

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 autres 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.

ISSN 2335 - 1535

MULTILINGUALES

2eme semestre 2015/Numéro 06

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 - Bejaia
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM

Numéro: 06
Revue semestrielle

2eme semestre 2015

ISSN 2335 - 1535

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, exceptionnellement, des numéros varia et des numéros spéciaux. Chaque article, anonymé, est soumis à deux évaluations à l'aveugle, et à une troisième 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 la revue est international. *Multilinguales* figure dans le fichier national des revues scientifiques édité par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) – Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (DGRSDT), disponible sur le site <http://www.dgrsdt.dz/detail_actu.php?id=151>

Comité scientifique et de lecture

Présidente : BOUALIT Farida (U. Bejaia)

Membres : AMMOUDEN M'Hand (U. Bejaia), AOUN-KASRI Kheira (U. Bejaia), AGGARWAL Kusum (U. Delhi), AREND Elisabeth (U. Brème), AREZKI Abdenour (U. Bejaia), BEKTACHE Mourad (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-SAGAWÉ 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), RICHE Bouteldja (U. Tizi Ouzou), SADI Nabil (U. Bejaia), SEGARRA Marta (U. Barcelone), TENKOUL Abderrahmane (U. Kenitra), THIRARD Marie Agnès (U. Lille 3), TSOFACK Jean-Benoît (U. Dschang), ZEKRI Khalid (U. Meknès).

Président d'honneur : Recteur de l'Université Abderrahmane Mira – Bejaia

Direction de la publication : Faculté des lettres et des langues / laboratoire LAILEMM

Comité d'édition : BELHOCINE Mounya, BENNACER Mahmoud, CHERIFI Hamid, KACI Fadéla, KHAROUNI Nouara, SERIDJ Fouad, SLAHDJI Dalil, ZOURANENE Tahar.

N° ISSN 2335-1535 – N° ISSN en ligne 2335-1853

Contact de la revue : multilinguales@univ-bejaia.dz / multilinguales@yahoo.fr

Site de la revue : <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. *Le protocole de rédaction, les appels à contribution, le contenu en ligne de chaque numéro sont consultables sur le site de la revue.



Université Abderrahmane Mira - Bejaia
Faculté des lettres et des langues
& Laboratoire de recherche LAILEMM



MULTILINGUALES

TABLE DES MATIÈRES

N° 6 - 2nd Semestre 2015

DOSSIER : Assia Djébar, la rawiya des exhéredées

Présentation.....	03
BOUALIT Farida	
Éros, Thanatos et engagement politique de la femme dans <i>Oran, langue morte d'Assia Djébar</i>	11
BRAHIMI Denise	
Le blanc à l'épreuve des rites funéraires dans <i>Le Blanc de</i> <i>l'Algérie</i> d'Assia Djébar	25
BELHOCINE Mounya	
Assia Djébar et la réécriture de l'Histoire au féminin	41
ALI Nancy	
Mémoire en fragments ou l'impossible anamnèse dans	61
<i>L'Amour, la fantasia</i> d'Assia Djébar	
SLAHDJI Dalil	
D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture en langue française	77
SANSON Hervé	
Pour une didactisation des nouvelles de <i>Femmes d'Alger</i> <i>dans leur appartement</i> d'Assia Djébar	93
AMMOUDEN M'hand	

VARIA

I - Lectures critiques des manuels scolaires algériens

Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire : analyse du manuel scolaire à la lumière de la psychologie cognitive	119
MEMAÏ Atfa et Pr. ROUAG Abla	

MULTILINGUALES N° 6 - Second semestre 2015

La place de la grammaire énonciative dans les programmes 143
et les manuels scolaires algériens du secondaire
IDJET Ahlem

Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes 159
aux « genres » de discours
AMMOUDEN Amar

II - Analyses de discours

Processus de la néologie dans « Tranche de vie » 179
du *Quotidien d'Oran* : l'affixation
ALLAM - IDDOU Samira

De la compétence (inter)idiomatique à travers 201
Le Rocher de Tanios d'A. Maalouf
DJEDIAI Abdelmalek



Université Abderrahmane Mira - Bejaïa
Faculté des lettres et des langues
& Laboratoire de recherche LAILEMM



MULTILINGUALES N° 6 - Second semestre 2015

DOSSIER THÉMATIQUE

EN HOMMAGE

À

ASSIA DJEBAR

LA RAWIYA DES EXHÉRÉDÉES

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

ASSIA DJEBAR, LA RAWIYA DES EXHÉRÉDÉES

Un projet d'écriture traverse l'œuvre d'Assia Djébar, de 1957 à 2007 : donner voix au chapitre aux *exhéredées*¹ dont elle fait partie. Dans la présentation a posteriori de son premier drame musical (2001), *Les Filles d'Ismaël dans le vent et la tempête* (2000), elle commence par décliner son identité historico-culturelle :

*Filles d'Ismaël est le titre du drame musical en cinq actes et vingt et un tableaux que j'ai écrit puis dirigé en l'an 2000 pour le Teatro di Roma. Je parle en effet et j'écris d'abord, depuis des décennies, en tant que "fille d'Ismaël". (...) Or, pourquoi ne me sentirais-je, tout autant, sinon davantage, "fille d'Agar", liée à cette épouse répudiée et qui risqua – avec son bébé – de s'asphyxier dans le désert d'Arabie ?*²

Après la revendication de cette double ascendance, paternelle et maternelle, la « *fille d'Ismaël* »/« *fille d'Agar* » se fait elle-même *rawiya*, à l'instar d'un de ses personnages, c'est-à-dire, comme elle le précise

¹ « *Filles non héritières ; exhéredées. (...) Et le déshéritement de la mère produira une nouvelle spoliation, subie et imposée ! Voici le seul dialogue possible entre hommes et femmes dans mon pays désormais (...). Par impuissance, j'esquisse à ma manière cette grande misère, source de violence masquée. Écriture de la dépossession ?* », dans Assia Djébar, *Ces voix qui m'assiègent*, Albin Michel, 1999, pp. 260-261.

² Djébar Assia, « *Filles d'Ismaël dans le vent et la tempête* », *La Pensée de midi* 2/2001 (N° 5-6), p. 46-53. URL : www.cairn.info/revue-la-pensee-de-midi-2001-2-page-46.htm.

elle-même, « *transmettrice de la mémoire* » : « ce drame musical, en remontant aux jours de la mort du Prophète, se veut aussi leçon d'histoire – sur quelques mois, à Médine, première capitale de l'Etat de Mohammed »³.

Le projet de la *rawiya* est de « transmettre » le passé pour agir sur le cours de l'Histoire. C'est le sens de sa « leçon » : « je tente de réveiller ce passé originel, et d'éclairer, par là même, notre dépossession actuelle, notre humiliation (je ne trouve pas d'autre mot), à nous, femmes vivant à Alger, (...) »⁴.

Lire et faire lire le présent des femmes en pays musulmans à la lumière du passé se veut au fondement de toute l'écriture de la « *filie d'Ismaël* »/« *filie d'Agar* », et constitue selon ses mots, « la double face de [s]on "engagement" d'écrivain »⁵.

La « dépossession » qu'elle veut « éclairer » est, certes, celle de la femme dans une société misogyne dont, de son propre aveu, elle a eu à souffrir⁶.

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.* Sa façon de concevoir l'engagement n'était pas reconnue par certains intellectuels algériens comme Mostefa Lacheraf : « *Malek Haddad, Assia Djébar sont des écrivains qui n'ont jamais saisi nos problèmes, même les plus généraux. Ils ont tout ignoré, sinon de leur classe petite bourgeoise, du moins de tout ce qui avait trait à la société algérienne (...)* », cf. « *L'avenir de la culture algérienne* », in *Les temps modernes*, N° 209, 1963, pp. 733-734.

Dans *Ces voix qui m'assiègent* (Albin Michel, 1999), Assia Djébar raconte : « *Autre souvenir : en 1976, un poète à la radio algérienne attaquait encore avec hargne le non-engagement politique (et le succès éditorial) de mon premier roman publié ...en 1957 !* » (p.87).

⁶ A titre d'exemple, Assia Djébar a expliqué la violente polémique qui a marqué le débat qui a suivi la projection de son film *La Nouba des femmes du Mont Chenoua*, à la cinémathèque algérienne, en 1978 : « *Ce que n'a pas supporté le public de la cinémathèque, c'est que j'ai écarté les hommes de mon film. Mais que répondre d'autre que de dire que je n'ai fait que montrer ce qui existe dans la réalité?* », Bensmaïa Réda, « *La Nouba des femmes du Mont Chenoua : introduction à l'œuvre fragmentale cinématographique* », dans Sada Niang (Ed.), *Littérature et cinéma en Afrique francophone : Ousmane Sembene et Assia Djébar*, L'Harmattan, 1996, pp.161-177.

Mais, « la dépossession » est d'abord celle que l'Histoire a inscrite, comme elle le rappelle dans son discours de réception à l'Académie française, en 2006⁷ :

L'Afrique du Nord, du temps de l'Empire français, — comme le reste de l'Afrique de la part de ses coloniaux anglais, portugais ou belges — a subi, un siècle et demi durant, dépossession de ses richesses naturelles, déstructuration de ses assises sociales, et, pour l'Algérie, exclusion dans l'enseignement de ses deux langues identitaires, le berbère séculaire, et la langue arabe dont la qualité poétique ne pouvait alors, pour moi, être perçue que dans les versets coraniques qui me restent chers. (...) En ce sens, le monolinguisme français, institué en Algérie coloniale, tendant à dévaluer nos langues maternelles, nous poussa encore davantage à la quête des origines.

La citation est volontairement longue pour attester de la place de la dépossession coloniale à l'origine des sujets majeurs que l'auteur traite de son point de vue de « femme-blessure »⁸ dans son œuvre polymorphe.

En un demi-siècle, Assia Djébar a effectué un parcours sans ruptures, depuis ses débuts décrits ainsi par Jean Dejeux, dans *La Littérature féminine de langue française au Maghreb* (1994 : 23-24) :

En juin, 1955, une jeune Algérienne, Fatima-Zohra Imalayene passe avec succès le concours d'admission à l'Ecole normale supérieure de Sèvres. C'est la première fois qu'une Algérienne entre à cette célèbre école. Durant l'été 1956, c'est la grève des étudiants en Algérie ; par solidarité nationaliste, elle ne passe pas les examens de licence, mais en deux mois, écrit son

⁷Cf. « Discours de Mme Assia Djébar » à l'Académie française, séance du 22 juin 2006. Disponible sur le site : <<http://www.lefigaro.fr/pdf/AssiaDjébar.pdf>>

⁸ « Toute femme s'appelle blessure », tel est le titre de la première partie du roman d'Assia Djébar *Ombre sultane*, Albin Michel, 2006, pp.13-135.

premier roman, La Soif et le signe Assia Djébar. On est en 1957. Elle a vingt ans.

Nous traduisons : « Elle n'avait que vingt ans ! ». De *La Soif*, écrit de jeunesse qu'un certain public ne lui pardonne toujours pas, à *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), la « rawiya » a creusé son sillon sans dévier de sa trajectoire : « *Tu prenais ta première fiction pour un simple jeu d'hirondelles dans l'espace et soudain, ivre de cet élargissement, tu en échafaudais aussitôt une deuxième, une troisième... Te voici donc à écrire (...)* » (2007 : 460).

Mais qu'est-ce qu'« écrire » pour une *fille d'Ismaël / fille d'Agar* ? Assia Djébar revient sans cesse sur cette question, au fil des œuvres, comme pour remettre en jeu les termes de la réponse intensifiés par leurs reprises anaphoriques.

Ainsi, dans *Vaste est ma prison* (1995 : 256), « *l'écriture est dévoilement, en public, devant les voyeurs qui ricanent...* », comme dans *Ces voix qui m'assiègent* (1999 : 64) : « *écrire donc pour une femme, si elle ne peut se cantonner dans la diction, lui devient a posteriori dévoilement* ».

L'entreprise n'est pas sans risque : « *me mettre à nu dans cette langue me fait entretenir un danger permanent de déflagration* » (1995 : 300), « (...) *danger dès lors du dévoilement, oh oui...Ecrire soudain, cela signifiait pour moi, au sens propre, "me dévoyer"* » (1999 : 64).

Ecrire en « *femme d'éducation arabe – ou disons de sensibilité maghrébine – et cela, au creux même de la langue française* » (1999 : 65), pendant un demi siècle, c'est « *sortir du harem* » (1999 : 69), se *dévoiler/se dévoyer*, en imposant une esthétique spécifique.

Pour saisir cette spécificité, il faut retenir que pour Assia Djébar, il existe deux catégories de livres :

d'un côté, ceux à travers les pages desquels est couché, invisible mais tenace, le corps même de l'auteur ; d'un autre, tous les livres, petits et grands, inspirés ou simplement habiles et séducteurs, (...); ceux de la première catégorie, que nous lisons avec l'obscur sensation que l'auteur(e), couché(e) à jamais depuis lors, tourne pourtant avec nous les pages, relèvent-ils seulement de l'art (...); ne pèsent-ils pas, de par

leur degré de gravité, ou plutôt de leur irréversibilité, plus lourds hélas ? (Nulle part dans la maison de mon père, 2007, pp.469-470).

L'analyse de l'esthétique spécifique d'Assia Djébar, à laquelle est consacré le premier dossier thématique de ce sixième numéro de *Multilinguales*, répond à cette interrogation, parce qu'il ne fait aucun doute qu'elle est couchée au travers de ses textes et qu'elle en tourne toujours avec nous chaque page.

Dans le premier article, intitulé « Éros, Thanatos et engagement politique de la femme dans *Oran, langue morte* », Denise Brahimi montre qu'Assia Djébar, à travers ses personnages féminins, tente en vain de concilier désir amoureux et engagement politique au sens sartrien ; d'où la dimension tragique de ces femmes que Thanatos finit par vaincre.

Mais, dans « Le blanc à l'épreuve des rites funéraires dans *Le Blanc de l'Algérie* d'Assia Djébar », Mounya Belhocine décrit le combat victorieux des femmes, dont l'auteur, contre Thanatos, dans cette œuvre. Elle explique qu'Assia Djébar décrit les meurtres de ses « amis », dans le contexte de la terreur intégriste des années 90, en Algérie, en exorcisant la mort pour les ramener à la vie. Ce processus est étudié à travers deux types de stratégies : chromatographique pour l'écriture de la couleur blanche et ethnologique pour la description des rites.

Nancy Ali, dans « Assia Djébar et la réécriture de l'histoire au féminin » dans *L'Amour, la fantasia*, s'intéresse à la manière dont l'auteur s'applique à restituer aux discours historiques sur la colonisation de l'Algérie et la guerre de libération, la part féminine de l'histoire, « ces voix ensevelies ». Pour décrire ce qui est présenté comme une « entreprise spéléologique de la contre-histoire féminine », l'auteur de l'article étudie les relais textuels des métaphores symboles de la libération de la femme (« la plume, la clef, l'objectif de la caméra) et le rôle stratégique des conteuses qui participent à la réécriture de l'Histoire à travers leurs récits.

L'article de Dalil Slahdji, « Mémoire en fragments ou l'impossible anamnèse dans *L'Amour, la fantasia* d'Assia Djébar », traite du même thème que l'article précédent, mais il est davantage focalisé sur les

modalités de combinaison du récit autobiographique et des récits de l'Histoire de l'Algérie; l'autobiographie en tant que récit de soi, étant, chez Assia Djébar, impossible à cause du recours à la langue française qu'elle ne peut faire sienne parce que propriété d'une Histoire collective douloureuse.

Hervé Sanson, auteur « D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture en langue française », se saisit d'une question qui est au centre des préoccupations d'Assia Djébar et qu'il formule ainsi : « *comment sauvegarder dans la langue française les scories, les particularités de la langue d'origine ?* ». Il en fera la démonstration à travers notamment la présence de tournures syntaxiques typiques de certains personnages féminins, de « mots porteurs » en arabe et impossibles à traduire en français et qui jouent le rôle d'embrayeurs narratifs, etc. Il conclut que la langue d'Assia Djébar, tenue éloignée de sa culture ancestrale, (sur)investit la langue française de scories en tant que « vecteurs différentiels identitaires ».

Enfin, « Pour une didactisation des nouvelles de *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar », expose l'opportunité d'enseigner les nouvelles de cet auteur à l'école. Ammouden M'Hand, après avoir exposé l'épineuse question du « document authentique », traite de la didactisation de ces textes littéraires dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. L'hypothèse qui sous-tend sa réflexion est que les textes d'auteurs algériens francophones, qui véhiculent des contenus socioculturels familiers aux apprenants débutants, sont à même de faciliter le transfert des connaissances et de contribuer au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Pr. BOUALIT Farida
P/MULTILINGUALES

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

10

BRAHIMI Denise

**ÉROS, THANATOS ET ENGAGEMENT POLITIQUE DE LA FEMME
DANS ORAN, LANGUE MORTE D'ASSIA DJEBAR**

Résumé

Dans cette réflexion autour de la nouvelle « La Fièvre dans des yeux d'enfant » du recueil *Oran, langue morte* d'Assia Djebbar, nous montrons qu'il s'agit encore et toujours pour l'auteure d'entrelacer désir amoureux et engagement politique. Nous avons donc cherché à comprendre ce qu'il en est de l'amour et du désir d'Isma pour son mari Ali et son amant Omar, confrontés à son engagement pour la cause des femmes menacées par les intégristes. Nous aboutissons à la conclusion que pour la romancière l'engagement n'est compatible ni avec l'amour au sein du couple, ni avec la relation érotique ; d'où le destin tragique du personnage féminin ici représenté par Assia Djebbar.

Mots-clefs : engagement – tragique – « La Fièvre dans des yeux d'enfant » – *Oran, langue morte* – Assia Djebbar.

**EROS , THANATOS AND WOMEN'S POLITICAL COMMITMENT IN ASSIA
DJEBAR'S ORAN, LANGUE MORTE**

Abstract

In this reflection on the short story: "La fièvre dans les yeux d'enfant" from AssiaDjebbar's collection *Oran, langue morte*, we show that the author is still interweaving loving desire and political commitment. So we tried to understand Isma's love and desire for her husband Ali and her lover Omar, faced with her commitment to the cause of women threatened by the fundamentalists. We have reached the conclusion that to the novelist, commitment is neither consistent with love between the couple nor with the erotic relationship; hence the tragic fate of the female character here represented by AssiaDjebbar .

Key words: Commitment – tragic – " La fièvre dans les yeux d'enfant " – *Oran, langue morte* – AssiaDjebbar .

ÉROS, THANATOS ET ENGAGEMENT POLITIQUE DE LA FEMME
DANS *ORAN, LANGUE MORTE* D'ASSIA DJEBAR

Dans l'œuvre d'Assia Djébar, l'année 1997 a ceci de remarquable qu'elle correspond à la publication de deux livres, l'un et l'autre aux éditions Actes Sud, d'une part *Les Nuits de Strasbourg* et d'autre part *Oran, langue morte*.

On a d'abord l'impression qu'une coupure importante passe entre les deux (quel que soit leur ordre de publication) comme si, avec le second on entrait dans la série de livres dramatiquement inspirés à l'auteure par les événements de la terrible décennie 90 en Algérie. Il est certain en effet qu'ils sont extrêmement présents dans les deux ensembles de nouvelles qui y figurent, dont on pourrait prendre pour exemple en raison de son titre l'une de celles qui se trouvent dans la première partie et qui s'intitule « L'Attentat ».

Mais à la réflexion, on se dit que l'écart creusé par cette intrusion de la mort au quotidien ne change sans doute pas profondément la ou les problématiques omniprésente(s) à travers l'œuvre et c'est ce qu'on aimerait faire apparaître ici à partir d'une nouvelle en particulier, celle qui se trouve juste avant « L'attentat » et qui a pour titre « La fièvre dans des yeux d'enfant ».

Une manière de la présenter d'abord très sommairement consiste à dire qu'il s'agit encore et toujours pour l'auteure d'entrelacer d'une part son analyse du désir amoureux et, d'autre part, celle de l'engagement — non moins important à ses yeux voire primordial — dans une action collective qu'il est un peu restrictif de désigner comme politique.

Si l'on veut préciser d'emblée les deux termes de cette équation, on peut, d'une part, s'agissant du premier, substituer *désir érotique* à « désir amoureux », pour insister sur la place de la sexualité, et pour que le mot *Eros* contenu dans érotique puisse être associé plus facilement au mot *Thanatos* (la mort en grec), tant il est vrai que le célèbre et mythique couple d'Eros et Thanatos est extrêmement présent dans l'œuvre d'Assia Djébar ; et d'autre part, s'agissant du second, la notion d'engagement, dont la formulation paraît un peu datée puisqu'il faut la faire remonter à

Jean-Paul Sartre (à propos de la seconde guerre mondiale), on peut le compléter en parlant d'« engagement existentiel », puisqu'il s'agit d'un choix de vie allant bien au-delà du militantisme ordinaire, jusqu'à une prise de risque totale, incluant le risque de mort, et ce, en toute conscience, sans que soit pourtant exclue la présence d'une pulsion suicidaire (qui elle, comme toute pulsion, relève de l'inconscient).

EROS / THANATOS ET ...

C'est donc à partir de la nouvelle qu'on va essayer de voir ce qu'il en est de l'amour et de l'engagement, au risque de détruire la riche complexité de ce rapport qui fait le tissu littéraire de « La fièvre dans des yeux d'enfant ».

Ce texte, qui fait environ soixante-dix (70) pages, peut être considéré comme une longue nouvelle, et comme c'est généralement le cas chez Assia Djebar, elle ne se réduit pas à un seul moment ni à un seul acte.

Le déroulement du récit n'est pas chronologique : il comporte une circulation narrative entre l'avant et l'arrière, et comme il va au-delà de la mort de l'héroïne principale prénommée Isma, qui en est longtemps la narratrice (sous la forme d'un journal adressé à une amie morte et d'une lettre destinée à un amant), on peut considérer que les deux personnages masculins qui lui survivent, principalement son mari Ali, sont loin d'être secondaires.

Nous savons par maints exemples que cette romancière (mais dans ses nouvelles aussi bien) s'intéresse avant tout aux réfractions d'une situation donnée sur tout un groupe et que leur ensemble se substitue souvent à ce que chez d'autres auteurs on appelle l'action.

Il est donc tout à fait légitime de chercher à comprendre ce qu'il en est de l'amour pour Ali, le mari d'Isma, incontestablement amoureux de sa femme, y compris au sens que nous avons appelé érotique du mot. Et nous sommes aidés dans cette recherche par le fait qu'Isma analyse avec beaucoup de finesse et de précision ce qu'il en est du comportement érotique de son mari.

Elle le fait à partir des événements effroyables qui ont marqué la vie de cet homme alors qu'il n'était encore qu'un enfant : on a ramené dans la maison familiale, et il a eu sous les yeux, le couple de ses père et mère assassinés et sans doute torturés pendant la guerre d'Algérie :

Je ne retournai pas au village ces deux dernières années, à quoi bon ? Quand nous montions, je semblais déranger leur tête-à-tête, entre la vieille Selma et Ali. La distance entre lui et moi, la fissure que je décelais désormais, peut-être venait-elle de plus loin ? De la mort de sa mère et de son père. Il n'en parlait jamais. J'avais su, presque par hasard, l'horreur de cette mort : les deux corps ramenés à l'aube chez Selma, deux corps fusillés et, disait-on, avec des traces visibles de torture, sur l'un et sur l'autre, avec en outre (mais cela, une parente lointaine de passage me l'avait hasardé une fois, là-bas) les preuves d'un viol qu'avait dû subir auparavant la jeune morte. Or l'enfant, oui, leur garçon (Ali à six ans) avait contemplé en silence les deux dépouilles. (p.98)

De ce fait, il a été élevé par sa grand-mère, une vieille dame kabyle qui, au moment où commence la nouvelle, si on la remet dans l'ordre chronologique (trois ans avant son dénouement), est en train de mourir en présence de son petit-fils Ali, mais en l'absence de sa belle-fille Isma.

Ce qui nous est dit alors à propos de cette mort est double. D'une part, tout se passe comme si Ali voulait être seul pour vivre cette nouvelle mort qui vient marquer sa vie ; il remet à plus tard le moment où socialement Isma sera présente à ses côtés pour partager un peu l'événement mais de façon superficielle : « *A l'aube, alors que je faisais ma valise (...), Ali m'appela : – Non ne monte pas ! C'est de toute façon trop tard. Nous l'avons inhumée hier !...(...) Tu viendras au quarantième jour, si tu y tiens ! ajouta-t-il brièvement avant de raccrocher. (p.104)*

Mais d'autre part, il a frénétiquement besoin d'elle au moment de cette mort, et besoin de partager avec elle tout un érotisme qui est comme une réponse ou un démenti à la mort :

Comme si d'en haut, surplombant de très loin nos deux corps, je cernais son désir sans vrai désir, son désir-appel-au-secours, cet appel muet de l'enfant de l'enfant de six ans, tandis que son corps musclé et noueux d'homme de quarante ans reniait, pour la première fois, la morte de Béni-Ourtilane. (p.108)

C'est sans doute là l'une des raisons pour lesquelles il faut qu'Isma s'en tienne à l'écart et incarne l'autre versant d'un monde où Ali pourra survivre, en opposant Eros à Thanatos.

C'est peu de dire qu'Ali aime Isma, mais il semble pourtant que cette dernière ait du mal à accepter l'idée que l'amour pour elle est un moyen, le seul qu'Ali ait pu trouver dans son combat contre les assauts renouvelés de la mort qui s'acharne au plus près de lui. Et qui s'acharnera finalement une dernière fois en lui prenant Isma.

La complexité des sentiments est telle, dans les œuvres de Djébar, qu'on peut aller très loin dans les suppositions. Isma nous dit ce qu'elle croit comprendre, c'est-à-dire que cet amour que lui porte Ali ne la concerne pas vraiment : même si elle se sait aimée, ce n'est pas vraiment d'elle qu'il s'agit.

Il y a là une indication bien intéressante sur l'exigence que représente une telle conception de l'amour, que ce soit celle de l'auteure elle-même ou celle de son personnage : l'amour passe par la connaissance et la reconnaissance de la personne aimée, la question qui, inévitablement, est en son cœur est : qui es-tu ? Qui suis-je ? Car on ne se trouve pas dans l'autre, mais c'est l'autre qui nous aide à nous trouver ; la conséquence étant que, s'il ne peut jouer ce rôle, il ne peut sans doute pas y avoir d'amour, au sens plein, voire absolu, du terme :

Il pénétra dans notre chambre, l'après-midi. Il me prit par la main. Il me dirigea vers le lit (...) Que suis-je, en cet instant, dans ses mains d'aveugle ? Une geisha ? Non, c'est de moi qu'il a besoin, je le sens, (...). Il m'appelle, il vient à moi sans mots et ses caresses quémandent, mais quoi... (p.106)

Naturellement toute affirmation de cette sorte paraît très ou trop catégorique, mais on constate du moins à quel point l'amour est difficile et fragile ; et comme à cela il faut trouver des explications, le texte littéraire les suggère mieux que tout autre parce qu'il rationalise moins que le discours analytique.

Isma dit qu'elle aime Ali comme une amie et comme une sœur (p.105), et en même temps elle n'a qu'une idée en tête, se séparer de lui pour vivre seule, ce qu'elle parvient bientôt à faire, pour d'autres raisons encore dont on reparlera à propos de son engagement.

La raison qui concerne l'amour est que justement, l'amour au sens le plus exigeant du terme, pour Ali elle n'en a sans doute pas, elle n'en ressent pas sous la forme positive qui lui ferait désirer vivre avec lui.

L'obstacle est certainement la vie en couple qui concrètement amène une femme comme Isma à subir l'amour physique sans qu'elle ait l'impression de le vouloir et de le choisir :

Je le suis. Je ne dis rien. Je suis durcie à l'intérieur, mais je reste attentive à ses gestes retenus, contraints. (... Allongée, en robe légère, je le regarde : "il revient vraiment des franges de la mort", me dis-je toujours durcie, sans penser à moi. Je l'accueillerai : il paraît tout silence. (p.107)

Cette inégalité profonde de la situation traditionnelle a des effets néfastes et en particulier parce que pour nombre d'héroïnes ou narratrices de Djébar qui sont ses porte-paroles, le désir se trouve rejeté dans la sphère extra-conjugale, où il est voué à un statut éphémère et pour ainsi dire irréalisable.

Mais pour parler encore du rapport entre Isma et Ali au moment où commence chronologiquement cette histoire, et pour en revenir à l'idée que face à tant de complexité, toutes les suppositions sont permises, il n'est pas impossible qu'il y ait une part de prétexte dans les motivations et analyses données par Isma. Il y a ce qu'elle dit et que nous venons d'évoquer : Isma ne l'aime pas pour elle-même, en pleine connaissance d'elle-même, et à sa manière — bien qu'il soit loin d'incarner l'homme dominateur traditionnel trouvant sa raison d'être dans l'affirmation du droit conjugal — il n'en exploite pas moins la situation de couple.

Elle reconnaît que dans l'état de détresse existentielle où il se trouve, c'est le seul moyen de survivre à sa disposition mais pour autant son amour à elle ne peut résister à son « utilisation ».

Cependant et même si l'on reconnaît que ce dernier mot (« utilisation ») est l'obsession négative du féminisme, on peut aussi penser — et d'ailleurs Isma ne s'en cache pas — que le déplacement de son désir vers un ailleurs ou vers un autre a pris sens et effet à partir de sa rencontre avec l'étranger musicien, le Somalien Omar qui va incarner pour un temps du moins son désir érotique au féminin. Beaucoup de

circonstances contribuent à cette cristallisation comme dirait Stendhal¹: la musique, la poésie et une certaine qualité de la langue arabe (notamment sa sonorité, si importante pour les héroïnes de Djébar) :

Naquit une camaraderie entre nous, prompte, une affinité que je sentais innocente, sans nulle ambiguïté... s'il n'y avait eu ce tangage de ses accents, ce frôlement, par moment, et par bribes de la langue arabe...J'écoutais intensément, quelque chose en moi s'arrachait. (pp.86-87)

Dans le jeu de familiarité-étrangeté si propice à la naissance du désir, Omar représente sans doute pour Isma un composé idéal. Bien que nous sachions peu de chose de leur relation, il semble qu'il ait gardé jusqu'au bout pour elle un certain caractère énigmatique et non élucidé.

Reste que le désir d'Isma pour Omar, si explicable qu'il soit et favorisé par le fait qu'à ce moment Ali est tout entier englouti dans le deuil et l'amour des morts (de la mort), ce désir donc, comme tout autre, garde une part d'imprévisible lié à son surgissement aléatoire et à son absence d'insertion dans le temps.

Le rationnel (ou rationalisable) et l'irrationnel coexistent sans doute au sein du désir, de manière à en faire un objet d'étude particulièrement fascinant, comme on le voit par exemple dans l'importance qu'il a prise pour le psychanalyste Lacan.

Aux confins de ces deux aspects, il y a peut-être (car en littérature on ne peut être sûr de rien) cet amour de jeunesse, ou premier amour, que lui avait voué un certain Omar, du même prénom que le musicien et dont on ne sait au juste à quel degré d'oubli elle le portait en elle jusqu'au moment où il ressurgit, opportunément, pour justifier qu'elle emploie ce prénom en présence de son mari. Peut-être ressurgit-il parce que quelque chose de très ancien s'est trouvé réactivé par la rencontre avec le nouvel Omar :

Je sais qu'Ali, à peine émergé de son plaisir (...), je sais simplement qu'il entendit une voix, ma voix – or celle-ci me

¹ « Ce que j'appelle cristallisation, c'est l'opération de l'esprit, qui tire de tout ce qui se présente la découverte que l'objet aimé a de nouvelles perfections », dans Stendhal, *De l'amour*, I, chap. II, Librairie universelle, 1822, p.8.

trahit – elle laissa échapper assez haut, distinctement un mot (...) – Omar ! Ali se figea (...). Soudain, l'illusion se présente, secourable, (...) pour calfeutrer ce trou ouvert par un seul mot. Oui, bien heureusement, je me rappelle (...), Ali, je le sens, s'est rappelé aussi (...) : l'anecdote dont nous avons tant de fois, ri, aux premiers temps de nos amours. J'avais décrit – "mon premier amoureux du lycée" (...) : Omar, il s'appelait Omar. (p.109)

Ruse ou pas de la part d'Isma, on est amené à constater qu'Omar se dédouble et trouve son insertion dans le passé en même temps qu'il est l'homme neuf dans une situation où cette nouveauté est à la fois inattendue et profondément désirable.

Quelle forme prend le désir d'Isma pour Omar ? Alors que de la part d'Ali, on a l'impression qu'il s'agit d'une séduction à la manière poético-orientale.

Sans qu'on sache jamais l'importance ni la force de son sentiment (ni même si sentiment il y a), on est beaucoup mieux informé sur le fait qu'elle est portée vers lui par une pulsion en partie physique, même si elle ne l'est pas seulement et s'il n'y a pas de violence contraignante dans ce qu'elle ressent.

L'idée de contrainte ne vient pas à l'esprit parce qu'on a, au contraire, le sentiment que cette relation est, de sa part à elle, un choix libre et que c'est l'exercice de cette liberté qui lui donne envie d'avancer dans le sens de sa pulsion. Complexité décidément, amateurs de simplicité s'abstenir ! Le Somalien Omar part en Hollande et demande à Isma de l'y rejoindre pour huit jours afin de mener à bien leur travail d'ethnologie musicale. A partir de ce moment, la nouvelle (ou la nouvelliste) profite de la possibilité d'ellipse qui est une caractéristique de cette forme littéraire. On a toute raison d'imaginer que pendant ce séjour, Omar et Isma deviennent amants mais on n'en a non plus aucune preuve, et pas davantage du fait qu'éventuellement ils seraient restés en relation après le retour d'Isma en Algérie.

Ce qui est certain, c'est qu'à ce moment-là Isma se sépare d'Ali comme elle en avait le projet et qu'elle entre dans la clandestinité, se cachant avec le plus grand soin pour échapper aux assassins qui sévissent alors

dans le pays et qui massacrent peu après Nawal, la meilleure amie d'Isma et son mentor dans le monde du combat clandestin.

Certain aussi et tout à fait essentiel pour que nous comprenions l'évolution d'Isma, le fait que dans l'avion qui la conduisait vers Omar, elle a écrit pour celui-ci une lettre qu'elle ne lui a pas remise ; en fait c'est Ali qui, trouvant cette lettre dans les papiers d'Isma après sa mort, prend l'initiative de l'envoyer à Omar puisque c'est à lui qu'elle était destinée.

Le contenu de cette lettre n'est pas rendu clair par l'auteure, qui laisse à ses lecteurs le soin de beaucoup deviner. Cependant on en sait assez pour comprendre qu'à ce moment-là Isma sait déjà que sa rencontre avec Omar restera sans lendemain.

A cet égard, elle se sent dit-elle en avance sur lui, mais c'est sans doute pour ne pas gâcher leurs « huit jours », et surtout pas pour Omar, puisqu'elle ne lui remet pas la lettre.

Ces huit jours et ces huit nuits dont on ne saura rien font évidemment penser aux neuf nuits de Strasbourg, dans le roman qui porte ce titre et qui date à peu près du même moment, en tout cas de la même année. En tant que romancière exigeante, elle ne va pas reprendre deux fois le même livre, pas même pour intégrer partiellement le roman dans la nouvelle.

En fait ce qui compte dans la nouvelle d'*Oran, langue morte* est ce qui va se passer après le retour d'Isma en Algérie et à partir de son entrée dans la clandestinité.

... ENGAGEMENT POLITIQUE

Ici commence notre volonté de comprendre ce qu'il en est pour Assia Djebar de l'engagement ou engagement existentiel, ce qui en un sens nous ramène bien en deçà dans le déroulement de son œuvre, retournant vers ce livre qui a fait le début de sa célébrité, c'est-à-dire *Les Alouettes naïves* de 1967.

Sur l'action clandestine, et c'est d'ailleurs vrai dans les deux cas, on n'apprend à peu près rien, sinon que, dans la nouvelle publiée en 1997, il s'agit de défendre la cause des femmes face à l'islamisme radical et meurtrier :

J'allais à la seconde manifestation des femmes (...). Cette fois pas seulement les femmes, mais des intellectuels, des étudiants,

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

des familles avec les enfants, (...) défilaient dans un désordre presque bon enfant : (...) pour la sauvegarde des femmes qui travaillaient, elles que des loubards, prétendument au nom de la religion, agressaient dans des petites villes du Sud, du Nord.
(p.104)

Dans la construction narrative de la nouvelle, c'est par la description de cette Isma solitaire et soigneusement déguisée en « vieille tricoteuse » anonyme que commence le récit. On saura plus tard qu'elle ne donne alors aucune nouvelle d'elle, pas même ou surtout pas à Ali qu'elle veut protéger (encore une des raisons pour lesquelles elle s'est séparée de lui). Et naturellement elle se garde bien aussi d'aller à l'enterrement de son amie Nawal qui a été assassinée avant qu'elle ne le soit elle-même.

D'une certaine manière et pour ce qui concerne la relation d'Isma avec Ali, la solitude de son engagement est alors une sorte de réponse à la solitude dans laquelle Ali a voulu vivre la mort de sa grand-mère le ramenant en arrière à celle de ses parents.

Il en ressort, ou il pourrait en ressortir, que l'engagement n'est pas compatible avec l'amour mais on dira peut-être que, de l'amour, chez Isma, il n'y en avait pas vraiment. Cependant l'engagement n'est pas davantage compatible avec le désir érotique qu'elle éprouvait pour Omar. C'est en cela que la position de la femme a changé pendant les trente ans (1967-1997) qui se sont écoulés depuis *Les Alouettes naïves*.

Dans ce roman-là, c'était l'homme Rachid qui ne parvenait pas à assurer la coexistence des deux, tandis que la femme, Nfissa voulait absolument la réaliser.

Il semblerait que la romancière en soit arrivée, après tant d'années, à la conviction que l'engagement ne peut être vécu ni dans l'amour au sein du couple, ni dans la relation érotique, d'où le sentiment du tragique qui se développe dans son œuvre — puisque tragique il y a chaque fois que s'affirme l'incompatibilité entre deux aspirations aussi essentielles l'une que l'autre, au point qu'on ne peut renoncer à aucune d'entre elles deux sans mutilation, c'est-à-dire, à terme, sans risque de mort.

Lorsqu'elle revient de Rotterdam, Isma n'ignore évidemment pas la manière quasi inévitable dont se terminera l'engagement qu'elle est en train de prendre. Faut-il alors parler d'une pulsion suicidaire qui viendrait

alors s'ajouter à son incontestable désir de servir la cause urgente et indiscutable en laquelle elle croit ?

On sait, notamment depuis la parution de son dernier roman *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), à quel point cette pulsion a été importante dans la vie d'Assia Djébar, présente et agissante dès son entrée dans la vie, mais certainement de manière inconsciente, puisqu'elle n'arrive pas à s'en expliquer elle-même encore bien longtemps après.

Le rapprochement avec ce dernier roman, évidemment postérieur à *Oran, langue morte* (puisqu'il est de 2007), met sur la voie d'une explication qui n'est pas dite dans la nouvelle mais qui pourrait y être implicitement. Le point commun aux deux situations évoquées serait un sentiment indicible ou en tout cas non dit de culpabilité, qui pour s'en tenir à la nouvelle paraît d'abord relativement facile à expliquer et à localiser :

En ce temps là, chaque jour m'apportait sa nouvelle luisante de suie (...), sa nouvelle de mort (...)

Pourquoi l'évoquer et pourquoi prendre la plume : désespoir de survivre, dégoût de parler ou de dire ?...Mais d'écrire ? En catimini, en secret, dans un coin, comme un marmonnement de fou ou de solitaire ? Quand tout de ces lieux sera détruit et que ne resteront, de moi en tout cas, que ces griffonnements sur un cahier jeté, oublié, dont l'auteur à son tour sera... (pp.71-72)

Etant donné qu'au moment où elle prend cet engagement, elle vient de vivre une aventure érotique extraconjugale, en partant pour cela rejoindre au loin un étranger, étant donné d'autre part, qu'au retour de cette péripétie audacieuse elle a quitté son mari pour aller vivre ailleurs et apparemment sans lui donner l'explication de cette décision non moins audacieuse, on est en droit de se dire, même si l'on n'est pas spécialement moraliste soi-même, qu'une sorte de surmoi moral a fait en elle une apparition forcément culpabilisante.

Sur le même modèle et pour développer au moins un peu la comparaison avec *Nulle part dans la maison de mon père*, on voit bien dans ce dernier roman la culpabilité que la narratrice ressent et principalement à l'égard de son père qui l'a toujours poussée à s'émanciper intellectuellement, du fait qu'elle profite de la liberté de mouvement qu'il lui accorde pour

entretenir une liaison amoureuse clandestine. Elle n'a de cesse de répéter vers la fin du roman : « *Si mon père l'apprend, je me tue !* » (p. 430) ; « *Si je suis convoquée au tribunal du père...je me tue !* » (p.431) ; « *Si mon père ... je me tue !* » (*idem*) ; « *si mon père le sait, je me tue* » (p.433) ; « *Si mon père le sait...je me tue !* » (p.435).

Mais la culpabilité à l'égard d'un mari ou d'un père est-elle suffisante pour expliquer une pulsion suicidaire, désir de mort qui dans le cas de la nouvelle est malheureusement suivi d'effet, tant il est vrai que les circonstances s'y prêtent.

A y regarder de plus près, on est amené à chercher plus loin et au-delà les raisons d'une culpabilité plus secrète et plus profonde.

Pour s'en tenir cette fois à la nouvelle *d'Oran, langue morte*, ce dont Isma se sent coupable vis à vis d'Ali n'est peut-être pas de l'avoir trompé avec un autre homme, comme on dit très banalement, mais plutôt de ne pas avoir été capable de mener avec lui un double projet (et de ne pas même l'avoir tenté), celui de l'amour conjugal et celui de l'engagement existentiel dans un projet :

Nous gagnerons ! déclara Ali, ce même soir, rentrant de l'hôpital, tandis que je lui rapportais la scène de l'adolescent au crachat, mais aussi le défilé impressionnant de nos sympathisantes. Sur quoi, il partit au village de montagne.
(pp.102-103)

Oran, langue morte marquerait ainsi une dissociation patente au sein de la grande formation mythique qui a soutenu la démarche d'Assia Djebar pendant des décennies depuis l'époque des premiers romans.

Il s'agit pour elle d'une sorte de mythe qu'on peut dire originel, puisqu'il se trouve dès le début de son œuvre, qui est d'associer dans une même volonté et pratique de l'émancipation féminine, l'amour et l'engagement. Comme pour tout mythe, il y a peut-être ou certainement eu au départ, ce qui a pu lui apparaître comme une réalité, celle qu'elle vivait au moment de son mariage et pendant la guerre d'Algérie.

Mais il semble qu'à partir des années 80 et peut-être même déjà auparavant, la part du réel s'est amenuisée, voire effacée, au profit du fantasme, lui laissant de plus en plus ce sentiment d'échec qui est à l'origine du désir de mort.

La nouvelle prend acte du fait que, décidément et définitivement, l'association rêvée est irréalisable. Concrètement dans le récit, l'échec se traduit par la mort de la narratrice, une mort qu'elle n'a pas eu besoin de se donner elle-même (à la différence de la tentative racontée dans *Nulle part dans la maison de mon père*) puisque d'autres s'en sont chargés.

Les deux hommes de la nouvelle, Ali et Omar, survivent mais n'ont rien pu pour elle. En choisissant l'engagement, elle a choisi, de manière explicite, de tourner le dos à l'éros : les premières pages sont consacrées au vieillissement et à l'enlaidissement volontaire d'Isma ; et au même moment, ou juste avant, elle avait choisi aussi de mourir à l'amour conjugal, sorte de mort symbolisée par le fait qu'elle quitte le domicile conjugal sans vouloir garder le moindre lien (même de proximité) avec son mari.

Sur l'inévitable dissociation, traduite dans la langue littéraire d'Assia Djebar par les mots de « déchirement » ou d'« écartèlement », on trouve dans la quatrième de couverture d'*Oran, langue morte* une formule très remarquable, apparemment appliquée à l'Algérie, pour dire l'intention du livre : « *Qu'ai-je cherché (...) dans la seule Algérie, tandis qu'elle est de plus en plus écartelée entre désir et mort ?* ».

On est tenté de reprendre la formule pour l'appliquer à l'auteure elle-même, d'autant qu'elle évoque ensuite sa volonté d'écrivaine qui est de dire le drame vécu par ses sœurs pourchassées et meurtries.

C'est l'auteure elle-même qui se sent écartelée, interdite de désir pour pouvoir mieux se consacrer à la défense de ses sœurs.

BIBLIOGRAPHIE

Djebar A., *Les Alouettes naïves*, Julliard, 1967 ; Actes Sud « Babel », 1997.

Djebar A., *Oran, langue morte*, Actes Sud, 1997.

Djebar A., *Les Nuits de Strasbourg*, Actes Sud, 1997.

Djebar A., *Nulle part dans la maison de mon père*, Fayard, 2007.

SARTRE, J.-P., *Qu'est-ce que la littérature ?*, Gallimard, 1948.

STENDHAL, *De l'amour*, I, chap. II, Librairie universelle, 1822.

Disponible sur le site : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k68866>>.

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

24

BELHOCINE Mounya
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM
Université A. Mira - Bejaia
Algérie

**LE BLANC À L'ÉPREUVE DES RITES FUNÉRAIRES
DANS LE BLANC DE L'ALGÉRIE D'ASSIA DJEBAR**

Résumé :

La textualisation de la mort dans le roman *Le Blanc de l'Algérie* (1995) est l'aspect de l'écriture d'Assia Djébar sur lequel nous nous sommes penchée dans cette étude. Pour cerner la poétique de la mort, distinctive de cette œuvre, nous avons, dans un premier temps, retracé le parcours textuel du signe de la couleur blanche en recourant à la « chromatographie ». Dans un second temps, nous avons examiné l'écriture des différents rituels funéraires et leur déviation, puisque non-accomplis, en nous référant à l'ethnologie. Nous montrons que cette poétique de la mort participe, paradoxalement, à la ressuscitation des amis de l'écrivaine, assassinés pendant les années 90.

Ces éléments nous ont finalement permis d'approcher une « théorie de l'écriture littéraire djébarienne » à l'épreuve de la période de l'Histoire de l'Algérie des années 90, marquée par la violence intégriste et dite de la « décennie noire ».

Mots-clés : Poétique de la mort – rite funéraire – couleur chromatographie – ethnologie – Assia Djébar – *Le Blanc de l'Algérie*.

**WHITE PROOF OF FUNERAL RITES
IN LE BLANC DE L'ALGERIE OF ASSIA DJEBAR**

Abstract

Our goal in this work is to examine the process of death textualization in Assia Djébar's novel entitled *Le Blanc of Algeria* (1995). Thus, tracing the course in writing of the white color, we will try to clear up through this text a poetic death, which participates in the resuscitation through writing by friends of the writer, murdered during the 90's. This poetic is also examined through the different funeral ceremonies, which seem not to be "respected" at the funeral of the three friends. These non-performed funeral rites will be treated in an ethnological perspective, allowing us to examine the correlation between these rites and the story in which they fit. All these elements allow us, finally, to identify a "Djébar's theory of literary writing" proof of the bloody period that Algerians have experienced during the black decade.

Key words: Poetics of death – funeral rites – color chromatography – Ethnology – Assia Djébar – *Le Blanc de l'Algérie*.

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

LE BLANC À L'ÉPREUVE DES RITES FUNÉRAIRES
DANS LE BLANC DE L'ALGÉRIE D'ASSIA DJEBAR

Dans les années quatre-vingt-dix, et dans un contexte social algérien marqué par la violence terroriste, Assia Djebbar s'est assigné la tâche d'écrire, dans un roman, *Le Blanc de l'Algérie* (1995), pour raconter la mort, celle de ses amis et celle d'autres moins proches, en rapport avec cette « décennie noire ».

Rivé à ce moment d'Histoire, que bon nombre d'intellectuels ont qualifié de « tragédie »¹, le livre de celle qui s'y identifie comme « *écrivain et Algérienne* » (p.241) répond à un double devoir, devoir de mémoire et devoir d'Histoire. C'est ce qui est retenu et affiché en quatrième de couverture :

Convoquer les morts, ces "chers disparus", et restituer leurs derniers instants, l'horreur de leur mort, la douleur de leurs proches, comme un cérémonial dans un pays en proie à la guerre, où l'écrivain est offert en victime propitiatoire, tel est le propos de ce récit qui répond autant à une exigence de mémoire immédiate qu'à un désir de lire autrement l'histoire de l'Algérie.

La convocation de ces « chers disparus », qui s'accompagne d'une relecture de l'Histoire, revêt un cachet particulier dans le texte de Djebbar. En effet, la présence métaphorique de la couleur blanche, et ce dès le titre, et son apparition systématique à l'évocation de la mort de ses amis participent dans la mise en place d'une poétique de la mort. Signe annonciateur du trépas, signe de deuil, cette couleur acquiert une valeur symbolique relative à l'Histoire de l'Algérie.

¹Selon Benjamin Stora, « *c'est le présent de la tragédie actuelle qui impose ses exigences, permet la résurgence du passé, la redéfinition du savoir à propos de l'Algérie vouée à la guerre* ». Cf. « La tragédie algérienne des années 1990 dans le miroir des films de fiction », in *La Pensée du Midi*, 3/2002 (N°9), pp. 32-43.

Notre choix de cette couleur est ainsi motivé par la forte présence du mot « blanc » et de tous ses dérivés tout au long du récit, et ce, dès le titre : *Le Blanc de l'Algérie*. Cette focalisation explicite participe de sa surdétermination aux deux niveaux : signifié et signifiant.

Pour le montrer, nous étudierons, en un premier lieu, «la poétique de la couleur blanche » en nous intéressant aux valeurs qu'elle génère et à leur investissement, sur le plan du signifié et du signifiant, ainsi que la manière à travers laquelle ces valeurs sont surdéterminées par la mort.

Cette activité du signe « blanc » et de ses dérivés au double plan, du signifié et du signifiant, a légitimé notre recours à la notion de « chromatographie »² pour cibler, au-delà de la chromatique, «*l'implication de la couleur dans l'engendrement du procès scripturaire. Car, (...) la couleur écrite n'est pas toujours un simple accessoire de la description, un succédané du visible* » (Boualit, 1993 : 14).

En second lieu, nous nous intéresserons, d'un point de vue ethnologique, aux rites funéraires décrits lors de l'enterrement des « chers disparus » dans leur réinvestissement symbolique du « blanc ».

TOPICALISATION CHROMATOGRAPHIQUE DU BLANC DE LA MORT

Ainsi, tout en réinvestissant les préoccupations majeures de l'ensemble de l'œuvre de Djébar, *Le blanc de l'Algérie* revisite le rapport de la littérature à l'Histoire, ou plus précisément à une certaine période de l'Histoire de l'Algérie :

*Le Blanc de l'Algérie donne la mesure profonde de la
nouvelle tragédie de l'Algérie et véhicule les questionnements*

² Cette notion, dans le domaine des lettres, a été proposée par Boualit F. qui précise que « *la couleur n'est pas là, aléa des entrelacs du texte pour son aptitude à référer (même si cela n'est pas exclu), mais en tant que composante à part entière de ce tissage textuel auquel elle est indissociablement liée* » (1993 : 31). Dans un article intitulé « La logique chromatographique de la trilogie "Algérie" de Mohammed Dib », elle justifie le recours à cette notion : « *Nous avons forgé la notion de chromatographie pour appréhender la double activité du signe de couleur en texte indépendamment de son indexation préalable au sens, qu'il relève de l'illusion référentielle (réduction de la chromatographie à la chromatique dans une visée simplement descriptive et / ou de l'illusion sémantique (réduction à une sémiologie préétablie des couleurs)* » (1995 : p. 18). C'est donc à ses travaux que nous ferons référence ici pour ce qui concerne la chromatographie et ses concepts.

auxquels ses écrivains sont désormais confrontés. En même temps, il approfondit l'exploration de la relation entre la littérature, la violence et la mort, un aspect important de l'œuvre de Djébar. En conséquence, il est probable que ce roman conservera une place particulière dans l'ensemble de la production d'Assia Djébar. Il s'agit, d'une part, d'un texte dicté par son propre sens du devoir d'écrire au sujet d'un ensemble de conditions particulièrement horribles. D'autre part, il paraît répéter et véhiculer les interrogations qui traversent autant ses textes de fiction, sa production cinématographique, ses essais que son œuvre poétique et dramatique. (Gafaiti, 2011 : p.80)

À travers la couleur blanche en texte, nous verrons donc comment l'auteur, dans sa conception de « la relation de la littérature à la violence et à la mort », « donne la mesure profonde de la nouvelle tragédie ». C'est dans cette perspective que nous tenterons d'examiner les stratégies scripturaires mises en place pour témoigner de la disparition de plusieurs intellectuels et écrivains algériens.

Djébar entame en effet une entreprise de témoignage de la tragédie algérienne, et en déployant une isotopie de la mort reliée à la couleur blanche, son texte transfigure les signifiés référentiels de cette couleur pour produire d'autres effets de sens engendrés par l'environnement textuel dans lequel elle s'inscrit. Le texte met en œuvre, à ce niveau, le procédé de la « topicalisation chromatographique » : le signe de la couleur blanche est le topique de l'énoncé compris au sens de « thème » - « ce dont parle le locuteur » - en tant que différent du « propos » - « l'information qu'il entend apporter relativement à ce thème » (Ducrot et Schaeffer, 1972, 1995 : 541-542).

A travers ce procédé, « la signification à construire serait d'ordre idiolectal, en ce sens qu'elle s'inscrit explicitement contre la charge symbolique que lui confère la raison sociale. Elle ne reconduit pas un code préétabli mais elle ne l'ignore pas pour mieux le subvertir. Le texte est alors l'espace de cette subversion par l'écriture » (Boualit, op.cit. : 67)

L'indice le plus évident de cette topicalisation du « blanc » est sa focalisation dans les propos métaréflexifs de l'auteur/narrateur :

Je ne peux pour ma part exprimer mon malaise d'écrivain et d'Algérienne que par référence à cette couleur, ou plutôt à cette non-couleur. "Le blanc, sur notre âme, agit comme le silence absolu", disait Kandinsky. Me voici, par ce rappel de la peinture abstraite, en train d'amorcer un discours en quelque sorte déporté. (Djebar, 1995 : p. 241)

La référence explicite au peintre et théoricien de l'art Vassily Kandinsky, délivre la symbolique chromatique à conférer au blanc dans le texte d'Assia Djebar : le blanc, « non-couleur », est associé au « silence », mais ce silence lui-même, chez Kandinsky, n'est pas associé à la mort mais à la vie :

À l'analyse, le blanc, que l'on considère souvent comme une non-couleur, est comme le symbole d'un monde où toutes les couleurs se sont évanouies. (...) Il en tombe un silence qui court à l'infini comme une froide muraille, infranchissable, inébranlable. Le blanc sur notre âme, agit comme le silence absolu. (...) Ce silence n'est pas mort. Il regorge de possibilités vivantes. (...) C'est un "rien" avant toute naissance, avant tout commencement. (Kandinsky, 1954)

Le « silence » dont il s'agit est celui qui précède la « naissance » / « commencement », donc, littéralement, celui d'avant « le verbe », celui de tous les possibles.

Par ce renvoi intertextuel, le texte de Djebar exhorte son lecteur à superposer le « blanc » de Kandinsky au sien qui hérite ainsi des valeurs sémantiques du blanc telles développées par le peintre pour les adapter à sa représentation de la mort.

Ainsi, le blanc de la mort est aussi, paradoxalement, vecteur de vie.

C'est dans ce sens que nous tenterons de démontrer que le texte d'Assia Djebar ne s'inscrit pas dans l'optique d'une sémiologie des couleurs – valeurs symboliques extratextuelles qui seraient reconduites en texte –, mais dans la génération de nouveaux signifiés du signifiant de la couleur.

Nous comptons étayer ainsi notre hypothèse selon laquelle la valeur symbolique de la couleur blanche, dans le texte d'Assia Djebar,

transcende ses usages référentiels et extratextuels en nous penchant sur un second indice de sa topicalisation : la « glose chromatographique »³. Le signe de la couleur blanche fait l'objet d'une mise en focus à travers le procédé de la glose qui consiste en son insertion dans un « syntagme chromatographique, enjeu de l'activité scripturaire » (Boualit, op. cit.: 132).

L'extrait suivant, typique de ce procédé de topicalisation, intervient en préambule au récit des « trois journées » d'enterrement des « trois amis » assassinés. Il est surdéterminé par le recours à l'italique, au niveau formel, et par la thématization de la couleur blanche associée à la mort :

Trois journées blanches. Deux en juin 93, la troisième en mars 94. Trois journées algériennes./ Blanches de poussière. Celle qu'on ne distingua pas, chacun de ces trois jours, mais qui s'infiltra invisible et menue, en chacun de ceux qui affluèrent au moment de votre départ. (...)/ Journées blanches de cette poussière donc dans laquelle les dizaines de témoins, d'amis, de familiers qui vous ont accompagnés à la tombe, eux les suivants, désormais s'empêtrent ; en sont habillés, engoncés, et ils ne le savent pas. (...)/ Trois journées blanches de ce brouillard mortel./ Non. Moi, je dis non. Moi qui, ces trois fois, ai été absente – moi, la lointaine presque l'étrangère, l'errante en tout cas, la muette dans la séparation, celle qui renia toute déploration, moi, je dis non. / Pas le blanc de l'oubli. De cet oubli-là : oubli de l'oubli même sous les mots des éloges publics, des hommages collectifs, des souvenirs mis en scène. Non : car tous ces mots, bruyants, déclamés, attendus, tout ce bruit les gêne, mes trois amis ; les empêche, j'en suis sûre, de nous revenir, de nous effleurer, de nous revivifier. (...)/ Oh, mes amis, pas le blanc de l'oubli, je vous en prie, préservez-moi ! Seulement la « fragrante douceur » de votre voix, de vos

³ « La glose est un autre procédé de topicalisation par expansion. Celle-ci se présente comme un méta-discours qui, de façon générale, remet en jeu le contenu sémiologique de certaines couleurs » (Boualit, 1993 : 138). Les autres opérations de topicalisation sont la substantivation et la thématization (Boualit, 1993: 132).

murmures d'avant l'aube. (...)/ Pas le blanc du linceul, non plus ! On vous aurait brûlés, on aurait éparpillé vos cendres dans quelque Gange(...)/ Ces trois journées se penchent. Le passé recule, dit-on : trois morts, ou trois cents morts, ou trois mille...Non.

Le blanc inaltérable de votre présence. / Non ; je dis non à toutes les cérémonies : celles de l'adieu, celles de la piété, celles du chagrin qui quête sa propre douceur, celles de la consolation./ Trois journées étincelantes. (Djebar, 1995 : pp. 55-57)

Dans ce passage, volontairement long pour nécessité de démonstration, la couleur blanche fait l'objet d' « explications » et de « commentaires », en fonction des usages et d'un méta-discours condensant son parcours et sa distribution dans le roman.

Nous remarquons d'emblée que le terme « blanc » et ses dérivés font l'objet de reprises anaphoriques, imposant une redistribution du sens par association, grâce aux équivalences de syntagmes chromatographiques contigus : « *journées blanches* », « *journées algériennes* », « (journées) *blanches de poussières* », « (journées) *blanches de ce brouillard mortel* », « *pas le blanc de l'oubli* » (deux fois), « *pas le blanc du linceul* », « *le blanc inaltérable de votre présence* », « *journées étincelantes* ».

Une lecture paradigmatique de ces gloses chromatographiques contiguës met au jour un champ sémantique du signe de la couleur blanche structurée selon une opposition de leurs sens symboliques à partir du syntagme générique « journées blanches », équivalent de « journées algériennes » :

« journées blanches » / « journées algériennes »	
« blanches de poussière »	« pas le blanc de l'oubli »
« blanches de ce brouillard mortel »	« pas le blanc du linceul »
« blanc de l'oubli »	« blanc inaltérable de votre présence »
« blanc du linceul »	« journées étincelantes »

Le paradigme de la première colonne est celui des valeurs du « blanc » dont l'investissent « *les dizaines de témoins, d'amis, de familiers qui*

vous [les trois amis] ont accompagnés à la tombe, eux les suivants ». Pour eux, le blanc est celui, chronotopique, d'un espace temps, « journées blanches »/ « algériennes », caractérisé par « *ce brouillard mortel* », « *le linceul* », « *l'oubli* », et qui les entrave (*s'empêtrent* » - « *engoncés* ») sans qu'ils en prennent conscience (« *et ils ne le savent pas* »).

Le paradigme de la seconde colonne est celui d'une redéfinition consciente et assumée de la couleur par « *celle qui renia toute déploration* », celle qui « *di(t) non* » au comportement des « *dizaines...* » et au sens symbolique qu'ils confèrent au « blanc ». Pour elle, le blanc est celui du même chronotope que le groupe social, « journées blanches »/ « algériennes », mais caractérisé cette fois par le refus du « blanc » de « *l'oubli* » et du « *linceul* », donc de la mort, pour sa métamorphose et son assumption en « blanc inaltérable » de la « présence » des morts qui hérite du déterminant « inaltérable » de son « blanc ».

Cette mise en place de nouvelles valeurs du « blanc » suit une progression qui dessine un cheminement narratif d'une glose chromatographique à une autre jusqu'à son parachèvement à travers la transformation du chronotope générique, « journées blanches » / « algériennes » en « journées étincelantes ».

Nous pouvons induire que l'écriture chromatographique substitue explicitement au « blanc » du « brouillard », du « linceul », de « l'oubli » et de la mort, le « blanc » de la « présence », de la lumière et donc, d'une certaine façon, de la vie.

Nous pouvons poursuivre la démonstration de ce « miracle » de la topicalisation de la couleur blanche dans tout le livre. Mais, dans l'espace qui nous est imparti, nous aimerions, après avoir examiné quelques échantillons de l'activité matérielle de la couleur, nous arrêter sur les récits des enterrements des « *chers disparus* » ; notre objectif étant de vérifier si le cheminement du signifiant de la mort à la vie est le même que celui du signifié narratif.

« MORTS INACHEVÉES » ET NOUVEAUX RITUELS DE DEUIL

La mise en texte de la mort est également prise en charge par le récit des cérémonies funéraires organisées à l'occasion de l'enterrement des « disparus ». Le récit de la mort de trois d'entre eux, inspiré du réel,

marque fortement ce roman : celle, de Mahfoud Boucebci, psychiatre et de M'Hamed Boukhobza, sociologue, assassinés à Alger en juin 1993, d'Abdelkader Alloula, auteur dramatique, assassiné à Oran en mars 1994. C'est dans ces récits que nous tenterons d'analyser le processus de textualisation de la mort à l'épreuve de la couleur blanche.

En outre, les funérailles décrites dans *Le Blanc de l'Algérie* permettent à l'auteur de présenter sa conception de la mort, qui selon elle, peut être « blanche » ou « inachevée » (1995 : 89-90) :

Entre une mort blanche et l'autre, celle que provoque l'accident de hasard, ou pire, le meurtre avec son vrombissement de haine - entre ces deux issues, où git la différence, pour nous qui restons ?

Nous témoins de l'instant qui casse la course de l'ami, ou doucement en interrompt le fil, au contraire de ceux qui assistent à l'autre fin, à l'aboutissement par épuisement, de quelle peine ou de quel bouleversement devons-nous lentement nous décharger ? Ainsi moi, à votre propos, chers amis, vous la triade la plus proche à mon cœur, de la terre là-bas, de la patrie commune, tandis qu'entre nous seul l'écheveau des mêmes langues tressaille et vous rend à nouveau si présents ! La mort est-elle inachevée, parce que violente, parce que survenue sans s'être annoncée ?...La cassure, la chute représenteraient un peu la double mort puisque survient, d'un coup, la plongée dans le trou.

Au-delà de la différence établie entre « une mort blanche », attendue, et « la mort inachevée », violente et imprévisible, subsumées dans la même douleur des « témoins », les « chers disparus » brutalement peuvent être « à nouveau si présents », confirmant ainsi en aval « le blanc inaltérable de [leur] présence » (cf. *supra*).

Nous pouvons saisir les modalités de cette « présence » à travers le récit des trois enterrements tel qu'annoncé par l'auteur/narratrice : « *J'ai voulu, dans ce récit, (...) décrire aussi, pour chacun, le jour de l'assassinat et des funérailles — ce que chacun de ces trois intellectuels représentait, dans sa singularité et son authenticité, pour les siens, pour sa ville d'origine, sa tribu* » (Djebar, 1995 : 11).

Pour lire les rites funéraires du livre, nous convoquerons la notion de rite de passage telle qu'elle a été développée par l'ethnologue Arnold Van Gennep (1909/1981 : 20), en trois étapes successives : la séparation (préliminaire), la marge (liminaire) et enfin l'agrégation (postliminaire) avec accès à un nouveau statut. L'ethnologue précise que dans les rites funéraires :

(...) les rites de séparation sont peu nombreux et très simples, que les rites de marge ont une durée et une complexité qui va parfois jusqu'à leur faire reconnaître une sorte d'autonomie, et qu'enfin de tous les rites funéraires, ce sont ceux qui agrègent le mort au monde des morts qui sont le plus élaborés et auxquels on attribue l'importance la plus grande. (op. cit.: 150).

Nous montrerons que dans la description textuelle des rites funéraires, les rites d'agrégation ne sont pas parachevés pour que les morts soient toujours présents auprès des vivants.

L'évocation du « meurtre » du premier des « trois amis », M'hamed Boukhobza, se fait par le biais de sa femme Fatna et de sa fille Hasna au discours indirect. Sa mort est violente : « *Le corps ainsi, éventré, poitrine ouverte, et pour finir, achevé par-derrière, à la nuque frappé !...Elle ne pourrait même pas voir les traits du visage !* » (p. 65). Elle est donc une des morts inachevées à laquelle Fatna oppose un déni : « *...Il l'aurait vraiment quittée, elle, et à jamais ! Ce jour au collège, ensemble, à El-Bayadh, elle avait quatorze ans, quinze, ou presque seize, elle a su, en silence, que leurs espoirs, leur avenir, leur vie seraient les mêmes... Il l'aurait quittée !* » (p. 65).

Ce déni de la séparation se manifeste par la croyance en la présence vivante du mort :

Une heure, deux heures où elle s'est plongée dans un long dialogue ininterrompu avec M'Hamed (...) Elle le sent, profile sa silhouette invisible tout près d'elle, tout contre ses épaules. Il lui sourit tristement ; comme d'habitude, il lui fait confiance. (pp. 65-66).

La phase d'agrégation est d'autant plus compromise que l'enterrement n'a pas eu lieu à Alger, à proximité, comme le souhaitait Fatna, mais loin

d'elle, à El-Bayadh, et qu'elle assiste à l'enterrement de loin : « *Les femmes n'entrèrent pas dans l'enceinte du cimetière ; sauf Fatna qui, assise près de son père, dans une voiture – celle-ci garée dans un coin, près des tombes-, serrait sa fille Hasna contre elle* » (p. 70).

Le « meurtre » du psychiatre Mahfoud Boucebsi intervient à la même période que celui de M'Hamed Boukhobza, le 15 juin 1993. Sa mort, violente, est également une « mort inachevée ».

Abdelkader Alloula va, quelques mois plus tard connaître une morte violente, et donc « inachevée ».

À l'occasion des « morts inachevées », les femmes vont instaurer un nouveau rituel de deuil vécu comme un rituel de marge parce qu'il va maintenir la « présence » du mort parmi les vivants, empêchant ainsi son agrégation au monde des morts.

Selon Van Gennep,

pendant le deuil, les vivants et le mort constituent une société spéciale, située entre le monde des vivants d'une part et le monde des morts de l'autre, et dont les vivants sortent plus ou moins vite selon qu'ils étaient plus étroitement apparentés au mort. (op. cit.: 152)

A la mort de Boukhobza,

[les femmes] se sont massées pas seulement dans l'appartement, mais aussi dans la rue, sous les fenêtres du logement. Un sit-in s'est improvisé, comme pour les précédents assassinats : des discours s'entrecroisent, un hymne et des slogans sont lancés par quelques-unes... (p. 65).

Elles ont également investi les alentours du cimetière au moment de sa mise en terre :

En dehors de la petite muraille en pisé, se dressèrent soudain de multiples femmes de la ville, des amies mais aussi des inconnues, des jeunes et des vieilles ; la plupart, un voile clair flottant sur leur tête, assistèrent donc de loin à l'inhumation. Si bien que quelques-unes ne purent s'empêcher de lancer des clameurs brèves : de colère ou de douleur... (p. 70)

Au lendemain de l'enterrement de Boucebsi, les femmes vont contourner l'interdiction de participer à la mise en terre du mort, en improvisant un rituel de deuil pour contenter le « besoin de sa présence » :

Nous [les femmes des associations féministes] nous sentions désorientées. Mahfoud transporté à Blida [au cimetière] nous qui ne pouvions aller jusque là-bas, qu'allions-nous faire ? Comment affronter le vide laissé par Mahfoud ? ... Soudain, sans nous être concertées, nous nous assîmes, quelques-unes, à même la chaussée, en, pleine rue. D'autres suivirent. (...) Alors nous avons chanté, crié, protesté ; surtout chanté : une sorte de concert improvisé... Pas comme les pleureuses d'avant ! Je me souviens que l'une d'entre nous a commencé par l'hymne national : Min djeballina... "Du haut de nos montagnes !". D'autres hymnes suivirent en arabe ; deux ou trois en berbère et fusèrent des exclamations en français, des slogans pour la démocratie, des appels à Mahfoud, des mots d'amour... Les officiels qui sortaient alors nous regardaient, l'air incertain. Car nous inventions, avec rage, un nouveau rituel : Mahfoud, après tout, était le médecin des fous, et nous devenions soudain, nous qui avons lutté, défilé dans les rues à la moindre circonstance publique, nous devenions un peu folles, à présent ! Or nous avons, plus que jamais, besoin de sa présence : qu'il soit là avec ses excès, sa joie, sa générosité ! (pp. 76-77)

La fonction de ce rituel est, explicitement, d'empêcher la phase d'agrégation et donc l'accomplissement du rite funéraire de passage. Pour l'enterrement d'Abdelkader Alloula, la description du cortège est également focalisée sur l'improvisation du rituel féminin de deuil :

Pleine la ville – Oran "la belle"- quand le lendemain, un mercredi, ils l'enterrèrent. "Ils" ? Tout le pays. D'abord les femmes, les jeunes filles, les matrones et les vieilles – et les enfants, bien sûr. Le cortège ? Oran se donna une journée entière de spectacle improvisé comme si, après ces trente ans de combat de Kader en son sein, elle commençait à peine à

comprendre cette leçon, elle allait, enfin, le lui prouver (...).
(p. 81)

Le passage du cortège devant le théâtre est ponctué, comme pour l'enterrement de Boucebsi, par des « chants » : « *Ce théâtre aujourd'hui mêle les genres, fidèle au répertoire alloulien : avec des chants qui scandent, avec de l'humour soudain déchiré et une parole éparpillée, composite, éclatée, tanguant entre le rire rabelaisien et une brume de tristesse (...)* » (p.82).

Le rituel a préparé en quelque sorte la résurrection du mort :

Je crois, moi qui fus absente de la cérémonie, je suis même sûre que, déjà, Kader, invisible, va et vient au-dessus de l'immense foule. Il est heureux comme au théâtre où, certains soirs, contre toute attente, le public vient bien plus nombreux que d'habitude. Il ne se savait pas tant de fidèles : il est heureux, comme à une vaste halqa, ce cercle de création et d'écoute populaires. Il est joyeux, comme dans un jeu pur ! (...) J'entends sa voix réciter sans effet, d'un ton étale, les vers de Kateb, alors qu'il enveloppe d'un dernier regard les enfants assoupis : Mourir ainsi c'est vivre/ Guerre et cancer du sang/Lente ou violente chacun sa mort/ Et c'est toujours la même/ Pour ceux qui ont appris/ A lire dans les ténèbres / Et qui les yeux fermés/ N'ont pas cessé d'écrire/ Mourir ainsi c'est vivre. (pp.83-84)

Dans cet extrait, la mort est définie en son contraire et c'est ce qui justifie l'improvisation du rituel féminin de deuil, en tant que rituel de la marge, qui permet au vivant d'intégrer le mort au monde des vivants, l'arrachant à l'agrégation au monde des morts.

La réussite de ce rituel est d'une certaine façon confirmée par la narratrice qui s'était assigné la mission de « témoigner » (cf. *supra*) :

... Cela fait plus d'un an pour Kader, presque deux ans pour M'hamed et pour Mahfoud, qu'ils me hantent en plein jour, n'importe où mais ailleurs, loin de la terre où on a cru les enterrer... On les a enterrés ? L'un après l'autre ? (...) Heureusement, ils me parlent souvent, ces « chers ». (...) Ils

n'ont pas disparu ; ils sont là ; ils m'approchent parfois, ensemble ou séparément... Ombres qui murmurent. (p. 17)

Ce point de vue de la narratrice se confond avec celui de l'auteure Assia Djébar qui conçoit son écriture de cette « décennie noire » dans le déni de la mort. Elle évitera, à tous ces morts, la phase finale d'agrégation au monde des morts en les maintenant dans la phase liminale, entre la vie et la mort. C'est sa réponse à la question qu'elle se pose quant à son projet d'écriture : « *Tout écrivain, comme n'importe quel lettré ou analphabète, est mortel. Pourquoi, sur la terre Algérie et en cette année 95 précisément, suis-je à ce point obsédée par l'accouplement de la mort-cette monture noire de race- avec l'écriture ?* » (p. 233).

Comme le confirme cette citation, l'accouplement de la mort et de l'écriture ne se réalise pas seulement au niveau signifié, mais également du signifiant (mort/monture/ écriture/ race).

Ainsi, la mise en place d'un nouveau rituel féminin de deuil confirme et complète les conclusions de la première partie de notre étude sur la topicalisation chromatographique du blanc dans le roman d'Assia Djébar.

En effet, nous avons consacré le premier point de notre article à l'étude chromatographique du rapport du signifiant « blanc » à la mort, qui a mis en exergue l'inversion de la valeur sémiologique du blanc de la mort en blanc de présence comme signe de vie. Le second point est une illustration, au niveau narratif de cette inversion, puisque l'accomplissement du rite funéraire a été systématiquement entravé dans son parachèvement pour que la mort se fasse présence grâce à de nouveaux rituels.

Nous pouvons induire que le texte de Djébar obéit à son projet d'écriture, et que tout en participant dans la restitution du rite funéraire, il transfigure la représentation de la mort à travers de nouvelles stratégies scripturaires.

BIBLIOGRAPHIE

BOUALIT Farida, *Pour une poétique de la chromatographie : les cinq textes-programmes de Nabile Farès*, Thèse de doctorat, sous la direction de Claude Duchet, Université Paris VIII, 1993.

BOUALIT Farida, « La logique chromatographique de la trilogie *Algérie* de Mohammed Dib », in *Itinéraires et contacts de cultures*, Université Paris-Nord et L'Harmattan, Charles Bonn et JL Joubert (dirs), n°21, 1° & 2° semestres, 1995, pp. 26-38.

DJEBAR Assia, *Le Blanc de l'Algérie*, Albin Michel, Paris, 1995.

DUCROT O., SCHAEFFER J.-M., *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1995 (1^{ère} édition, 1972).

FABRE Daniel, « Le retour des morts », in *Études rurales*, n°105-106, 1987, pp. 9-34. Disponible sur le site :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rural_0014-2182_1987_num_105_1_3177

GAFAITI Hafid, « L'Écriture d'Assia Djébar: De l'Expatriation à la Transnation », in *Cincinnati Romance Review*, n°31, 2011, pp. 75-84.

KANDINSKY Wassily, *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Editions de Beaune, Paris, 1954.

STORA Benjamin, « La tragédie algérienne des années 1990 dans le miroir des films de fiction », in *La Pensée du Midi*, 3/2002 (N°9), pp. 32-43.

VAN GENNEP A., *Les rites de passage*, Paris, Librairie E. Nourry, 1909 (réimpression en 1981). Édition numérique réalisée le 27 mars 2014 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec. Disponible sur le site :

<http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.html>

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

40

ALI Nancy
Centre de Recherche en Littérature Comparée
La Sorbonne-Paris IV
Paris - France

ASSIA DJEBAR ET LA RÉÉCRITURE DE L'HISTOIRE AU FEMININ

Résumé

Dans *L'Amour, la fantasia*, Assia Djébar tend la main aux sans-voix, les femmes analphabètes de la guerre en Algérie, transmettant leurs récits oraux dans son écrit en français. Nous montrerons que, d'une autobiographie anonyme à une autobiographie plurielle, Djébar négocie un lieu *spécifique* pour l'autobiographie féminine écrite, dans une société traditionnelle inhibitrice du « je » de la femme. Ainsi, nous nous sommes intéressée à sa posture de « conteuse » : revisitant les archives françaises de la conquête de l'Algérie, elle donne une voix aux témoignages des femmes autrement silencieuses. Nous étudierons la façon dont Djébar écrit pour naître au monde, mais aussi pour aider les autres femmes à naître au monde en inscrivant leurs récits dans le discours de l'Histoire. Ce faisant, elle réécrit l'Histoire en un palimpseste au féminin.

Mots-clefs : autobiographie collective – autofiction – femmes-conteuses – littérature postcoloniale – l'oralité – féminisation.

ASSIA DJEBAR AND THE REWRITING OF THE HISTORY
IN THE FEMININE

Abstract

In *L'Amour, la fantasia*, Assia Djébar lends a hand to the voiceless, the illiterate women of the Algerian war, transmitting their oral testimonies in her French text. We argue that Djébar negotiates a specific place between an anonymous autobiography and a collective one for the female autobiography written in a society that frowns upon the first-person pronoun of a woman. We address the author's role as a storyteller: revisiting the French archives of the conquest of Algeria, Djébar gives a voice to the stories of the otherwise silenced women. We explore how writing for Djébar is a means of coming to life, not just for herself, but also for the women of Algeria whose stories she inscribes in the narrative of History. So doing, she rewrites History into a *feminized* palimpsest.

Key words: collective autobiography – autofiction – storytellers – postcolonial literature – orality – feminisation.

ASSIA DJEBAR ET LA RÉÉCRITURE DE L'HISTOIRE AU FEMININ

« *Que Dieu nous protège du mot "je" »*¹, /a3oza bellah men kelmet ana/², est un adage traditionnel chez les arabo-musulmans, qu'ils soient hommes ou femmes ; le pronom « je » est considéré comme un signe de vanité et de préoccupation égoïste ; caractéristiques qui s'opposent aux enseignements islamiques prônant la disparition de l'individu³ dans la collectivité, pour parvenir à la prospérité et à la réussite de l'*umma* ou collectivité.

La narration à la première personne d'une femme devient encore plus suspecte, comme nous pouvons le voir dans *L'Amour, la fantasia* (1985), le premier volume du projet autobiographique d'Assia Djébar qu'elle appelle le quatuor ; les deuxième et troisième volumes s'intitulent respectivement *Ombre sultane* (1987) et *Vaste est la prison* (1995). Parler de soi à la première personne et afficher la subjectivité féminine dans un roman sont des transgressions majeures dans la culture algérienne : « *the novelist comes to autobiography fully aware that subjectivity in life and fiction are transgressions in Algerian culture* » (Mortimer, 1997: 103)⁴.

¹ Jean Déjeux a ainsi intitulé le chapitre 4 de son livre, *La Littérature féminine de langue française au Maghreb* (Kathala Ed., 1994), qui s'ouvre sur l'explication de la formule : « *Dire "je" dans un contexte arabo-musulman n'allait pas de soi il y a quelques décennies.(...) L'analyse intime du soi y est rare, sauf dans les récits où les mystiques parlent de leur expérience religieuse* » (p.61).

² Transcription phonétique de la locution lexicalisée en arabe.

³ Voir à ce sujet Abdallah Bounfour, « *Autobiographie, genres et croisement des cultures : le cas de la littérature francophone du Maghreb* », in *Itinéraires et contacts de cultures*, N°10, colloque Jacqueline Arnaud, T.1, Harmattan/Paris 13, 1^{er} semestre 1990, pp.85-90. Disponible sur le site :

<<http://www.limag.com/Textes/Iti10/Abdallah%20BOUNFOUR.htm>>.

⁴ « *L'auteure se lance sur une écriture autobiographique bien consciente que la subjectivité dans la vie ainsi que dans la fiction sont des transgressions dans la culture algérienne.* » [Notre traduction].

Dès son plus jeune âge, une femme musulmane vertueuse apprend à respecter le code du silence de la *hochma* « *c'est-à-dire, en arabe, de la "honte", en fait la pudeur* » (Hornung & Ruhe, 1998 : 90).

Comment peut-on écrire le soi dans une société qui met le silence à l'honneur ? Cela a conduit les écrivains algériens, comme Assia Djébar, vers l'autofiction et l'autobiographie collective, afin de brouiller les frontières entre le réel et l'imaginaire : « [...] polyphonic discourse to blur the boundaries between fiction and experience » (Mortimer, op.cit. : 103)⁵.

Cet espace se situe entre l'anonymat et l'expression de la subjectivité, ou selon Rocca (2003 : 3), « *un espace d'expression du désir au féminin qui déstabilise la dichotomie entre la visibilité et invisibilité du corps de la femme* ».

Comment une femme peut-elle investir cet espace, puisque hautement surveillée :

Voilez le corps de la fille nubile. Rendez-la invisible. Transformez-la en être plus aveugle que l'aveugle, tuez en elle tout souvenir du dehors. Si elle sait écrire ? Le géôlier d'un corps sans mots – et les mots sont mobiles – peut finir, lui, par dormir tranquille : il lui suffira de supprimer les fenêtres, de cadenasser l'unique portail, d'élever jusqu'au ciel un mur orbe. Si la jeune fille écrit ? Sa voix, en dépit du silence, circule. Un papier. Un chiffon froissé. Une main de servante dans le noir. Un enfant au secret. Le gardien devra veiller jour et nuit. (Djébar, 1995a: 11-12)

Assia Djébar commence à écrire son autobiographie, « *Fille arabe allant pour la première fois à l'école, un matin d'automne, main dans la main de son père* » (1995a :11), mais celle-ci devient collective, car elle y exhume l'histoire sanglante de son pays : « *Ecrire ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœurs disparues* » (Djébar,1995a : 285), « *Ma nuit remue de mots français, malgré les morts réveillés...(…) Et les aurores se rallument parce que j'écris* » (*idem.* :303).

⁵ «[...] un discours polyphonique afin de brouiller les frontières entre fiction et expérience » [Notre traduction].

En écrivant le soi de l'intérieur d'un cadre collectif, Djébar intègre la question du féminisme et de l'identité marginalisée dans un contexte historique plus large.

Mais, c'est dans le mot étranger que Djébar capte les témoignages des femmes analphabètes du maquis. C'est grâce à cette langue de l'adversité que leurs histoires vont maintenant voir le jour ; un paradoxe qu'elle doit assumer pour que ces histoires puissent être entendues des deux côtés de la frontière linguistique : « *Et l'inscription du texte étranger se renverse dans le miroir de la souffrance, me proposant son double évanescence en lettres arabes, de droite à gauche redévidées* » (1995a : 69).

DE L'AUTOBIOGRAPHIE ANONYME A L'(AUTO)BIOGRAPHIE COLLECTIVE

Bravant l'anonymat imposé aux femmes de sa société, Djébar ose ainsi écrire son histoire personnelle, mais elle la dissimule dans la voix polyphonique des femmes qu'elle a rencontrées dans les montagnes, ainsi que de celles des femmes cloîtrées de sa famille.

En transcrivant leurs histoires dans son texte écrit, son autobiographie, Djébar compense son sentiment d'exil. Rejoignant la tradition orale, elle restaure les liens avec son passé, coupés par la colonisation française.

L'autobiographie de Djébar encadre la fenêtre à travers laquelle elle regarde les fragments de son histoire, en les compilant pour produire, à la fois, un autoportrait et la mosaïque d'une communauté.

L'Amour, la fantasia est un texte divisé en trois blocs narratifs. Le premier, « La prise de la ville ou *L'amour s'écrit* », tisse des histoires de l'enfance algérienne de l'auteur, au début de la conquête française de l'Algérie en 1830.

Le second, « Les cris de la fantasia », est composé des histoires sur le colonialisme français désormais établi en Algérie, des histoires autobiographiques racontant le passage de la narratrice à l'âge d'adulte et celles de sa vie de femme mariée, de courte durée, dans un appartement à Paris.

Le dernier, « Les voix ensevelies », le plus long, est consacré aux témoignages des femmes du Mont Chenoua qui ont participé à la révolution algérienne et qui ont été interviewées par la narratrice, pendant la guerre, à la frontière tunisienne (sujet de son film *La Nouba des femmes du Mont Chenoua*, 1978), et un commentaire réflexif sur la

langue française et sur l'écriture de l'autobiographie d'une femme algérienne en langue étrangère.

La juxtaposition de blocs narratifs personnels et des documents historiques dits impersonnels, ainsi que les témoignages collectifs établissent un continuum entre l'individu et le collectif dans les romans de Djebar. Le collectif dans ce roman est à la fois l'histoire écrite par les officiers français, sur la conquête de l'Algérie, et les témoignages des femmes algériennes qui avaient rejoint les maquis durant la guerre.

Le roman *L'Amour, la fantasia* est, en effet, souvent désigné comme une « *autobiographie collective* » (Geesey, 1996 : 153-167), ou une « *autobiographie plurielle* » (Gafaiti, 1998 : 149-159), ou encore une « *autobiographie au pluriel* » (Déjeux op.cit.: 116), dans laquelle, à l'instar de nombreux autres textes qui ont émergé dans le Maghreb francophone, le pronom personnel « "je" de nombreux écrivains du Maghreb est donc en fait un "je-nous". Le nous caché dans le "je" est opposé au "nous" de l'Occident » (Déjeux, 1994 : 66-67).

C'est ce que confirme Djebar, dans un entretien avec Lise Gauvin : « *L'écriture autobiographique est forcément une écriture rétrospective où votre "je" n'est pas toujours le je, ou c'est un "je-nous" ou c'est un "je" démultiplié* » (Gauvin, 1997 : 33).

Cependant, l'« *autobiographie plurielle* » de Djebar se déploie sous le signe du féminin (Jaouad, 1987-1988 : 27) : « *What makes this "autobiographie plurielle" remarkable is that Djebar's narrative unfolds under the fecund sign of the feminine* »⁶. Ce qui rend l'autobiographie au pluriel de Djebar différente de celle de ses homologues francophones masculins est qu'elle écrit une autobiographie collective spécifiquement féminine : témoignages de femmes dans la guerre, histoires des femmes de sa famille.

Ainsi, au voile qui est fourni à l'auteur par l'usage de la langue française - parce que le français permet à Djebar d'installer une certaine distance avec elle-même (Gauvin, 1997 : 24) - s'ajoute celui du je-nous qui protège également l'auteur de l'exposition et de l'« *indécence implicite* » de l'écriture autobiographique :

⁶ « Ce qui fait que cette autobiographie plurielle est remarquable c'est que le récit de Djebar se déroule sous le signe fécond du féminin ». [Notre traduction].

Tenter l'autobiographie par les seuls mots français, c'est, sous le lent scalpel de l'autopsie à vif, montrer plus que sa peau. [...] Parler de soi-même hors de la langue des aïeules, c'est dévoiler certes, mais pas seulement pour sortir de l'enfance, pour s'en exiler définitivement. Le dévoilement, aussi contingent, devient, comme le souligne mon arabe dialectal du quotidien, vraiment "se mettre à nu" [...] Me mettre à nu dans cette langue me fait entretenir un danger permanent de déflagration. De l'exercice de l'autobiographie dans la langue de l'adversaire d'hier. (Djébar, 1995a : 224-300).

Prise entre la nécessité d'affirmer une voix individuelle et le désir de rattacher cette voix à la polyphonie de celles de la communauté des femmes (ses aïeules et les autres), l'autobiographie djébarienne est pour le moins paradoxale. Afin de rétablir les liens avec son passé, rompus par la colonisation et l'acculturation française, elle doit se résigner à faire parler la collectivité anonyme des femmes qui en portent témoignage. Afin de revisiter l'histoire de son pays, elle doit mêler sa voix singulière à la voix plurielle des femmes (*Idem.* : 234) : « Dire à mon tour. Transmettre ce qui a été dit, puis écrit. Propos d'il y a plus de un siècle, comme ceux que nous échangeons aujourd'hui, nous, femmes de la même tribu ».

En dévoilant sa voix et en refusant le silence pudique dicté par la *hochma* et autres traditions coercitives responsables de l'inhibition de la subjectivité des femmes, Djébar délivre donc les voix des autres femmes. Agissant en tant que lien entre les histoires des femmes, elle resitue la « trame de [leur] histoire murmurée » (*Idem.* : 201) et « la chaîne des femmes autrefois enfermées, génération après génération » (Djébar, 2002 : 124).

Grâce à l'écriture, elle se fait femme-conteuse à son tour et elle prend sa place dans la *halqa* traditionnelle (Bonn, 2004 : 7)⁷, le cercle des conteuses-auditrices composé de femmes aux *voix anonymes* et aux *corps*

⁷« L'oralité est traditionnellement le mode d'expression le plus localisé, puisqu'elle ne prend véritablement la plénitude de sa signification que dans l'interaction complexe entre les participants à la "halqa": ce cercle d'auditeurs qui se constitue autour du conteur ou de la conteuse, et dont tous les membres se connaissent entre eux » (Bonn, 2004 : 7).

entrelacés. Et comme les conteuses de la *halqa* dont Djébar fait entendre les voix, son autobiographie laisse voir la nécessité de se raconter.

Mais comment peut-elle attester de la subjectivité de son *moi* tout en fondant sa voix dans la collectivité des femmes ? Djébar examine les problématiques de son identité *singulière au pluriel* prise entre affichage et camouflage (Djébar, 1995a : 91-92) : « *Dévoiler et simultanément tenir secret ce qui doit le rester, tant que n'intervient pas la fulgurance de la révélation* ».

Alors qu'elle exprime une identité individuelle, cette identité se propage dans le récit d'ensemble, tout comme ses chapitres autobiographiques s'entremêlent au discours historique et à la polyphonie des voix féminines.

L'auteur assume ainsi le rôle d'« intermédiaire » pour faire connaître les documents historiques, les témoignages oraux, les archives françaises en se focalisant sur le rôle des femmes algériennes ou les oubliées des historiens et chroniqueurs (Fayad, 1995: 154) : « The narrator therefore views her role as that of an intermediary, not only between her people and the French archives, but also between a male-centered history and one that focuses on the role of Algerian women in the struggle for independence »⁸.

Ce faisant, elle consolide la culture orale en l'ancrant irrémédiablement au monde de l'écrit ; et depuis sa posture « à la jonction de plusieurs mondes - celui du père, occidentalisé, de la mère, arabo-berbère- de plusieurs temps, de plusieurs sociétés, elle se sent elle-même porteuse de mémoire, médiatrice, passeuse, scripteuse » (Perrot, 2005 : 38).

De plus, en élaborant une autobiographie collective féminine, elle ouvre son roman à l'altérité, produisant l'Autre Histoire – l'Autre des documents français de la colonisation, mais aussi l'Autre de l'homme.

Une autobiographie collective au féminin n'est donc pas nécessairement *féminine* en raison du sexe biologique de son auteur, mais en raison de sa capacité à donner voix au chapitre à celles qui sont réduites au silence par l'histoire dominante, à révéler l'Autre Histoire et l'histoire de l'Autre.

⁸ « L'auteure se considère comme un intermédiaire, pas seulement entre son peuple et les archives françaises, mais aussi entre une Histoire axée sur l'homme et une autre qui focalise sur le rôle joué par la femme algérienne dans la lutte de l'indépendance ». [Notre traduction].

Le défi de la dichotomie entre l'individuel et collectif est en jeu dans toutes les œuvres du quatuor :

All three [volumes of Djébar's quartet] are polyphonic texts that combine personal and collective memory. The first and third juxtapose autobiographical fragments with Algerian history; the second replaces history with myth, recalling the legendary Sheherazade. By delving into her individual and collective past, Djébar adds her own voice to those of her maternal ancestors, both historical and legendary⁹.

De l'aveu même d'Assia Djébar, le quatuor, dans son recours à la langue française, lie l'histoire personnelle à l'histoire collective (Djébar 1995a: 223) : « Comment une femme pourrait parler haut même en langue arabe [...] ? Comment dire "je", puisque ce serait dédaigner les formules-couvertures qui maintiennent le trajet individuel dans la résignation collective ? ».

L'Amour, la fantasia, Vaste est la prison et Ombre sultane sont polyphoniques en ce qu'ils comportent une multiplicité de « discours » différents : autobiographiques, historiques, mythiques, ...

FILLETTE ARABE ALLANT À L'ÉCOLE ...

En fréquentant une école française, Djébar avait déjà pris ses distances vis-à-vis des femmes de sa communauté, s'étant dotée d'une arme verbale qui leur avait été refusée (*idem.* : 11-12) :

Si elle sait écrire ? Le geôlier d'un corps sans mots – et les mots écrits sont mobiles – peut finir, lui, par dormir tranquille : il lui suffira de supprimer les fenêtres, de cadenasser l'unique portail, d'élever jusqu'au ciel un mur orbe. Si la jeune fille écrit ? Sa voix, en dépit du silence, circule. Un papier. Un chiffon froissé. Une main de servante, dans le noir. Un enfant au secret. Le gardien devra veiller jour et nuit.

⁹ « Tous trois [volumes du quatuor] sont des récits polyphoniques qui joignent la mémoire individuelle et collective. Le premier et le troisième juxtaposent des fragments autobiographiques avec l'histoire algérienne, le deuxième remplace l'histoire avec le mythe, rappelant la légende de Shéhérazade. En plongeant dans son passé personnel et collectif, Djébar ajoute sa propre voix à celles de ses ancêtres maternels, à la fois historiques et légendaires ». [Notre traduction].

L'écrit s'envolera par le patio, sera lancé d'une terrasse. Azur soudain trop vaste. Tout est à recommencer.

L'Amour, la fantasia s'ouvre sur l'image désormais emblématique du parcours identitaire d'Assia Djebbar (idem. : 11-12) :

Fillette arabe allant pour la première fois à l'école, un matin d'automne, main dans la main du père. Celui-ci, un fez sur la tête, la silhouette haute et droite dans son costume européen, porte un cartable, il est instituteur à l'école française. Fillette arabe dans un village du Sahel algérien.(...) Les mois, les années suivantes, je me suis engloutie dans l'histoire d'amour, ou plutôt dans l'interdiction d'amour (...). Dans cette amorce d'éducation sentimentale, la correspondance secrète se fait en français : ainsi, cette langue que m'a donnée le père me devient entremetteuse (...).

Cette image de la « *fillette allant à l'école* » française, la « *main dans la main de son père* », incarne l'histoire de l'auteur sous le signe de l'ambivalence et de la contradiction.

Parce qu'elle est allée à l'école française, elle a entrepris un parcours d'altérité, car elle s'est sentie différente à la fois des Françaises de l'école et de ses semblables, à savoir ses cousines et ses connaissances algériennes (idem. : 261) :

Ces apprentissages simultanés, mais de mode si différent, m'installent, tandis que j'approche de l'âge nubile (le choix paternel tranchera pour moi : la lumière plutôt que l'ombre) dans une dichotomie de l'espace. Je ne perçois pas que se joue l'option définitive : le dehors et le risque, au lieu de la prison de mes semblables.

Djebbar reconnaît la situation paradoxale dans laquelle elle se trouve : son père la libère de la prison de ses semblables en l'envoyant à l'école française, mais en même temps ses liens avec sa langue et sa culture maternelles sont rompus à cause de la conquête française et de sa politique d'acculturation et d'assimilation imposée au peuple algérien. Djebbar se sent « *fugitive et ne le sachant pas, fugitive et le sachant désormais* » (Djebbar, 1995b : 347).

Cependant, du fait de son éducation française, la fillette arabe a maîtrisé la langue qui lui a permis de circuler et de naître au monde, tout en étant écartée de ses « sœurs » voilées.

Dès son jeune âge, Djébar reconnaît le privilège qui lui a été donné grâce à ce choix paternel, sachant que la liberté qui lui a été accordée, a été refusée à ses « sœurs » (*idem.* : 259) :

Qu'est devenue la fille du boulanger ? Voilée certainement, soustraite du jour au lendemain aux chemins de l'école : son corps la trahissait. Ses seins naissants, ses jambes qui s'affinaient, bref l'apparition de sa personnalité de femme la transforma en corps incarcéré.

Son entrée à l'école française incarne le moment où Djébar embarque pour un voyage « bilingue » et « biculturel » (Mortimer, op.cit. : 102) qui l'amène à l'écriture pour échapper à la prison du silence (Djébar, 1995a: 13) :

J'ai fait éclater l'espace en moi, un espace éperdu de cris sans voix, figés depuis longtemps dans une préhistoire de l'amour. Les mots une fois éclairés - ceux-là mêmes que le corps dévoilé découvre -, j'ai coupé les amarres. Ma fillette me tenant la main, je suis partie à l'aube.

Pour Djébar, effectivement, « le mot est torche » (*Idem.* : 92) pour « éclairer le corps pour aider à lever l'interdit... Dévoiler et simultanément tenir secret ce qui doit le rester, tant que n'intervient pas la fulgurance de la révélation » (*Idem.* : 91-92). Mais (se) dévoiler dans la langue de l'autre c'est aussi connaître l'exil (*idem.* : 224) :

Parler de soi-même hors de la langue des aïeules, c'est se dévoiler certes, mais pas seulement pour sortir de l'enfance, pour s'en exiler définitivement. Le dévoilement, aussi contingent, devient, comme le souligne mon mot arabe dialectal du quotidien, vraiment "se mettre à nu".

Ainsi, pour Djébar, la liberté, qui lui a été donnée par la fréquentation de l'école française, est hantée par « weight of exile » (Mortimer, op.cit. :

102)¹⁰. Dans *L'Amour, la fantasia*, l'écrivaine décrit ce sentiment d'exil pour le charger de son « poids » (Djébar, 1995a : 303) : « *On me dit exilée. La différence est plus lourde : je suis expulsée de là - bas pour entendre et ramener à mes parents les traces de la liberté... je crois faire le lien, je ne fais que patouiller, dans un marécage qui s'éclaire à peine* ».

Cependant, parce qu'elle s'écrit, Djébar renverse la malédiction de l'anonymat qui pesait sur elle-même et sur toutes les autres femmes algériennes (Djébar, 1995a : 255) :

Comme si soudain la langue française avait des yeux, et qu'elle me les ait donnés pour voir dans la liberté, comme si la langue française aveuglait les mâles voyeurs de mon clan et qu'à ce prix, je puisse circuler, dégringoler toutes les rues, annexer le dehors pour mes compagnes cloîtrées, pour mes aïeules mortes bien avant le tombeau.

Si pour « savoir écrire » cette langue, « *la fillette arabe* » avait la « *main dans la main du père* », lorsque, plus tard, elle se met à « écrire », mêlant sa propre autobiographie aux histoires occultées de ses compagnes et aïeules, elle invoque Eugène Fromentin qui l'« *a accompagnée en seconde silhouette paternelle* » (Djébar, 1995a : 313) :

Eugène Fromentin me tend une main inattendue, celle d'une inconnue qu'il n'a jamais pu dessiner. En juin 1853, lorsqu'il quitte le Sahel pour descendre aux portes du désert, il visite Laghouat occupée après un terrible siège. Il évoque alors un détail sinistre: au sortir de l'oasis que le massacre, six mois après, empuantit, Fromentin ramasse, dans la poussière, une main coupée d'Algérienne anonyme. Il la jette ensuite sur son chemin. Plus tard, je me saisis de cette main vivante, main de la mutilation et du souvenir et je tente de lui faire porter le "qalam".

La continuité établie entre l'image du père tenant sa fillette par la main pour aller à l'école française, à l'incipit du roman, et celle de la main (coupée) de la femme que le peintre Fromentin tend à l'écrivaine à

¹⁰« Le poids de l'exil ». [Notre traduction].

l'excipit, « *est symboliquement restaurée et les échos se multiplient entre la mémoire, le savoir et la création artistique* » (Chikhi, 1997 : 172).

La fillette arabe entre dans un dialogue imaginaire avec la main mutilée de l'Algérienne anonyme, décrite par Fromentin dans *Un été au Sahara*, en 1852.

La « main » est donc le fil qui tisse les uns aux autres les fragments narratifs de ce roman, autorisant la mise au jour de sa symbolique : la main qui a libéré la « fillette arabe allant » à l'école française, la main qui a enseigné le français à la fillette arabe, la main qui a été détachée du cadavre mutilé et la main qui écrit sont explicitement associées pour constituer la grande métaphore de l'écriture de la femme en Algérie.

D'une part, la main amputée que Fromentin décrit et peint, la main anonyme dont Djébar se saisit, est un symbole de l'Algérie amputée par une histoire écrite des mains des envahisseurs français, et d'autre part, celles des historiens masculins, des écrivains, des artistes qui ont occulté les femmes (Marx-Scouras, 1993 : 176).

En effet, cet effacement des femmes du discours de l'Histoire de l'Algérie revient en leitmotiv dans l'œuvre de Djébar en général et de *L'Amour, la fantasia* en particulier.

La « *main enfantine* » (Djébar, 1995a : 260) de la fillette arabe prend le *qalam* pour écrire l'histoire de son pays avec le point de vue féminin. Dans le même temps, cette « main » donne le *qalam* à l'Algérienne anonyme pour qu'elle puisse s'écrire dans l'histoire de son pays (*Idem.* : 313) : « *Plus tard, je me saisis de cette main vivante, main de la mutilation et du souvenir et je tente de lui faire porter le "qalam"* ».

Cette main coupée, que Djébar donne à ses sœurs proverbialement, en transcrivant leurs témoignages, devient le symbole de la libération des femmes et de la nécessité pour elles de raconter leurs histoires.

En réécrivant l'histoire de son pays, Djébar raccorde leurs mains coupées à leurs origines algériennes, ressuscitant le passé dans son texte.

N'étant plus anonyme, l'Algérienne vient à la vie, car elle écrit. Tout comme Fromentin a tenu la main à Djébar, Djébar donne la parole aux femmes dont elle déterre les « voix ensevelies » dans la troisième partie du roman.

Par cette anamnèse, Djébar compense « l'amnésie » des documents français et de ceux écrits par les hommes arabes qu'elle dénonce à maints endroits de son texte.

Ce geste salvateur d'Assia Djébar, qui consiste à doter la femme de sa société d'« arme-mot »¹¹, ou encore de « mot-torche »¹², se décline en plusieurs scènes symboliques dans son œuvre : « *Je tiens la main de ma fillette, je la tire au soleil, je l'aiderai, elle, à ne pas s'engloutir!* » (Djébar, 2006 : 100).

Ainsi, dans *Ombre sultane* par exemple, Isma donne à Hajila la clé de l'appartement-refuge pour lui offrir une chance d'échapper à l'esclavage domestique (*idem.* : 204-205) :

Je me penchai pour t'embrasser. La vieille servante qui entrain pensa, c'est normal, que je te donnais le protocolaire baiser avec bénédiction, c'est le rite de la sortie du hammam... Mais moi, je chuchotai comme si, définitivement, tous les déchets du passé avaient disparu. S'étaient noyés. — Voici, prends cette clef que je tiens là ! Prends ! [...] Sors seulement pour sortir ! [...] c'est ta clef !

A ces moyens symboles de libération pour la femme, que sont la plume et la clef, il faut y ajouter l'objectif de la caméra. Dans *Vaste est la prison* (op. cit. : 174), la narratrice évoque le tournage de *La Nouba des femmes du Mont Chenoua* (op.cit.) pour insister sur la portée de la manipulation de la caméra par les femmes : elles ne sont plus observées mais contrôlent l'objectif, regardant librement le monde (Djébar 1995b : 174) :

Silhouette unique de femme, rassemblant dans les pans de son linge-linceul les quelque cinq cents millions de ségréguées du monde islamique, c'est elle soudain qui regarde, mais derrière la caméra, elle qui, par un trou libre dans une face masquée, dévore le monde.

Pour Djébar, ce n'est pas l'image de la femme « créée par le médium » qui doit être subvertie, mais « le médium créant l'image » (Leservot, 2007 : 173) lui-même. Ce médium, contrôlé par les hommes, qui opprime la femme, quel que soit le regard, orientalisant ou arabo-islamique, vise à dominer les femmes. Contre le regard masculin, la femme doit se réapproprier son regard féminin.

¹¹ « *Le mot deviendra l'arme par excellence* » (Djébar, 1995a : 67).

¹² « *Le mot est torche* » (Djébar, 1995a : 92).

La plume, la clé, et l'objectif féminin de la caméra consacrent le projet féministe de Djébar, fondé sur la réappropriation de la langue, de l'espace, du regard, et de l'histoire (Mortimer, op.cit. : 115).

Dans l'optique d'Assia Djébar, donner la parole ou la caméra aux femmes, c'est lancer un défi non seulement au discours colonial écrit par les Français, mais aussi à celui de l'histoire patriarcale, écrit par les Algériens de sexe masculin.

PALIMPSESTE AU FÉMININ OU FÉMINISATION DE L'HISTOIRE

Dans le roman *L'amour, la fantasia*, Djébar souligne à quel point les documents historiques sont essentiellement français et masculins. Parlant au nom des femmes analphabètes de son enfance, Djébar explique leur absence de la scène de l'écriture de l'Histoire par l'ostracisme dont elles ont été victimes (Djébar, 1995a: 212) : « Hélas ! nous sommes des analphabètes. Nous ne laissons pas de récits de ce que nous avons enduré et vécu !... Tu en vois d'autres qui ont passé leur temps accroupis dans des trous, et qui, ensuite, ont raconté ce qu'ils ont raconté ! » .

Djébar intervient pour restituer aux discours « légitimes » de l'Histoire leur part féminine, comme dans les citations suivantes :

« Je reconstitue à mon tour cette nuit - "une nuit de cannibales", dira un certain P. Christian, un médecin qui a vagabondé du camp français au camp algérien pendant la trêve de 1837 à 1839 » (Idem. :103).

« Dire à mon tour. Transmettre ce qui a été dit, puis écrit » (Idem. : 234)

« Je le lis à mon tour, lectrice de hasard, comme si je me retrouvais enveloppée du voile ancestral ; seul mon œil libre allant et venant sur les pages, où ne s'inscrit pas seulement ce que le témoin voit, ni ce qu'il écoute » (Idem. :293).

Pour inverser les effets de l'amnésie qui frappe le discours historique et le discours patriarcal qui falsifient l'histoire de la colonisation et de la guerre de libération, Djébar entreprend un travail d'anamnèse pour « défouir » les histoires de ses « compagnes » et de ses « aïeules » pour les inscrire dans la grande Histoire.

La troisième partie du roman *L'Amour, la fantasia* s'intitule significativement *Voix ensevelies*.

A travers la formule « à mon tour », reprise plusieurs fois dans le roman *L'Amour, la fantasia*, comme dans les extraits ci-dessus, la narratrice suit un processus de relecture et de réécriture- de *surlecture* et *surécriture* - des documents de l'histoire officielle (Donadey, 1998, 104).

L'épisode colonial des « enfumades » de plus d'un millier d'Algériens dans les grottes de Nacmaria, le 20 juin 1845, consigné par le colonel Pélissier dans un rapport au général Bugeaud, en est un exemple (Djébar, 1995a : 113) : « *Près d'un siècle et demi après Pélissier et Saint-Arnaud, je m'exerce à une spéléologie bien particulière, puisque je m'agrippe aux arêtes des mots français – rapports, narration, témoignages du passé* ».

Ainsi, Djébar revisite les archives-palimpsestes de l'Histoire de l'Algérie pour en faire des « palimpsestes de palimpsestes » (*Idem.* : 115) :

Pélissier, l'intercesseur de cette mort longue, pour mille cinq cents cadavres sous El Kantara, avec leurs troupeaux bêlant indéfiniment au trépas, me tend son rapport et je reçois ce palimpseste pour y inscrire à mon tour la passion calcinée des ancêtres.

Convoquant les documents français, comme celui de Pélissier, l'écriture de Djébar œuvre contre eux. Mais, elle comprend aussi que c'est paradoxalement la langue française, une langue qui « *s'appuie sur la mort des [s]iens, [qui] plonge ses racines dans les cadavres des vaincus de la conquête* » (Djébar, 1999 : 14), qui sera en mesure de lui permettre de renouer avec le passé historique algérien (Djébar, 1995a, 16-17): « *Qui le dira, qui l'écrira? (...) A mon tour, j'écris dans sa langue, mais plus de cinquante ans après. (...) Que se disent les femmes de la ville (...) ?* ».

Cet appel révèle les deux niveaux de travail du palimpseste de Djébar.

Le premier est celui des interrogations des femmes quant aux témoignages et à l'écriture de l'Histoire ; en d'autres termes, « *comment la mémoire algérienne peut être prise en compte dans un contexte d'effacement historique* » (Donadey, op. cit. 105). Djébar répond en quelque sorte en fournissant, fictivement, la version de l'histoire du point de vue des Algériens.

Le second se situe au niveau des auteurs des interrogations : « ... *que se disent les femmes de la ville* » et qui annonce que Djébar va s'intéresser davantage aux témoignages des femmes, absentes des documents historiques.

Grâce à son écriture palimpseste¹³, conçue comme une entreprise d'exploration et d'excavation de l'histoire à travers son œuvre, Djébar recrée un espace-temps fictif qui restaure la voix de la femme, toujours occultée (Kelly, 2000 : 25).

En insérant les images et les histoires de femmes dans l'histoire coloniale de l'Algérie, Djébar fait ressortir le moi et le corps féminins, enterrés par la violence coloniale et la société patriarcale. Djébar entreprend ainsi une féminisation de l'Histoire.

Son histoire féminisée donne la parole à plusieurs voix, ouvre ses frontières aux marginalisés, incorpore le son hétéroglossique du collectif féminin.

L'entreprise *spéléologique* de la contre-histoire féminine de Djébar repose principalement sur la transmission de deux types d'histoires. Le premier est celui des histoires de la lignée maternelle. Djébar rassemble les histoires « oubliées » de son enfance, en rapport avec ses parents et les membres féminins de sa famille.

Le second est celui de la réécriture de l'histoire nationale, qui s'inspire principalement des témoignages des femmes ayant participé à la guerre de libération.

Pour accréditer leurs voix, l'auteur réaffirme la validité et la valeur de la tradition orale négligée dans les documents officiels reposant davantage sur l'écrit : « *la voix déleste la mémoire* » (Djébar, 1995a : 202), « *les chuchotements des femmes* » (*Idem.* : 250) comblent les lacunes de la lignée généalogique masculine, cette « *fosse commune de l'oubli* » (*Idem.* : 59).

¹³ Nous reconduisons ici le sens qu'Anne Donadey a conféré à cette expression à l'endroit de l'écriture d'Assia Djébar, dans son étude « Elle a rallumé le vif du passé : l'écriture palimpseste d'Assia Djébar » : « *Tout au long de L'Amour, la fantasia, Assia Djébar établit une relation de palimpseste entre la réécriture des archives de la colonisation française et l'utilisation de la tradition orale féminine, afin de restituer les événements datant du siècle dernier* », dans Hornung A. et Ruhe E. eds., *Postcolonialisme et autobiographie*, op. cit., pp. 101-115.

Ce faisant, Djebar met en évidence le rôle capital de ces conteuses dans la pérennité de l'histoire de son pays par transmission orale (*Idem.* : 201) :

La voix raconte ? Même pas. Elle débusque la révolte ancienne. La courbe des collines brûlées tant de fois se déploie, le récit déroule la chevauchée à travers les étendues rousses de ces monts appauvris, où je circule aujourd'hui. (...) La conteuse demeure assise au centre d'une chambre obscure, peuplée d'enfants accroupis, aux yeux luisants : nous nous trouvons au cœur d'une orangerie du Tell... La voix lance ses filets loin de tant d'années escaladées, la paix soudain comme un plomb.

La mémoire de ces femmes analphabètes qui peuplent l'enfance de Djebar ne se limite pas à celle d'une femme en particulier, mais concerne tout le collectif des compagnes et des aïeules dont les voix se confondent (Djebar, 2002: 257) : « *Comme si la mère, reculant en deçà de la procréation, nous masquait son corps, afin de revenir comme voix d'aïeule indéfinie, cœur intemporel où se redit l'histoire. Mais une histoire dont s'expulse l'image archétypale du corps féminin* ».

La voix individuelle de la femme se fond dans la polyphonie des « *voix ensevelies* » (Djebar, 1995a : troisième partie) et des « *corps entrelacés* » (Djebar, 1995a : titres de plusieurs chapitres de la troisième partie).

Ces « *voix ensevelies* » et ces « *corps entrelacés* » parlent ensemble afin de raconter l'Autre de l'Histoire qui enracine le présent algérien dans son passé sans pour autant garantir l'émancipation de la femme (Djebar, 1995a: 252) : « *Chaîne de souvenirs : n'est-elle pas justement "chaîne" qui entrave autant qu'elle enracine ?* ».

Donnant voix à ces mémoires de femmes, Djebar va au-delà de son récit autobiographique. Pour Djebar, ces femmes-conteuses ont le pouvoir de délivrer ce qu'elle appelle une histoire *souterraine*.

Contre l'Histoire de l'Algérie fondée sur l'effacement du point de vue féminin, elle propose ainsi une histoire en palimpseste qui restitue l'histoire occultée des femmes qui ne savent pas écrire, une contre-histoire féminine qui subvertit l'Histoire monolithique et totalisante.

BIBLIOGRAPHIE

- BONN, Charles (dir.), *Échanges et mutations des modèles littéraires entre Europe et Algérie*, Tome 2, Actes du colloque "Paroles déplacées" (LERTEC, Université Lumière/Lyon2), Paris, L'Harmattan, 2004.
- CHIKHI, Beïda, *Littérature Algérienne : Désir d'histoire et esthétique*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- DÉJEUX, Jean, *La littérature féminine de langue française au Maghreb*, Karthala éditions, 1994.
- DJEBAR, Assia, *Ces Voix qui m'assiègent : en marge de ma francophonie*, Paris, Editions Albin Michel, 1999.
- DJEBAR, Assia, *Femmes d'Alger dans leur appartement*, Paris, Editions Albin Michel, 2002.
- DJEBAR, Assia, *L'Amour, la fantasia*, Paris, Editions Albin Michel, 1995a.
- DJEBAR, Assia, *Vaste est la prison*, Paris, Editions Albin Michel, 1995b.
- DJEBAR, ASSIA, *Ombre Sultane*, Paris, Editions Albin Michel, 2006.
- DONADEY, Anne, « Elle a rallumé le vif du passé : L'écriture-palimpseste d'Assia Djébar », dans Alfred Hornung et Ernstpeter Ruhe éd., *Postcolonialisme & Autobiographie*, Amsterdam, Editions Rodopi B.V., 1998, pp. 101-115.
- FAYAD, Mona. "Reinscribing identity: nation and community in Arab women's writing." *College Literature*, Vol. 22, No. 1, Third World Women's Inscriptions (Feb., 1995), pp. 147-160.
- GAFAITI, Hafid, "L'autobiographie plurielle : Assia Djébar, les femmes et l'histoire", dans *Postcolonialisme & Autobiographie*, Amsterdam, Editions Rodopi B.V., 1998, pp. 149-159.
- GAUVIN, Lise, *L'écrivain francophone à la croisée des langues: Entretiens*, Paris, Editions Karthala, 1997.
- GEESEY, Patricia, "Collective Autobiography: Algerian Women and History in Assia Djébar's *L'amour, la fantasia*", in *Dalhousie French Studies*, 1996.
- HORNUNG A., RUHE, E., (eds.), *Postcolonialisme et Autobiographie*, Amsterdam, Editions Rodopi B.V., 1998.

- JAOUAD, Hedi A. "L'Amour, la fantasia : Autobiography as Fiction", *CELFAN Review* 7 (1987-1988), Philadelphia, Centres d'Etudes (CELFAN),
- KELLY, Debra, "Explorations/excavations of History: Knowledge, liberation and the quest of the writer in Assia Djébar's *L'Amour, la fantasia* and *Vaste est la prison*", La Chouette, 2000, p.19-25.
- LESERVOT, Typhaine, *Le corps mondialisé : Marie Redonnet, Maryse Condé, Assia Djébar*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- MORTIMER, Mildred, "Assia Djébar's "Algerian Quartet : " A Study in Fragmented Autobiography", in *Research in African Literatures*, Vol. 28, No. 2, Autobiography and African Literature (Summer, 1997), pp. 102-117.
- PERROT, Michelle, « Histoire et mémoire des femmes dans l'œuvre d'Assia Djébar », dans Mireille Calle-Gruber (dir.), *Assia Djébar, Nomade entre les murs...Pour une poétique transfrontalière*, Maisonneuve & Larose, 2005, pp.33-42.
- ROCCA, Anna, *Assia Djébar. Le Corps Invisible : Voir Sans Etre Vue*, 2003. Consultable sur le site : http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0522103-115259/unrestricted/Rocca_dis.pdf
- SCOURAS, Danielle M., "Muffled Screams/Stifled Voices", in *Yale French Studies*, 1993, pp.82-172.

***MULTILINGUALES* N° 6 – Second semestre 2015**

60

SLAHDJI Dalil
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM
Université A. Mira - Bejaia
Algérie

MÉMOIRE EN FRAGMENTS OU L'IMPOSSIBLE ANAMNÈSE
DANS *L'AMOUR, LA FANTASIA* D'ASSIA DJEBAR

Résumé :

Notre intérêt dans le cadre de cet article est de démontrer que le travail d'anamnèse opéré dans le texte d'Assia Djébar, *L'Amour, la fantasia*, est une tentative de redonner vie à une mémoire individuelle et collective souvent écrasée sous le poids de l'Histoire officielle. Nous montrerons que le texte offre une double orientation qui peut sembler contradictoire. En effet, le genre autobiographique s'accommode difficilement de l'écriture de l'histoire. L'un servant à retracer le parcours d'une vie, l'autre à raconter des événements relatifs à tout un pays. Nous tâcherons de démontrer que le texte établit un lien plus que nécessaire entre l'histoire individuelle et l'histoire collective afin de créer un autre possible identitaire qui passe obligatoirement par la femme et une nouvelle langue.

Mots-clefs : Anamnèse – Histoire – Autobiographie – Francophonie – *L'Amour, la fantasia* – Assia Djébar.

MEMORY IN FRAGMENTS OR THE IMPOSSIBLE ANAMNESIS
IN *L'AMOUR, LA FANTASIA* OF ASSIA DJEBAR

Abstract

Our interest in the context of this paper is to demonstrate that the work history made in the text of Assia Djébar is an attempt to revive an individual and collective memory often crushed under the weight of official history. Only this rewriting that systematically ended in failure and ambivalence denotes an in-between seems to be a suffering that the author does not cure but obeys a necessity to a need to write.

The novel is also an attempt to implement this qu'Assia Djébar calls Francophonie although the autobiographical project and the writing of history face to silence, absence and to domination of the colonial discourse that is emerging situations both painful and dangerous to the narrator.

Key words: Anamnesis – History – Autobiography – Francophonie – *L'Amour, la fantasia* – Assia Djébar.

MÉMOIRE EN FRAGMENTS OU L'IMPOSSIBLE ANAMNÈSE
DANS *L'AMOUR, LA FANTASIA* D'ASSIA DJEBAR

Paru en 1985, *L'Amour, la fantasia* assemble et mélange des fragments autobiographiques et des récits de la conquête de l'Algérie par le colonisateur français. Mêlant donc à la fois le temps de la guerre d'invasion et celui de la guerre de libération, Assia Djébar réalise dans son œuvre une superposition de strates historico-temporelles en développant plusieurs thèmes majeurs : sévices et massacres de la part du colonisateur, aliénation, acculturation, etc.

Une récurrence dans toute la production romanesque d'Assia Djébar et que G. Milo' explique en ces termes :

En vraie pionnière, elle remonte le cours du temps, se hasarde sur les traces des ancêtres, lutte contre leur effacement. Dans son intention de faire parler les silences du passé, elle traque la vérité là où elle se trouve, questionne les vivants, convoque les morts qui, dressés hors des sarcophages, viennent témoigner de la profondeur des gouffres creusés par l'oubli. La voix claire des ancêtres réincarnée contribue à faire resurgir des pans entiers d'un passé qu'à tort l'on croyait irrémédiablement enfoui. (2007 : 19)

Dans *L'Amour, la fantasia*, elle fait « parler les silences du passé » en donnant la parole aux femmes qui l'ont perdue ou à qui on ne l'a jamais accordée. Mais le texte se présente comme une errance sans cesse recommencée entre passé et présent, ce qui peut être compris comme un signe d'une recherche angoissée et angoissante de soi, une recherche à la fois nécessaire mais toujours vaine.

L'Amour, la fantasia raconte, en effet, des blessures irrémédiables : celles de tout un pays, celles de son auteure, celles de la femme algérienne : le roman d'Assia Djébar met en scène leur lutte, leur souffrance et leur désespoir.

Assia Djébar, tout en tentant de surmonter les différents obstacles de la langue française et sa propre aliénation, entame une recherche d'une parole féminine vraie qui l'amène à l'exploration d'un passé individuel et collectif. Le texte s'ouvre ainsi sur les profondeurs du moi et sur les mouvements de l'Histoire, à la fois témoignage social et réflexion sur l'écriture,

Dès lors, quel sens accorder à cette double recherche, à cette rencontre inattendue de l'autobiographie et de l'Histoire ?

Les deux projets, de nature à s'opposer, sont inséparables pour Assia Djébar : ils expriment un objectif à atteindre en la recherche d'une sorte de récit fondateur. Ce récit affirmerait les contours d'une véritable identité culturelle en intégrant la francophonie, en référence à une langue française qui rendrait compte d'une réalité toujours fuyante et insaisissable, puisque finalement : « *la tragédie ne se commente pas, elle se rejoue, se revit par la représentation, la remise en présence, en un mot le théâtre* » (Djébar, 1999 : 27).

RÉCIT DE L'UN ET HISTOIRE DE TOUS

Plusieurs études¹ ont montré que le projet autobiographique tenté dans *L'Amour, la fantasia* ne suivait pas précisément les règles du genre qui, selon Philippe Lejeune (1975 : 14), se doit de mettre l'accent sur l'aspect personnel de l'individu et suppose de ce fait que ce qui est raconté est vrai.

Le texte d'Assia Djébar est polyphonique puisqu'il mélange à la fois la mémoire personnelle et la mémoire collective. L'autobiographie se mêle à l'Histoire algérienne et fait fi de la mention générique « roman » de *L'Amour, la fantasia*.

De ce point de vue, le texte se pose déjà comme incertain, car il se donne à la fois comme autobiographie, texte d'histoire et de fiction. Il se situe dans un entre-deux qui souligne les doutes et les hésitations de son auteure.

¹ Nous pensons par exemple à celles de Ratiba Hadj Moussa, « Le difficile surgissement de la mémoire », dans *Littérature et cinéma en Afrique francophone. Ousmane Sembène et Assia Djébar*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 198-208, et de Hafid Gafaïti, « Assia Djébar ou l'autobiographie plurielle », in Charles Bonn (dir.), *Itinéraires et contacts de cultures*, n° 27, 1^o semestre 1999, Paris, L'Harmattan, pp. 119-128.

Même si le « pacte autobiographique » n'apparaît pas à l'entame du roman, une narratrice anonyme raconte son enfance et ses souvenirs, et bien tardivement, présente la nature de son projet autobiographique :

Laminage de ma culture orale en perdition : expulsée à onze, douze ans de ce théâtre des aveux féminins, ai-je par là même été épargnée du silence de la mortification ? Écrire les plus anodins des souvenirs d'enfance renvoie donc au corps dépouillé de voix. [...] Parler de soi-même hors de la langue des aïeules, c'est se dévoiler certes, mais pas seulement pour sortir de l'enfance, pour s'en exiler définitivement. Le dévoilement, aussi contingent, devient, comme le souligne mon arabe dialectal du quotidien, vraiment "se mettre à nu". Or cette mise à nu, déployée dans la langue de l'ancien conquérant, lui qui, plus d'un siècle durant, a pu s'emparer de tout, sauf précisément des corps féminins, cette mise à nu renvoie étrangement à la mise à sac du siècle précédent.
(pp.223-224)

Il semble bien que la narratrice veuille véritablement se raconter en français, mais elle évalue le prix de l'entreprise de « la mise à nu » assimilée à une « mise à sac », une dépossession de soi, de son corps ainsi « dévoilé ».

L'impossibilité de l'écriture de soi est d'autant plus vive et difficile qu'elle se fait dans la langue du colonisateur. Le parallèle établi entre la violence de la conquête de l'Algérie et du recours à la langue française pour parler de soi justifie cette impossibilité à se raconter.

C'est ainsi que *L'Amour, la fantasia* s'affranchit clairement du genre autobiographique au sens propre en combinant trois types de récits différents, l'autobiographie, l'Histoire et la fiction romanesque.

Comment la proximité de ces genres s'organise-t-elle et comment s'opère le passage de l'autobiographie à l'Histoire ?

L'organisation formelle du texte en fragments, qui alterne les chapitres consacrés à l'histoire individuelle et ceux réservés à l'Histoire de l'Algérie, suggère parfaitement l'idée que l'autobiographie et l'Histoire entretiennent une relation complémentaire et nécessaire.

En effet, les passages autobiographiques sont entrecoupés par de longs récits relatant aussi bien la conquête de l'Algérie en 1830 que la guerre

de libération. Les extraits autobiographiques, qui se donnent à lire comme des tranches de vies féminines, sont noyés dans une multitude de récits historiques dont ils semblent ne pas pouvoir se détacher.

De ce point de vue, la tentative d'écrire une autobiographie, au sens de « *récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* » (Lejeune, op. cit.:14), s'avère impossible à concevoir de façon exclusive, sans sa connexion au récit historique.

Se raconter et raconter l'Histoire en la revisitant convergent vers la même finalité qui est celle de se saisir de l'identité culturelle : « *Au fond, ce livre répond à la question : qu'est-ce que je suis en tant que femme, en tant qu'algérienne, en tant qu'écrivain ? Forcément, par cette question, tout le pays [...] que je porte en moi, même si je ne suis pas au pays, revient* » (Arnhold, 2000 : 36).

En conséquence, *L'Amour, la fantasia* est une tentative de se « dévoiler » et de « dévoiler » la « face cachée » des événements historiques qui prend dans le texte une importance capitale. De l'arrivée de la flotte française devant la ville d'Alger jusqu'aux guerres de résistance, aux razzias, aux affrontements, à l'enfumade de la tribu des Ouled Riah, l'auteure relate, commente les faits, expose les pensées des personnages qui les ont vécus et « conjecture » en bousculant les « vérités » consignées de l'Histoire :

20 juin 1845, à Nacmaria, (...). Ces messagers confirment le fait à Pélissier : la tribu des Ouled Riah – mille cinq cents hommes, femmes, enfants, vieillards, plus les troupeaux par centaines et les chevaux – a été tout entière anéantie par "enfumade". (...) Cet après-midi du 21 juin 1845, les fumées se dissipent autour du promontoire. Je m'attarde moi, sur l'ordre de Pélissier : –Sortez-les au soleil ! Comptez-les ! Peut-être perdant son contrôle, aurait-il pu ajouter avec la brusquerie de l'acharnement : "Sortons ces sauvages, même raidis et en putréfaction, et nous aurons alors gagné, nous serons parvenus au bout !"... Je conjecture sur les termes des directives : la fiction, ma fiction, serait-ce d'imaginer si vainement la motivation des bourreaux ? (pp.104-105-107)

En révisant l'Histoire (collective), la fiction restitue ainsi le non-dit de ses discours à même d'expliquer la genèse des événements, comme dans le cas de l'« enfumade » des Ouled Riah, en 1845 (cf. *supra*), et de celles qui allaient suivre.

C'est également la dimension fictionnelle qui relie le récit de l'histoire individuelle, écrit en français, à l'histoire collective, puisque « *l'autobiographie pratiquée dans la langue adverse se tisse comme fiction, du moins tant que l'oubli des morts charriés par l'écriture n'opère pas son anesthésie* » (p.302).

L'auteure/narratrice explicite ainsi la fusion de l'histoire individuelle dans l'Histoire :

*Croyant me "parcourir", je ne fais que choisir un autre voile.
Voulant, à chaque fois, parvenir à la transparence, je
m'engloutis davantage dans l'anonymat des aïeules. Une
constatation étrange s'impose : je suis née en dix-huit cent
quarante-deux, lorsque le commandant de Saint Arnaud vient
détruire la zaouia des Béni Ménacer, ma tribu d'origine.*(p.
302)

En d'autres termes, la langue française ne peut être, du point de vue de l'auteure, une langue de l'intime, une propriété individuelle au service d'une subjectivité au sens égotiste du terme. La part historique prend le pas sur l'histoire individuelle comme si cette dernière, parce que de langue française, se dissolvait inévitablement dans l'Histoire de tout le pays.

En effet, les chapitres consacrés à la vie de la narratrice sont peu nombreux. Paradoxalement, la tendance du texte tend à l'effacer en démultipliant l'instance narrative. De ce fait, l'identité de la narratrice est difficile à établir. Si dans une véritable autobiographie le « je » du narrateur est sans ambiguïté celui de l'auteur, dans le cas de *L'Amour, la fantasia*, cette identification n'est pas aisée : la narratrice ne se nomme jamais, même si on peut supposer qu'il s'agit d'Assia Djébar quand elle évoque par exemple cette « *Fillette arabe allant pour la première fois à l'école...* » (p.11) ; à partir de la troisième partie, « *Les Voix ensevelies* », la narration est prise en charge par plusieurs voix féminines qui s'ajoutent à celle de la narratrice principale.

Il est évident que le jeu du retour sur soi de l'autobiographie est subverti par la mise en place d'une polyphonie féminine constituée des voix de femmes oubliées par/de l'Histoire.

Ainsi, *L'Amour, la fantasia* est à la fois un roman autobiographique qui n'aboutit pas, et un roman historique miné par la fiction aux deux niveaux : collectif et individuel.

Fiction autobiographique autant qu'historique, le roman d'Assia Djébar se propose de redonner vie à une mémoire et à une parole féminines, collectives, enfouies dans le passé et occultées par l'Histoire officielle ; paroles des aïeules, des veuves, des combattantes comme Chérifa, des résistantes comme Lila Zohra : « *Si j'ai continué à écrire, c'est finalement pour toutes ces ombres de femmes qui n'ont pas pu parler* » (p. 32), car, pour Assia Djébar, « *écrire ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœurs disparues* » (p. 229).

Vers la fin du roman, l'auteure explicite la nature de son projet littéraire au niveau symbolique en évoquant la main mutilée d'une Algérienne qu'Eugène Fromentin trouve sur sa route après une attaque de l'armée coloniale : « *Eugène Fromentin me tend une main inattendue, celle d'une inconnue qu'il n'a jamais pu dessiner. [...]. Plus tard, je me saisis de cette main vivante, main de la mutilation et du souvenir et je tente de lui faire porter le qalam* » (p. 255).

Femme mutilée et histoire mutilée, le parallèle peut s'établir entre ces deux composantes du roman. Toute l'obsession d'Assia Djébar est de retranscrire ce que l'Histoire ne mentionne pas en racontant cette part importante mais absente de l'Histoire de soi et des autres.

De ce point de vue, il est évident que l'écriture de soi est intimement liée à l'écriture de l'Histoire comme le déclare l'auteure elle-même à la fin de son roman : « *Ma fiction est cette autobiographie qui s'esquisse, alourdie par l'héritage qui m'encombre* » (p. 304).

L'héritage colonial, entendons par là l'héritage culturel et linguistique, est une gêne pour la libération de cette parole enfouie qui ne peut se libérer sans l'invention d'une autre langue.

TRADUIRE C'EST TRAHIR, TRAHIR C'EST MOURIR

L'Amour, la fantasia, en entrelaçant des récits autobiographiques et des récits de la conquête française et ceux de la libération de l'Algérie, développe également une réflexion sur l'usage de la langue du

colonisateur et la déperdition du sens qu'elle enregistre. Dans ce cas, la question posée est celle de savoir comment prétendre se raconter et se livrer dans sa vérité la plus enfouie ?

Assia Djébar admet elle-même qu'elle a dû résister en premier lieu à l'idée de se raconter et en second lieu à l'emploi de la langue française, comme elle le confie à Marguerite Le Clézio :

Je refusais à la langue française d'entrer dans ma vie, dans mon secret. Ce n'est pas tellement un rapport à l'écriture ; c'est un rapport à la langue française. J'ai senti celle-ci comme ennemie. Écrire dans cette langue, mais écrire très près de soi, pour ne pas dire de soi-même avec un arrachement, cela devenait pour moi une entreprise dangereuse. (1985 : 231)

La langue française est pour Assia Djébar un écueil parce qu'il s'agit d'une contradiction à surmonter, elle est une « *langue marâtre* » (p. 298) qui porte atteinte aux souvenirs d'enfance, mais elle est également incontournable en tant que langue de l'école et donc du père :

(...) je marche, fillette, au-dehors, main dans la main du père. Soudain une réticence, un scrupule me taraude : mon devoir n'est-il pas de rester "en arrière", dans le gynécée, avec mes semblables ? (...) Je cohabite avec la langue française (...). Ainsi, le père instituteur, lui que l'enseignement du français a sorti de la gêne familiale, m'aurait "donnée" avant l'âge nubile – certains pères n'abandonneraient-ils pas leur fille à un prétendant inconnu ou, comme dans ce cas, au camp ennemi ? (...) La langue encore coagulée des Autres m'a enveloppée, dès l'enfance, en tunique de Nessus, don d'amour de mon père qui, chaque matin, me tenait par la main sur le chemin de l'école. (pp.297-298-302)

Ce rapport à la langue est problématique dans la mesure où celle-ci est pour l'auteure une langue d'exil, une langue qui ne lui permet véritablement ni de se dire ni de tout dire. Elle devra donc tout en écrivant en français se préserver de la langue française, car écrire en langue française pour faire le récit de sa vie est, pour Assia Djébar, synonyme de torture :

Tenter l'autobiographie par les seuls mots français, c'est, sous le lent scalpel de l'autopsie à vif, montrer plus que sa peau. Sa chair se desquame, semble-t-il, en lambeaux du parler d'enfance qui ne s'écrit plus. Les blessures s'ouvrent, les veines pleurent, coule le sang de soi et des autres, qui n'a jamais séché. (p. 224)

Écrire en français, pour l'auteure, est synonyme de souffrance parce que sont ravivées les « blessures » collectives, même si cette langue lui a permis d'échapper à la claustration à laquelle sont réduites toutes ses sœurs. Dans *L'Amour, la fantasia*, la mort est le sort réservé à ceux qui entrent en contact avec cette langue.

Le premier à subir cette « condamnation à mort » est un « vieillard indigène », émissaire de De Bourmont auprès des siens :

L'homme est venu au camp français de sa propre initiative à l'en croire : espion probable, supputent certains, parlementaire isolé ou curieux, supposent d'autres. (...) Il (De Bourmont) décide de lui faire porter des déclarations rédigées en arabe et qui font état de ses intentions pseudo-pacifiques. Sitôt éloigné du camp français, le promeneur sera tué par les siens, précisément à cause de ces feuillets qui l'ont fait prendre pour un espion de l'envahisseur. Ainsi les premiers mots écrits, même s'ils promettent une fallacieuse paix, font de leur porteur, un condamné à mort. Toute écriture de l'Autre, transportée, devient fatale, puisque signe de compromission. (pp. 51-52)

Dans le cas du « premier Arabe vu de près » (p.52), l'objet du délit est le fait que l'écrit, pourtant rédigé en arabe, émane du colonisateur français et équivaut à une falsification tant au niveau de la langue (l'arabe venant des Français) qu'au niveau du contenu du message (promesse d'"une paix fallacieuse" - p.52).

Le contact entre les deux langues est mortel parce que leur dialogue est impossible, et ce, dès le début de la colonisation, comme le montre le récit d'un autre « condamné », celui du « *blessé qui n'a pu être amputé d'une jambe à cause du refus de son père venu en visite (à l'hôpital militaire français)* » (p.52). Il débouche sur l'absence totale de

communication entre les deux parties : « (...) *La foule d'interprètes militaires moyen-orientaux, que l'armée française a amenés, se révèle incapable de traduire les premiers dialogues – l'arabe dialectal de ces régions serait-il hermétique ? Hors combat, toute parole semble gelée et un désert d'ambiguïté s'installe* » (p. 52).

C'est ce que confirme un troisième condamné à mort chargé de traduire au dey Hussein la proposition de convention de capitulation que lui adresse De Bourmont :

Une heure après le dey Hussein renvoie la convention, il ne comprend pas ce que sous-entend l'expression employée par l'aristocrate de Bourmont (...) "se rendre à discrétion". Il est proposé qu'un interprète aille expliquer au dey (...). On désigne un vieil homme, Brasewitz (...). Le voici enfin face au dey assis sur son divan et entouré de dignitaires. A chacun des articles qu'il traduit à voix haute, la colère monte derrière lui. (...) Ayant exposé les détails de la convention (...), il boit la citronnade que goûte auparavant le dey (...). Brasewitz repartira, sain et sauf. Mais à cause des risques affrontés et du fait de son grand âge, l'interprète contractera, (...) une maladie nerveuse dont il mourra quelques jours après. Comme si l'éclaircissement de cette hautaine expression "à discrétion", venue spontanément à l'esprit du chef français, devait faire au moins une victime : le porteur même de la missive ! En assurant au mot le passage dans la langue adverse (langue turque du pouvoir vacillant ou langue arabe de la ville maure, je ne sais...), Brasewitz semblait devoir payer cela de sa vie. (pp. 62-63)

Ces récits du début de la colonisation ne se veulent pas anecdotiques par rapport à la grande Histoire de la conquête d'un pays. Ils ont été consignés par les militaires français, parce qu'emblématiques de l'interdiction absolue de passage du français vers l'arabe ou le turc sous peine de mort.

En effet, les récits des deux « vieillard(s) » sont présentés comme des allégories de l'impossible dialogue entre les deux communautés, autrement dit de « la parole gelée » dans « un désert d'ambiguïté ».

Une situation d'ambivalence périlleuse que la narratrice présentait dès son jeune âge :

Le gendarme et sa famille me paraissaient soudain ombres de passage dans ces lieux, et par contre ces images, ces objets, cette viande devenaient les vrais occupants ! Car, pour moi, les demeures françaises exhalaient une odeur différente, reflétaient une lumière secrète. (...) Ainsi mon œil reste fasciné par le rivage des "Autres". Durant toute mon enfance, peu avant la guerre qui aboutira à l'indépendance, je ne franchis aucun seuil français, je n'entrai dans aucun intérieur d'une condisciple française... . (p. 38)

Cette distance bien établie ne l'empêche toutefois pas d'être attirée et captivée par les intérieurs de ces « maisons françaises » qui étaient pour elle à la fois des espaces ouverts et comme frappés d'interdit ; d'où l'ambivalence de ce « rivage des "Autres" » qui exerce une attraction sur l'auteure/narratrice qui n'y succombe pourtant pas.

Au niveau symbolique, elle n'effectue pas le passage dans le camp adverse, et c'est ce qui lui vaut d'échapper au châtement suprême, la mort, mais pas à la torture qu'entraîne l'usage de la langue française (cf. *supra*) qui l'éloigne de sa langue d'origine et de sa culture :

Le français m'est langue marâtre. Quelle est ma langue mère disparue, qui m'a abandonnée sur le trottoir et s'est enfuie ?... Langue-mère idéalisée ou mal-aimée, livrée aux hérauts de foire ou aux seuls geôliers !... Sous le poids des tabous que je porte en moi comme héritage, je me retrouve désertée des chants de l'amour arabe. (p.298)

Dès lors, comment se raconter ? Comment raconter ? Comment dire sans travestir ou « voiler » ?

Tirillée entre la nécessité de dire en français et l'impossibilité de dire vrai, *L'Amour, la fantasia* expose les hésitations, les doutes et les angoisses de son auteure vis-à-vis de la langue française :

J'écris et je parle français au-dehors : mes mots ne se chargent pas de réalité charnelle. J'apprends des noms d'oiseaux que je n'ai jamais vus, des noms d'arbres que je mettrai dix ans ou davantage à identifier ensuite, des

glossaires de fleurs et de plantes que je ne humerai jamais avant de voyager au nord de la Méditerranée. En ce sens, tout vocabulaire me devient absence, exotisme sans mystère, avec comme une mortification de l'œil qu'il ne sied pas d'avouer... (p. 261)

La langue française, au-delà du fait qu'elle constitue un danger d'aliénation et d'acculturation, est ici mise en accusation car ses mots ne peuvent se charger de l'émotion et de la subjectivité de son utilisatrice : « *Est-ce d'avoir été expulsée de ce discours amoureux qui me fait trouver aride le français que j'emploie ?* » (p. 298).

C'est cette « aridité » qu'elle ressent également quand il s'agit de trouver les équivalents en français des « mots doux » arabes comme « *hannouni* » :

Comment traduire ce "hannouni", par un "tendre", un "tendrelou" ? Ni "mon chéri", ni "mon cœur". Pour dire "mon cœur", nous, les femmes, nous préférons "mon petit foie", ou "pupille de mon œil"... Ce "tendrelou" semble un cœur de laitue caché et frais, vocable enrobé d'enfance, qui fleurit entre nous et que, pour ainsi dire, nous avalons... (p.117)

Mais comme « traduire c'est mourir » (cf. *supra*), cette volonté de rendre compte d'une réalité autant individuelle que collective apparaît comme un besoin de transformer la langue française pour finalement accéder à une nouvelle langue apte à dire un passé perdu.

La modification de la langue devient par conséquent une nécessité :

J'ai essayé de retravailler la langue française comme une sorte de double de tout ce que j'ai pu dire dans ma langue du désir. (...) je me suis rendu compte, à partir d'un certain moment, que le français était ma langue pour penser, pour avoir des amis, pour communiquer avec des amis, mais que dès que l'affectivité et le désir étaient là, cette langue me devenait désert. (Gauvin, 1997 : 25)

Pour la narratrice, il est donc impératif de trouver un autre moyen, une autre langue pour parler des tréfonds d'une âme que les interdits ancestraux ont assourdie :

Cette impossibilité en amour, la mémoire de la conquête la renforça. Lorsque, enfant, je fréquentai l'école, les mots français commençaient à peine à attaquer ce rempart. J'héritai de cette étanchéité ; dès mon adolescence, j'expérimentai une sorte d'aphasie amoureuse : les mots écrits, les mots appris, faisaient retrait devant moi, dès que tentait de s'exprimer le moindre élan de mon cœur. (p. 183)

Cette *aphasie amoureuse* aboutit donc à une expérimentation du langage. Présenté en italique et sans réelle cohérence syntaxique, ce chapitre (*Sistre*) qui révèle avant tout les pensées les plus intimes de la narratrice sont de nature à restituer une oralité et une musicalité qui appartiennent à la langue maternelle de l'auteure, comme si le contenu intelligible était effacé au profit des sons et des rythmes. C'est ce que confie l'auteure à Lise Gauvin :

C'est un poème sur le désir et sur le plaisir. Je me suis contrainte de passer à la poésie parce que ce texte-là tente d'investir par les mots français tous mes dits de femme. Et si je dis "tesson de soupirs", si je dis "cirse ou ciseaux de cette tessiture", ce n'est pas pour écrire de la poésie savante, c'est parce que je tente de retrouver de possibles vers de poésie arabe, où la langue fonctionne par allitérations. (p.14)

Ce chapitre décrit vraisemblablement les nuits d'amour de la narratrice de manière plus évocatrice que descriptive, à l'instar de ce passage :

De nouveaux rôles, escaliers d'eau jusqu'au larynx, éclaboussures, aspersion lustrale, sourd la plainte puis le chant long, le chant lent de la voix femelle luxuriante enveloppe accouplement, en suit le rythme et les figures, s'exhale en oxygène, dans la chambre et le noir, torsade tumescence de "forte" restés suspendus. Soufflerie souffreteuse ou solennelle du temps d'amour, souffrière de quelle attente, fièvre de staccato. (pp.156-157)

Ainsi, le sens du texte est délivré par les sons organisés selon un certain rythme, sur le modèle du phrasé du « staccato ». En effet, des allitérations principalement en /s/, /t/ et /r/ et l'assonance en /i/ structurent tout le chapitre, depuis le titre, *Sistre*, et l'incipit :

*Longs silences, nuits chevauchées, spirales dans la gorge.
Râles, ruisseaux de sons de précipices, sources d'échos
entrecroisés, cataractes de murmures, chuchotements en
taillis tressés, surgeons susurrant sous la langue,
chuintements, et souque la voix courbe qui, dans la soute de
sa mémoire, retrouve souffles souillés de soûlerie ancienne.*
(p.156)

L'allitération en /s/ (*silences, spirales, sons, sources, surgeons, susurrant, sous, souque, soute, souffles, souillés, soûlerie*), est renforcée par sa combinaison à l'assonance en /u/ (*sources, sous, souque, soute, souffles, souillés, soûlerie*). Cette figure confère ainsi une note grave au sifflement du /s/, produisant une harmonie imitative qui surdétermine les « râles » à travers les métaphores « spirales dans la gorge », « sons de précipices », etc.

La thématique du « *désir et du plaisir* » se décline ici principalement en termes d'allitérations et d'assonances pour une description musicale. En suivant le rythme et les sons du texte, la narratrice tente de faire entendre les éclats d'une voix. La disposition des phrases telle que proposée dans ce chapitre s'affranchit de l'emploi des outils de liaison (conjonction de coordination, de subordination,...), ce qui permet de renforcer l'idée que l'intérêt est porté d'abord vers la création d'un rythme d'une certaine musicalité qui se matérialise par l'équilibre et la répétition des mêmes structures phrastiques et des mêmes sons.

Le sens se livre donc non au niveau syntagmatique mais au niveau suprasegmental pour compenser, en français, la perte de la « poésie arabe ».

Toutefois, cette musicalité ne s'astreint pas seulement à ce chapitre mais semble envahir l'organisation du roman. Elle est effectivement visible dans la division principale en « *Mouvements* » de la troisième partie du roman, comme dans une composition musicale. L'ordonnancement de quelques sous-titres (*Clameur, Murmures, Chuchotements, Conciliabules*) inscrit le texte dans un mouvement musical qui dessine une progression des sons vers un adagio, troisième position (le plus souvent), au tempo lent, dans une sonate, un concerto ou une symphonie. En effet, cette troisième partie se termine sur un chapitre intitulé *Tzarl-rit (final)*, composé de trois sous-chapitres : *Pauline, La fantasia, Air de*

ny, et que la narratrice elle-même rapproche de la musique : « *Dans le silence qui termine d'ordinaire les opéras funèbres, je vais et je viens sur ma terre (...)* » (p.314).

La métaphore « *opéras funèbres* », placée à la dernière page, se lit comme l'équivalent de tout le livre qui s'achève sur *Tzarl-rit (final)*, lequel, au-delà de sa définition contradictoire dans les dictionnaires (p.305), est ce « *cri de la mort dans la fantasia* » (p.314) sur lequel s'achève *L'Amour, la fantasia*.

Dès lors, il devient aisé de croire que le texte d'Assia Djébar s'efforce de réaliser un concert de voix, où la sienne se mêle à celles de toutes ces femmes anonymes comme dans un « opéra funèbre ».

Au terme de cette étude, nous pouvons conclure que le roman d'Assia Djébar se présente comme la recherche d'un autre possible. Il raconte ce qui est nié et oublié et par cette volonté de rechercher une langue-vérité, elle raconte également une autre identité. C'est d'ailleurs ce qu'elle affirme dans l'entretien avec Lise Gauvin à propos de son roman *L'Amour, la fantasia* : « *il s'agit de montrer une permanence de plusieurs territoires dans notre mémoire algérienne* » (1997 : 21).

Le projet ainsi conçu explique que l'auteure souhaite dessiner les contours d'une identité qui est à la fois algérienne (arabo-berbère), française par la langue et consacre une place plus qu'importante à la voix féminine. Néanmoins, cet objectif qui est exclusivement un travail de mémoire suppose une plongée sans concession dans le passé, un passé individuel et un passé collectif.

L'Amour, la fantasia se présente donc comme une fusion de plusieurs éléments autour d'une thématique centrale, celle d'une recherche identitaire d'un point de vue féminin et qui concentre un héritage hétéroclite marqué par les souffrances et les douleurs du passé colonial.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNHOLD, B., « A. Djébar présente à Barbara Arnhold *L'Amour, la fantasia et Ombre sultane* », in *Cahier d'études maghrébines*, Spécial Assia Djébar, n° 14, 2000, pp. 35-38.
- DJEBAR A., *L'Amour, la fantasia*, Paris, Livre de poche, 1995. (1^{er} éd. 1985)
- FISHER D., « L'Anamnèse, histoire, ou littérature en état d'urgence » *Expression maghrébine*, Blida, Tell, vol. 2, n°1 2004, pp. 113- 124.
- GAUVIN L., *L'Ecrivain francophone à la croisée des langues*, Paris, Karthala, 1997.
- GAFÄÏTI H., « Assia Djébar ou l'autobiographie plurielle », in Bonn C. (dir.), *Itinéraires et contacts de cultures*, Paris, L'Harmattan et Université Paris 13, n° 27, 1^o semestre 1999.
- HADJ MOUSSA, R., « Le difficile surgissement de la mémoire », dans *Littérature et cinéma en Afrique francophone. Ousmane Sembène et Assia Djébar*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 198-208.
- LE CLEZIO, M., « Assia Djébar : Écrire dans la langue adverse », in *Contemporary French Civilization*, vol. 9, n°2, 1985 (printemps/été).
- LEJEUNE, P., *Le Pacte autobiographique*, Seuil, 1975.
- MILO' G., *Lecture et pratique de l'histoire dans l'œuvre d'Assia Djébar*, Bruxelles, Peter Lang, 2007.

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

SANSON Hervé
Rhénanie-Westphalie Technische Hochschule (RWTH)
Aachen - Allemagne

D'UNE ÉTHIQUE DE LA TRADUCTION : ASSIA DJEBAR OU LES APORIES DE L'ÉCRITURE EN LANGUE FRANÇAISE¹

Résumé

L'écriture en langue française pour Assia Djébar a toujours constitué une aporie : comment, depuis les sons berbères ou arabes, traduire dans la langue de l'autre, de l'ex-colonisateur, les appels, plaintes, sanglots, espoirs et souffrances des siens, des ancêtres ? Comment sauvegarder dans la langue française les scories, les particularités de la langue d'origine ? Car Djébar est précisément à l'écoute du différentiel de la langue, des langues : elle fait entendre sous la langue d'écriture le souffle, le rythme des langues maternelles, et élabore par conséquent dans ses œuvres une véritable « poétique du traduire », pour citer Henri Meschonnic.

Mots-clefs : traduction – éthique – langue maternelle – écriture en français – différences – rythme – poétique – sonorités.

OF AN ETHICS OF TRANSLATION : ASSIA DJEBAR OR THE APORIAS OF WRITING IN FRENCH LANGUAGE

Abstract

Writing in French language for Assia Djébar has always been an aporia: how, from the Berber or Arabic sounds, to translate in the language of the other former colonizer, the calls, the complaints, the tears, the hopes and the sufferings of his fellow countrymen, his ancestors ? How to protect in the French language scorias, peculiarities of the language of origin? Because Djébar is exactly tuned to the difference of the language, of languages : she makes listen under the language of writing the breath, the rhythm of the mother tongues, and develops consequently a real “poetics of translation”, to quote Henri Meschonnic.

Key words: translation – ethics – mother tongue – writing in French language – differences – rhythm – poetics – tones.

¹ C'est une version remaniée d'un article paru dans El Khitab N°16, Revue du Laboratoire Analyse du Discours, Université Mouloud Mammeri (Tizi Ouzou - Algérie). Disponible sur le site :

<<http://revue.ummo.dz/index.php/khitab/article/download/1221/1022>>

D'UNE ÉTHIQUE DE LA TRADUCTION : ASSIA DJEBAR
OU LES APORIES DE L'ÉCRITURE EN LANGUE FRANÇAISE

« Sous le poids des tabous que je porte en moi comme un héritage, je me retrouve désertée des chants de l'amour arabe. Est-ce d'avoir été expulsée de ce discours amoureux qui me fait trouver aride le français que j'emploie ? » (Djébar, 1985: 298)

« Écrire en langue étrangère, hors de l'oralité des deux langues de ma région natale – le berbère des montagnes du Dahra et l'arabe de ma ville –, écrire m'a ramenée aux cris des femmes sourdement révoltées de mon enfance, à ma seule origine. » (Djébar, 1985: 285)

C'est entendu. Toute traduction porte le manque en soi, la défaillance. Et Assia Djébar le sait mieux que quiconque, elle qui, en tête du « *Tzarl-rit (final)* » de son roman *L'Amour, la fantasia* (1985 : 305-313), inscrit les deux définitions – antinomiques – de ce « cri » propre aux sociétés maghrébines.

Ainsi, là où le dictionnaire Beaussier donne : « *Tzarl-rit : pousser des cris de joie en se frappant les lèvres avec les mains (femmes). Dictionnaire arabe-français - Beaussier* » (Djébar, 1985 :305), celui de Kazimirski traduit : « *crier, vociférer (les femmes, quand quelque malheur leur arrive). Dictionnaire arabe-français. Kazimirski* » (Djébar, 1985 : 305).

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

C'est bien inscrire cette « *tunique de Nessus* » (autre chapitre du roman : 297-302) qu'est l'écriture-dans-la-langue-de-l'autre que signifie cette convocation des deux dictionnaires arabe-français.

Dès lors, Djébar composera avec cette ambivalence, ce « jeu » dans la langue, conférant à la courbe de son écriture cette tension des contraires. Mettant en place une poétique qui, selon Henri Meschonnic, constitue la seule véritable « politique du traduire » (Meschonnic, 1999 : 91).

QUELQUE CHOSE RÉSISTE À LA TRADUCTION, MAIS...

Le chapitre-poème « Sistre », dans *L'Amour, la fantasia*, met précisément en scène ce mouvement de transport entre deux langues, l'arabe et le français : Djébar a, en effet, explicité à plusieurs reprises, avoir voulu transposer dans la langue française les rythmes, les sonorités de la poésie arabe par un système d'allitérations et d'assonances savamment orchestré, ce que Sofiane Laghouati nomme un « montage sonore » (Laghouati, 2010 : 100). C'est alors pour Djébar exhausser le poétique, en ce qu'il est déni de l'« essentialisation du sens », théorisée par Heidegger, et dont Meschonnic a entrepris la critique sans concessions. Cette « essentialisation du sens », qui est liée à une sacralisation de la compréhension, fait l'économie de la dimension poétique, du rythme, de la prosodie propres au texte littéraire, de ce qui fait précisément son prix, sa singularité ; autrement dit, focalise sur la langue et évacue le discours, et partant le sujet que le discours présuppose. Cette théorie de la traduction occulte l'énergie à l'œuvre dans la langue lorsque celle-ci est au service de l'œuvre littéraire :

La phénoménologie de la traduction est le principal adversaire théorique. Son essentialisation du sens, chez Heidegger, n'est pas séparable de la phénoménologie du comprendre.(...) Traduire est donc dilué analogiquement dans l'histoire de l'interprétation. Ce qui a pour effet de poser cette banalité spacieuse ou tout au moins insuffisante que pour comprendre il faut interpréter et pour traduire il faut d'abord avoir compris. Donc la traduction est nécessairement une interprétation. (Meschonnic, 1999 : 92)

Ainsi, au-delà du sens, « Sistre » fait retour sur la langue elle-même, sur l'outil linguistique, et fait percevoir au lecteur exclusivement francophone la langue sous-jacente à la langue d'écriture, c'est-à-dire son corps ; instaurant ce que Laghouati désigne par ailleurs comme une

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

« diglossie littéraire » (Laghouati, 2010 : 97-118). Laghouati rappelle tout d'abord que la diglossie désigne selon Jean Psichari « *un écart important entre la langue parlée qui ne cessait d'évoluer et la langue écrite figée depuis plusieurs siècles* » (Laghouati, 2010 : 98), puis, indique que Charles Ferguson « *insiste sur les rapports hiérarchiques, complémentaires et harmonieux des fonctions sociales de chaque langue* » (2010, op. cit.: 99) . Il souligne par ailleurs « *les rapports de force et de sujétion que cette détermination implique et conforte, en particulier dans un contexte plurilingue et colonial* » (*idem*). Convoquant Michel Beniamino, et son ouvrage *la francophonie littéraire, essai pour une théorie* (1999), il explicite ce que recouvrirait selon lui le terme « diglossie littéraire » :

(...) l'œuvre d'Assia Djébar, forte de ce bouillonnement plurilingue qui constitue sa cosmogonie d'écriture, ne nous offre-t-elle pas matière à penser les enjeux et les perspectives d'une « diglossie littéraire »? L'écriture autobiographique du Quatuor parce qu'elle articule et dessine de nouveaux territoires à la langue française, entre le champ lexical du corps et celui de l'écriture, permet d'entrevoir tout ce que la notion de « diglossie littéraire » implique. Ne dit-elle pas à maintes reprises que chaque femme de sa génération dispose de quatre langues : le berbère, l'arabe grâce à son « ombre nerveuse et fragile [...] sa sœur dialectale », le français et la langue du corps ? (Laghouati, 2010 : 99)

Cette transposition du terme « diglossie » dans le champ des lettres résulte donc, ainsi que le lecteur l'aura compris, d'une attention infiniment sensible aux interactions entre les différents médiums linguistiques à l'œuvre dans le texte djébarien. Le souffle, le timbre, les accents d'un arabe poétique dont Djébar conserve la nostalgie, et même le regret, résonnent alors en ces lignes :

Long silence, nuits chevauchées, spirales dans la gorge. Râles, ruisseaux de sons précipices, sources d'échos entrecroisés, cataractes de murmures, chuchotements en taillis tressés, surgeons susurrant sous la langue, chuintements, et souque la voix courbe qui, dans la soute de la mémoire, retrouve souffles souillés de soulerie ancienne. (Djébar, 1985 : 156)

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

Un autre fragment poétique du roman, intitulé « Biffure », exprime le passage d'une langue à l'autre, et notamment une traduction inversée, puisque partant du français, langue de l'autre, vers l'arabe des aïeules, lequel doit être désenfoui, désinhumé, ramené à l'air extérieur ; et la narratrice pose la question du bien-fondé de sa démarche : « *Hors du puits des siècles d'hier, comment affronter les sons du passé ?...* » (Djébar, 1985 : 69).

Le corps lui-même reçoit atteintes de cette transduction, de ce renversement et nous rappelle que la langue, c'est aussi affaire de corps, et que l'on ne passe pas impunément de l'une à l'autre :

Pour lire cet écrit, il me faut renverser mon corps, plonger ma face dans l'ombre, scruter la voûte de rocailles ou de craie, laisser les chuchotements immémoriaux remonter, géologie sanguinolente. (...)...Quel amour se cherche, quel avenir s'esquisse malgré l'appel des morts, et mon corps tintinnabule du long éboulement des générations-aïeules. (Djébar, 1985 : 69)

Le « corps renversé » de la narratrice qui quête « les sons du passé » convoque une posture d'inversion vis-à-vis de la langue, puisque celle-ci s'appuie déjà sur l'alphabet arabe, lequel s'écrit de droite à gauche, a contrario de l'alphabet latin.

Mais il est question d'une traduction bien spécifique : de l'oralité des vaincus d'hier par la conquête coloniale française à l'écrit dont la narratrice s'est emparée pour dire dans la langue de l'autre la spoliation, la souffrance, la déculturation :

Des lettres de mots français se profilent allongées ou élargies dans leur étrangeté, contre les parois des cavernes, dans l'aura des flammes d'incendies successifs, tatouant les visages disparus de diaprures rougeoyantes. Et l'inscription du texte étranger se renverse dans le miroir de la souffrance, me proposant son double évanescant en lettres arabes, de droite à gauche redévidées (...). (Djébar, 1985 : 69)

Une mise en écrit de la voix ? Non pas. Djébar évoque une « *mise en écho, dans un besoin compulsif de garder trace des voix, tout autour, qui s'envolent et s'assèchent* » (Djébar, 1999 : 26).

D'une éthique de la traduction : Assia Djebar ou les apories de l'écriture ...

Ainsi, Assia Djebar entend-elle élaborer dans chaque ouvrage une mise en scène de la voix, un tressage de la voix et du corps dont les tables des matières de *L'Amour, la fantasia* et *Vaste est la prison* (1995) témoignent. Dans « *Corps enlacés* » du quatrième mouvement du premier roman, ce tressage de la « voix » et du corps » se fait étroite :

Soudain, deux bras frêles lui entourent le cou, une voix commence un discours de mots haletants, de mots chevauchés, de mots inconnus mais tendres, mais chauds, mais chuchotés. Ils coulent droit au fond de son oreille, ces mots, arabes ou berbères, de l'inconnue ardente. (1985 : 295)

Pour l'écrivaine, cette transmission algérienne consisterait dans une recherche d'équivalence entre arabe et français, mais qui ne pourrait se rapporter à une simple opération de traduction. C'est ce qu'elle affirme explicitement dans *Ces voix qui m'assiègent* (1999 : 29) :

Peut-être même, pendant longtemps, me suis-je sentie portée le plus souvent par des voix non françaises – elles qui me hantent et qui se trouvaient être souvent voix ennemies du français, puisque celui-ci fut si longtemps langue de l'occupant – pour les ramener, elles, justement en les inscrivant et je devais, obscurément contrainte, en trouver l'équivalence, sans les déformer, mais sans hâtivement les traduire...

Certains termes arabes dans les écrits des vainqueurs d'hier, tel ce « khalkhal » arraché à une femme autochtone par l'amputation de son pied (Djebar, 1985 : 83), qui ranime le sang et la souffrance de façon aiguë pour la narratrice, agissent comme des corps conducteurs des sons d'autrefois, ce langage des siens que l'écrivaine cherche à ranimer, à réveiller :

Les femmes, par leur hululement funèbre, improvisent, en direction de l'autre sexe, comme une étrange parlerie de la guerre. (...) Bosquet rêve à l'adolescent tué en défendant sa sœur, sous la tente luxueuse ; il évoque ce pied coupé de femme anonyme, coupé à cause du "khalkhal"...Soudain les mots de la lettre entière ne peuvent sécher, du fait de cette incise : incidence de ces lambeaux de chair que la description n'a pu taire.

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

Et sont exhaussés en tant que signaux pathétiques – à « la lettre » –, capteurs affectifs. Ils font *saillie* dans la langue d'arrivée et induisent un rapport de l'écrivaine à la traduction qui entend ne pas sacrifier la poéticité, la valeur phonique de la langue de départ, au profit de la langue d'arrivée, laquelle nivellerait la différence dans une adhésion de nature idéologique à la transmission du signifié – au détriment du signifiant, que la littérature questionne et refonde pourtant à chaque expérience d'écriture. Conception appuyée par certains chercheurs comme Meschonnic pour qui la différence des langues est précisément niée autant que faire se peut, car regrettée.

Mais l'authentique littérature travaille depuis la différence des langues, et fonde son acte depuis la prise en compte de Babel, et non de son occultation :

Le naturel de la langue d'arrivée, que doit normalement atteindre le bon traducteur, suppose une attitude pragmatique envers la communication, qui semble le bon sens même. Le paradoxe est qu'elle accomplit et perpétue par là même, sans le savoir, le mythe de Babel. Car le naturel cherche à supprimer la différence des langues, il en fait une chose à cacher, et cette différence occultée maintient la diversité des langues comme le mal mythique du langage. (Meschonnic, 1999 : 109)

À ce titre et à travers, le témoignage des voix féminines qui émaillent la troisième partie de *L'Amour, la fantasia*, « *Les voix ensevelies* », Djébar ne vise-t-elle pas à garder et à inscrire les traces de cette différence dans une écoute du différentiel de la langue, c'est-à-dire d'une attention au discours des sœurs analphabètes, anciennes maquisardes (à ne pas confondre avec la langue), notamment par la conservation des tours, tournures, expressions de la langue de départ.

Ainsi, dans le témoignage de Chérifa, une expression récurrente, directement issue de la langue d'origine, est-elle employée à diverses reprises, « la France » : « *La France arriva jusqu'à nous (...). La France est venue et elle nous a brûlés (...). De nouveau, les soldats revinrent ; de nouveau, ils nous brûlèrent.(...) La France est montée et a tout brûlé. (...). La France décida de faire descendre tout le monde dans la plaine. (...)* » (Djébar, 1985 : 167-168).

Le tour « *La France ... elle nous a brûlés* », conservé depuis la langue arabe et attribué à Chérifa, l'ancienne combattante, donne portée

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

signifiante accrue à son récit des exactions commises par la puissance coloniale, « la France » et ses « soldats ».

En effet, le même tour est répété deux fois, à quelques mots d'intervalle, substituant « *les soldats* » à « *La France* », dans une relation syntaxiquement métonymique (France/tout - soldats/partie), mais sémantiquement métaphorique : les soldats sont assimilés à la France : « *La France est venue* », mais ce sont « *de nouveau, les soldats [qui] revinrent* » pour accomplir le même acte : « *nous a brûlés* »/ « *nous brûlèrent* ») ; à la phrase suivante, de nouveau, c'est « *La France [qui] est montée et [qui] a tout brûlé* », et qui est ainsi assimilée, à son tour, aux « soldats » avec lesquels elle finit par former une entité indissociable.

A la faveur de l'association « La France »/ « les soldats »/ « la France », le discours de Cherifa, traduit littéralement en français, pointe de manière signifiante le caractère militaire implacable de la répression coloniale.

La force de ces tours propres à la langue de départ est évoquée par l'écrivaine dans *Ces voix qui m'assiègent*. Elle les isole et les identifie comme caractéristiques d'une « langue des femmes » ; langue des femmes dont elle dit avoir pris conscience lors des repérages cinématographiques de son film *La Nouba des femmes du mont Chenoua* (1978) :

Le cinéma m'amena à la confrontation avec le corps même de la langue maternelle (...). En 1975 et 1976, durant des repérages dans ma tribu maternelle, je fus sensible à un « arabe de femmes », (...). Il s'agit d'une « langue de femmes » à usage parallèle, le plus souvent clandestin et occulte (...). Ce particularisme féminin de mes langues d'origine (celle que je parle couramment : le dialecte arabe de ma région et le berbère perdu mais pourtant non effacé) me fut comme une mémoire sonore ancienne qui resurgissait en moi et autour de moi, qui me redonnait force – voix âpres, livrant si souvent la peine, le chagrin, la perte, et pourtant rendant présente, à mon oreille, une telle tendresse maternelle, une solidarité si profonde, qu'elles m'empêchent de vaciller, encore maintenant. (Djébar, 1999 : 36-37)

Par ailleurs, la narratrice, dans divers romans d'Assia Djébar, fait état de mots, de termes spécifiques, qu'il est bien malaisé de traduire de

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

façon univoque, *une fois pour toutes*. Ces « mots porteurs », tels *tzarl-rit* dans *L'Amour, la fantasia* (op. cit.), *ijtihad* dans *Loin de Médine* (1991), *l'e'dou* dans *Vaste est la prison* (op. cit.), *abtal* dans *Le Blanc de l'Algérie* (1996), *homeland* dans *La Disparition de la langue française* (2003), ou bien encore *derra* dans *Ombre sultane* (2006), sont des tuteurs qui supportent toute la construction narrative en français. Davantage : ils suscitent cette narration, sans eux frappée d'inefficience. D'inanité.

Par un mouvement de dilatation, d'amplification qu'adopte la narration, ces mots sont ensuite dépliés, déployés, et leurs significations doubles, parfois hétérogènes, explicitées, c'est-à-dire narrativisées. Il convient de noter que ce sont des mots porteurs en arabe (mis à part « homeland »), et qu'ils permettent, qu'ils favorisent la narration en langue française. Ainsi, l'on pourrait y voir une stratégie compensatrice vis-à-vis de la langue arabe, langue dont Djébar déplore, pour sa part, sa méconnaissance des chefs d'œuvre poétiques.

Cette non-maîtrise de la langue arabe revient comme manque de façon récurrente dans son œuvre. Dans *L'Amour, la fantasia*, par exemple,

Le français m'est langue marâtre. Quelle est ma langue mère disparue (...) ? (...) Sous le poids des tabous que je porte en moi comme héritage, je me retrouve désertée des chants de l'amour arabe. Est-ce d'avoir été expulsée de ce discours amoureux qui me fait trouver aride le français que j'emploie ? (Djébar, 1985 : 298)

Dans le même ordre d'idée, la narratrice y évoque les lettres d'amour qu'elle peine à écrire, contrairement à ses « aïeules » rompues à cet exercice dans la langue-mère :

Préliminaires de la séduction où la lettre d'amour exige non l'effusion du cœur ou de l'âme, mais la précision du regard. Une seule angoisse m'habite dans cette communication : celle de ne pas assez dire, ou plutôt de ne pas dire juste. (...) Autrefois, mes aïeules, mes semblables, veillant sur les terrasses ouvertes au ciel, se livraient aux devinettes, au hasard des proverbes, au tirage au sort des quatrains d'amour... En fait, je recherche, comme un lait dont on m'aurait autrefois écartée, la pléthore amoureuse de la langue de ma mère. (Djébar, 1985 : 92)

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

La difficulté d'adéquation entre la langue ancestrale dont l'écrivaine s'est vue sevrée et la langue héritée, la langue d'émancipation, la française, s'exprime en premier lieu sur le plan de l'affectif : la langue française, pour Djébar, agit tel un voile qui gêne l'expression de l'intimité, en toute transparence.

Dès lors, toute traduction à cet égard étant empêchée, l'œuvre de l'écrivaine, en sa deuxième période, la plus féconde, fait retour sur cette aphasia du langage amoureux en français, sur ce rapport ambivalent à la langue d'écriture.

C'est précisément la valeur éthique du rapport à la traduction dans l'œuvre de Djébar : dire que *cela ne revient jamais au même*, et qu'il convient, par-delà la souffrance d'une acculturation et de la perte d'une culture ancestrale, de cultiver le différentiel linguistique, de « *faire réaffleurer les cultures traditionnelles mises au ban, maltraitées, longtemps méprisées, les inscrire, elles, dans un texte nouveau, dans une graphie qui devient "mon" français* » (Djébar, 1999 : 29).

LE PASSAGE ENTRE LES LANGUES ET LES SUPPORTS

Mais l'opération de traduction chez Djébar se transforme en une opération de transmutation, de charriage des sédiments entre les langues, des traces, des ruines, des vestiges.

La traduction usuelle vise à éliminer au maximum les scories, les éléments surnageant en dehors de la langue nivelée que ménage la langue d'arrivée. Djébar, bien au contraire, exhausse ces scories, et les questionne en tant que vecteurs différentiels identitaires, témoignant du malentendu culturel ayant régi les rapports entre colonisateur et colonisé. Dès lors, toute approche binaire se voit en fait récusée par la démarche créatrice d'Assia Djébar : il intervient toujours un troisième élément déjouant la confrontation attendue, un tiers que Djébar nomme autrement, « *l'aile de quelque chose d'autre* » (1999 : 34), lorsqu'elle évoque la langue berbère, celle-ci jouant son rôle, invisible, mais pourtant présent au sein du face-à-face arabe/français :

[...] Derrière deux langues, presque toujours subsiste l'aile de quelque chose d'autre, de signes suspendus, de dessins rendus hagards de sens, ou allégés de leur lisibilité : ces deux langues (pour moi, l'arabe, langue maternelle avec son lait, sa tendresse, sa luxuriance, mais aussi sa diglossie, et le français,

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

langue marâtre l'ai-je appelée, ou langue adverse pour dire l'adversité), ces deux langues s'entrelacent ou rivalisent, se font face ou s'accouplent mais sur fond de cette troisième – langue de la mémoire berbère immémoriale, langue non civilisée, non maîtrisée, redevenue cavale sauvage ... (idem)

C'est dire que la prosodie, le rythme du discours élaboré par Djébar sont considérés par Meschonnic comme l'essence même de l'opération que l'on nomme « littérature ». C'est à une autre compréhension du rythme même qu'en appelle Meschonnic, permettant de dépasser la signification traditionnelle de ce terme :

Le rythme met en question la régie du signe, le primat du sens. Le rythme transforme la théorie du langage tout entière. Il y a à en tirer les conséquences, pour la théorie et la pratique de la traduction. Ce qu'on n'a guère fait jusqu'ici. Et qui déclenche des résistances. En quoi traduire apparaît comme le révélateur des théories, et une pratique qui impose de théoriser. Il s'agit de montrer que le rythme, comme donnée immédiate et fondamentale du langage, et non plus dans sa limitation formelle et traditionnelle, renouvelle la traduction et constitue un critère pour l'historicité des traductions, leur valeur. Leur poétique, et leur poéticité. (Meschonnic, 1999 : 122)

Dans l'œuvre d'Assia Djébar, ce rythme, cette prosodie trouvent leur source, leur origine dans cette langue oubliée, « à demi effacée parfois » (Djébar, 1999 : 37), le berbère, langue dont le caractère refoulé et évanescent hante la langue d'écriture. Cette langue fait retour, en un « non-dit », un « blanc, qui se devinait tout autour » (Djébar, 1999 : 37). *Vaste est la prison* narre le rapport de la parentèle féminine de l'écrivaine à la langue berbère : la mère de la narratrice, tournant le dos au berbère durant son enfance, à la suite d'un deuil, ramène le berbère à la métaphore du blanc, au silence qui habitera ultérieurement la narration djébarienne :

Pourquoi revenir sur cette croûte stérile et noirâtre d'un deuil autrefois refusé : sans doute parce que, au préalable, elle a enterré, avant et avec le bébé de six mois emporté trop rapidement, comme dans un rapt cruel, elle a enterré surtout

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

la langue, celle qui aurait pu être, pour ce premier fils, une couronne de fleurs d'oranger ! (Djébar, 1995 : 245-246)

Djébar fait ici référence au double deuil qui frappa Bahia, sa mère : celui de sa propre sœur, Cherifa, précédant celui de son premier fils, mort en bas âge. Dès lors, le berbère devient pour l'écrivaine une « tache aveugle », une langue occultée, mais qui continue de travailler en sous-main, notamment à partir du canevas sonore sur lequel elle s'appuie, à l'instar de Lla Fatima entendant le berbère à travers les glossolalies du bébé de Bahia, avant sa mort :

J'entends encore le babillage du bébé, qui a fusé, longtemps, une roucoulade d'oiseau, puis un pépiement. Elle s'est esclaffée, la grand-mère ; je ne l'avais jamais vue ainsi, si excitée :

- Tu entends, ma fille ?...Il vient de parler en berbère ! (...) Je t'assure !...Certes des mots l'un après l'autre, presque déchiquetés. Sans un sens continu...mais c'était du berbère ! (Djébar, 1995 : 244)

Hors de la signification des mots et constructions phrastiques, c'est l'enveloppe phonique qui est ainsi privilégiée, comme en préfiguration de l'écoute des voix ancestrales par l'écrivaine !

Le berbère dès lors fait doublement retour sous la plume d'Assia Djébar : les vers berbères, retranscrits en leur langue première, dans l'alphabet latin, puis dans leur traduction en français, au cœur du chapitre « 3^e mouvement : de la mère en fillette » (Djébar, 1995 : 226), sont également présents en exergue au volume (dans leur traduction française : « Vaste est la prison qui m'écrase / D'où me viendras-tu, délivrance ? ») et confèrent son titre au roman.

C'est encore le signe d'une présence blanche de la langue berbère, d'un non-dit irriguant la pulsion d'écriture en français. Sous le français de la traduction, la langue berbère sommeille, ainsi que l'héritage culturel qui lui est inhérent.

L'expérience cinématographique (et l'élaboration de ce qu'Assia Djébar nomme « l'image-son ») aura constitué pour elle un autre nom de « littérature », en ce sens que le matériau sonore enregistré – vingt-cinq heures d'entretien avec les femmes de sa région natale – sera réinséré dans l'acte littéraire même. En effet, la troisième partie de

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

L'Amour, la fantasia est constituée des « voix » de ces femmes dont Djébar tente de restituer la parole dans un français étonnamment sobre, dépouillé, mais gardant certains tours de la langue d'origine.

C'est bien le motif vocal qui assure le lien entre les différentes pratiques de Djébar, et qui permet « la traduction » entre littérature, cinéma et opéra, en une migration des formes. Djébar envisage ces différentes pratiques par le biais d'un même terme, « écriture ».

Évoquant ses années de « non-publication », elle écrit : « [...] *ce silence a été non vraiment d'écriture, mais fait de tentatives d'écriture diverses, de nature différente, de disciplines multiples – théâtre, enquêtes sociologiques en terrain rural algérien, tournage de cinéma...* » (Djébar, 1999 : 35).

De fait, l'expérience cinématographique sera à nouveau capitalisée, et convoquée dans le roman *Vaste est la prison*, en sa troisième partie (1995 : 167-339), « Un silencieux désir », composée de sept (7) chapitres portant tous le titre de « Femme arable » numérotés de I à VII. Ceux-ci, constituent un véritable journal de tournage du film *La Nouba des femmes du mont Chenoua* (op. cit.).

L'esthétique de la forme-opéra, mariant les voix, le chant, la musique, le travail sur les décors et les masques, incarne au plus haut point cette migration des formes et la subtilité du travail compositionnel d'Assia Djébar, en ce qu'il procède du motif de la variation, de la réécriture. L'opéra *Filles d'Ismaël dans le vent et la tempête*, monté à Rome durant l'été 2000, prend appui sur le roman *Loin de Médine* (1991) et peut être perçu comme un type d'adaptation. Cette variation, cette réécriture s'inscrivent ainsi en faux contre une muséification de la parole, une sacralisation de l'écrit, toujours possibles, par les garants de la *doxa*.

Mireille Calle-Gruber commente ce travail de composition :

Œuvre de mémoire et d'exégèse, c'est au désœuvrement de la parole de prophétie que la voue la mise en œuvre. Mis au travail des corps et des voix, au chantier des chants, rompus d'interruptions et cousus ensemble par l'art du rhapsode, les textes de la tradition, moins présents que passant, moins absents que performés, moins représentés que promis à duration rythmique, moins variantes d'interprétations que variations sur un thème, sont appelés à faire foi par leur déconstruction spectrale – seule garantie de non-

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

institutionnalisation c'est-à-dire de non-réification de la parole pré-islamique. (Calle-Gruber, 2001 : 190)

Calle-Gruber nomme « conduction » la forme-opéra en ce que son caractère passible assure la transmission (Calle-Gruber, 2001 : 190).

Il appert ici de façon significative qu'il n'est nul texte original, que l'essence de l'art réside dans le mouvement de *réécriture*. Dès lors, il est compréhensible que cet opéra soit, pour l'écrivaine, un aboutissement, car, ainsi que l'affirme Calle-Gruber, « avec Assia Djébar ; c'est le principe même d'opéra qui est à l'œuvre : le travail, la mise en travail du texte par les voix atteint son acmé » (Calle-Gruber, 2001 : 190).

CODA

Traduttore/traditore : le fameux adage renvoie au binarisme auteur/traducteur, texte original authentique/traduction édulcorée, reproduction, ainsi que le souligne Meschonnic dans *Poétique du traduire* (1999 : 109) :

L'adage traduttore traditore indique depuis des siècles que la traduction est le lieu d'un conflit défini par deux paradigmes irréductibles l'un à l'autre. La traduction est dans le binaire qui oppose l'auteur original au traducteur comme l'invention à la reproduction, l'authentique à l'édulcoré, la langue de départ à la langue d'arrivée comme deux mondes insuperposables, l'indissociable et mystérieuse association de la forme et du sens dans l'original à la piteuse dissociation des deux, pour n'en garder que du sens, dans la traduction. Cette situation, loin d'être prise pour un effet des conceptions du langage, a été et est encore donnée pour une nature. (Meschonnic, 1999 : 109)

Djébar, au-delà de l'habituel constat d'une défaillance de la traduction, entend déjouer les logiques binaires, et dans sa mise en œuvre des voix au sein de l'écrit en langue française, « inscrire un français légèrement dévié, puisque entendu avec une oreille arabe ou berbère, écrire tout contre un marmonnement multilingue » (Djébar, 1999 : 29). Ce français « qui n'exclut pas les autres langues maternelles qu'[Assia Djébar] porte[en elle], sans les écrire » (Djébar, 1999 : 39), accepte de se laisser déborder, et avoue son ambivalence : « des mots torches qui éclairent

D'une éthique de la traduction : Assia Djébar ou les apories de l'écriture ...

mes compagnes, mes complices ; d'elles, définitivement, ils me séparent. Et sous leur poids, je m'expatrie » (Djébar, 1985 : 203).

Dès lors, l'écrivaine, héritant de la déshérence, peut s'écrier : « *Je ne m'avance ni en diseuse, ni en scripteuse. Sur l'aire de la dépossession, je voudrais pouvoir chanter* » (Djébar, 1985 : 202).

BIBLIOGRAPHIE

CALLE-GRUBER, Mireille, *Assia Djébar ou la résistance de l'écriture. Regards d'un écrivain d'Algérie*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2001.

DJEBAR, Assia, *L'Amour, la fantasia*, Paris : J. C. Lattès, 1985 ; réédité chez Albin Michel, 1995 ; Le Livre de poche.

DJEBAR, Assia, *La Nouba des femmes du mont Chenoua*, 115', Prix de la critique internationale à la Biennale de Venise 1979, produit par la RTA, 1977.

DJEBAR, Assia, *Loin de Médine*, Paris, Albin Michel, 1991.

DJEBAR, Assia, *Vaste est la prison*, Paris, Albin Michel, 1995.

DJEBAR, Assia, *Ces voix qui m'assiègent. En marge de ma francophonie*, Paris, Albin Michel, 1999.

DJEBAR, Assia, *Fille d'Ismaele nel vento e la tempesta*, Florence, Giunti (Italie), 2000.

LAGHOUATI, Sofiane, « Assia Djébar : quand l'écriture est une route à ouvrir, un territoire entre les langues... Prolégomènes pour une « diglossie littéraire » », dans *Assia Djébar, littérature et transmission*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2010, pp. 97-118.

MESCHONNIC, Henri, *Poétique du traduire*, Paris, Verdier poche, 1999.

MULTILINGUALES N°6 - Second semestre 2015

92

AMMOUDEN M'Hand
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM
Université A. Mira - Bejaia
Algérie

**POUR UNE DIDACTISATION DES NOUVELLES DE *FEMMES D'ALGER*
DANS LEUR APPARTEMENT D'ASSIA DJEBAR**

Résumé :

Notre réflexion porte globalement sur l'intérêt de recourir aux productions littéraires francophones d'auteurs algériens dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous voulons, à travers l'exemple des nouvelles du recueil *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djebbar, montrer que la didactisation des textes de ces auteurs peut s'avérer bénéfique pour l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Nous traitons d'abord de la problématique générale de la didactisation des textes d'auteurs algériens. Ensuite, nous l'inscrivons dans le cadre de la séquence didactique et du projet-apprenant. Enfin, nous formulerons des propositions quant à l'utilisation de ces nouvelles pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Mots-clefs : Didactique du texte – Littératures francophones – Document authentique — Compétence plurilingue – Compétence pluriculturelle – *Femmes d'Alger dans leur appartement* – Assia Djebbar.

**FOR A DIDACTIZATION OF THE SHORT STORIES "ALGIERS WOMEN IN
THEIR APARTMENT" BY ASSIA DJEBAR**

Abstract

Our thinking relates generally to the benefit of using French literary productions of Algerian writers in teaching French as a foreign language.

We want, through the example of the short stories gathered in the book *Women of Algiers in their apartment* of Assia Djebbar, to show that the didactization of the texts of these authors is essential and can be very beneficial. We first address the overall problem of didactization of Algerian author's texts. Then we inscribe it in the context of teaching and learning sequence and project. We conclude with proposals to use the short stories for the development of multilingual and multicultural competence.

Key words: Didactic text – French's Literatures – Authentic Document – short stories – multilingual competence – pluricultural competence – *Algiers Women in their apartment* – Assia Djebbar.

**POUR UNE DIDACTISATION DE FEMMES D'ALGER DANS LEUR
APPARTEMENT D'ASSIA DJEBAR**

Notre étude s'inscrit dans la didactique des littératures francophones dont l'un des principaux objectifs et intérêts est de faire des propositions susceptibles de conférer une meilleure place à ces littératures à côté de la littérature française dans les pratiques de classe. Il s'agit globalement de s'interroger sur la possibilité et les avantages du recours aux textes francophones d'auteurs algériens comme supports d'enseignement du français langue étrangère ; aussi bien dans le contexte algérien que dans d'autres contextes. Notons à ce sujet qu'on réclame, par exemple, en France, depuis plusieurs années l'enseignement des littératures « étrangères ». En témoigne un appel, *Pour l'enseignement des Littératures Francophones en France*, ainsi entamé :

Nous, professeurs de lettres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, écrivains des francophonies littéraires, élus des instances représentatives des établissements d'enseignements (Conseil Supérieur de l'Éducation, Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche...), présidents d'universités, étudiants de lettres, lycéens, amoureux des lettres, nous prononçons pour une extension de l'enseignement des Littératures Francophones en France dans les divers secteurs du système éducatif français au primaire, au secondaire, au supérieur. (...)Une page est désormais tournée, celle de la relégation des littératures francophones dans les périphéries de la littérature, au nom d'une conception restrictive de la littérature française. (Café-Pédagogique, 2006)¹.

Notre hypothèse est que la didactisation de ces textes est non seulement possible, mais indispensable pour atteindre quelques-unes des

¹ Consulté sur le site :
<<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/Documents/pdf/appelf.pdf>>

recommandations actuelles du Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) et de la didactique. Néanmoins, cela implique d'effectuer certains choix théoriques parmi ceux, nombreux, qui coexistent aujourd'hui.

Cet article est composé de trois volets :

- le premier, « pour la didactisation des textes d'auteurs algériens », est consacré à l'examen de la possibilité, légitimée par la didactique « institutionnelle » et par celle des chercheurs², d'une utilisation de textes d'auteurs algériens, dans l'enseignement du français et de sa littérature ;
- le deuxième, « pour une didactisation des nouvelles, dans le cadre d'une séquence et/ou d'un projet », est réservé à une illustration des possibilités de cette didactisation à travers *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djebar ; et,
- le troisième, « pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle », développe les possibilités et raisons d'attribuer une meilleure place à ce type de texte dans l'enseignement du FLE aussi bien dans le secteur de l'Éducation Nationale que dans celui de l'enseignement supérieur.

1. POUR LA DIDACTISATION DES TEXTES D'AUTEURS ALGÉRIENS

1.1. Les embûches d'une didactisation du texte littéraire francophone

Vouloir faire une étude sur la possibilité de didactiser les œuvres de Djebar, nous place d'emblée dans une problématique plus vaste : celle relative à la didactisation de textes d'auteurs des littératures francophones. Pour traiter de cette problématique, nous commencerons par décrire les contextes institutionnel et théorique dans lesquels nous la situons.

En effet, cette étude doit être placée dans le sillage d'une réforme progressive de l'Éducation Nationale, amorcée en 2002. Telle que préconisée, entre autres, dans le *Référentiel général des programmes* (MEN, 2009 a) et dans le *Guide méthodologique d'élaboration des*

² Bailly distingue la « didactique institutionnelle » (recommandations institutionnelles) de la « didactique des chercheurs » ou « des universitaires » (1997 : 16-46). Concilier les propositions des deux didactiques, qui divergent souvent, est pourtant indispensable.

programmes (MEN, 2009 b), cette réforme se traduit, sur le plan didactique, essentiellement par l'approche par les compétences³.

On prône aussi les approches curriculaire⁴ et intégrée⁵ et la démarche du projet⁶.

Dans les documents qui concernent l'enseignement des langues, on indique qu'il faut travailler par séquences didactiques⁷.

On recommande par ailleurs aux concepteurs des programmes d'introduire l'enseignement d'auteurs algériens.

Ainsi, en traitant des finalités assignées aux matières du domaine des connaissances en langues et littératures, les auteurs du *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* retiennent l'objectif suivant : « Dans le domaine de la littérature, l'élève devra connaître les auteurs algériens et maghrébins, sans rester fermé aux autres littératures du monde africain et du monde arabe » (MEN, 2009b : 39).

Cette consigne institutionnelle algérienne oblige les concepteurs des programmes et des manuels de français à ne pas se contenter des auteurs français en faisant une place notamment aux auteurs algériens.

Sur le plan théorique, nous retenons en particulier l'intérêt porté, par les théoriciens de l'enseignement des langues aux approches qui préconisent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle⁸,

³ « L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes » (MEN, 2009a : 21).

⁴ « L'approche curriculaire a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines » (MEN, 2009b : 12).

⁵ « La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence » (MEN, 2009a : 18).

⁶ « Une démarche de projet : est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (...); s'oriente vers une production concrète (...); induit un ensemble de tâches (...); suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (...); favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines » (MEN, 2009 b : 29).

⁷ « Chaque séquence est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) », dans *Document d'accompagnement du programmes, Français 2^{ème} A.S.*, 2006 : 4.

Telle que formulée, non seulement cette recommandation n'est pas réservée à l'approche actionnelle, ni au seul contexte européen, mais elle permet de faire la part belle à la littérature dans la maîtrise de cette compétence.

Mais, au niveau de sa conception didactique, la tâche n'est pas aisée et « *la fortune du mot didactique ne doit pas nous abuser. Les recherches sont loin d'avoir investi l'ensemble des champs disciplinaires et le domaine littéraire moins que les autres* » (J.-M. Rosier)⁹ ; nous pouvons ajouter que la didactique des littératures francophones l'est aujourd'hui encore moins et est quasi-inexistante.

A cette indigence s'ajoute un autre écueil d'ordre méthodologique : celui de la (re)production par les apprenants du genre enseigné, dans le cadre d'une séquence didactique¹⁰.

Telle que théorisée en 2002 par De Pietro et Dolz, Noverraz et Schneuwly, la séquence nécessite en effet une production sur le modèle du genre sur lequel elle s'articule au début et à la fin (production initiale - production finale).

Selon De Pietro¹¹, après la première phase dite de « *mise en situation* », visant surtout à « *faire émerger un projet de communication* », suit la seconde étape, la « *production initiale durant laquelle les élèves sont invités à réaliser une première fois l'activité communicative projetée, dans toute sa complexité* » (De Pietro, 2002 : 17-18).

⁸ Cette compétence est ainsi définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

⁹ Cf. Jean-Maurice Rosier, « *Réflexions didactiques sur la littérature francophone de Belgique* », *Textyles* [En ligne], 15 | 1999, mis en ligne le 19 juillet 2012, consulté le 04 janvier 2016. URL : <<http://textyles.revues.org/1132>>

¹⁰ Nous comprenons « séquence didactique » au sens de « *suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 57).

¹¹ Jean-François De Pietro, « *Et si, à l'école, on apprenait aussi ?* », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, URL : <<http://aile.revues.org/1382>>

Cette première production, qui a valeur d'évaluation-diagnostic, permet de découvrir les représentations des apprenants et leurs besoins qui seront pris en charge dans une troisième étape à travers des « ateliers » (appelés aussi « modules »). La quatrième étape est celle de

la production finale [qui] se situe ainsi, comme en miroir à la production initiale, à l'articulation entre les projets de communication et d'apprentissage : aboutissement du projet communicatif, elle permet de mettre en œuvre les apprentissages effectués et de les rendre visibles. (idem.)

Ce schéma de la séquence nous interpelle en tant qu'enseignants du français langue étrangère (toujours apprenants), et dans le domaine qui nous intéresse ici, à savoir la didactique du texte littéraire. Est-il concevable que des apprenants, surtout débutants, puissent élaborer un conte, une nouvelle ou un roman, etc., sur le modèle de la notice d'emploi d'un appareil quelconque ?

Or, c'est ce vers quoi conduit habituellement l'application du schéma de la séquence didactique¹², en FLE, en milieu scolaire.

Certes, les concepteurs des nouveaux programmes et manuels, certains inspecteurs de l'Education Nationale recommandent parfois de se contenter, dans ce cas, d'activités de réécriture ou de production partielles (rédiger le début d'une histoire, imaginer une autre fin, etc.). Mais le problème, sur le terrain, reste posé.

Les concepteurs de l'un des anciens manuels de français de la 3^{ème} année secondaire (Bouchouikha *et al.* 1989), dont les contenus sont répartis par « dossiers », suggéraient, quant à eux, une focalisation sur la réception (ou compréhension), dans les deux derniers dossiers intitulés : « Lire la poésie contemporaine » (p.195-264) et « Lire le roman » (pp. 265-281).

Peut-être, pourrait-on envisager de reconduire cette recommandation en l'adaptant aux séquences didactiques portant sur les genres littéraires qui seraient focalisées sur le développement de compétences de réception ; elles se réaliseraient, par conséquent, sans les phases de productions « initiale » et « finale », auxquelles pourrait se substituer le travail exclusif des compétences de compréhension.

¹² On serait confronté au même obstacle si l'on optait pour le modèle classique ternaire de la séquence didactique : Compréhension – Activités de langue – Production.

Par ailleurs, si l'examen de certains manuels destinés à l'enseignement du français dans l'Éducation Nationale montre que les textes issus de la littérature algérienne n'y sont pas totalement absents, ils n'y sont pas pour autant suffisamment présents¹³.

De plus, ces textes ne sont pas exploités en tant que tels dans la mesure où ils sont généralement employés uniquement comme des alibis à l'enseignement de faits de langue.

Dans la séquence consacrée à la nouvelle dans le manuel de français destiné aux classes de 3^{ème} AS (Bouchouika *et al.*, 2004 : 105-151), par exemple, les extraits des textes d'auteurs algériens sont surtout utilisés pour l'enseignement des pronoms personnels, des adjectifs possessifs, des indicateurs temporels, etc.

Si des textes d'auteurs francophones sont présents dans cette séquence, ce n'est pas toujours le cas dans d'autres, et il ne s'agit pas toujours de textes d'auteurs algériens. Ainsi, dans l'actuel manuel de français de 3^{ème} AS (Mahboubi, Rekkab & Allaoui, 2007 : 165-216), aucun texte d'un auteur algérien ne figure dans les trois séquences didactiques qui constituent le projet intitulé « Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur ».

1.2. La littérature francophone et la notion de « document authentique »

Envisager la didactisation des littératures francophones, sur un plan théorique, conduit à s'interroger sur le statut, requis par les didacticiens, de « documents authentiques » des textes, étant donné qu'ils sont l'œuvre d'auteurs non-natifs de la langue cible. Ajoutons qu'on est confronté aujourd'hui à la coexistence de nombreuses définitions, souvent très nuancées, de la notion de « document authentique ».

Au milieu des années soixante-dix, dans *Dictionnaire de didactique des langues* (1976 : 59), le « document authentique » était défini comme « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une

¹³ Dans l'actuel manuel de 1^{ère} AS (Djilali, 2004), on ne trouve qu'un texte de Mouloud Feraoun, un de Jean Amrouche, un paragraphe d'un texte de Mohammed Dib et un extrait d'un texte de Taous Amrouche. Dans celui de la 2^{ème} AS (Chabane *et al.*, 2004), il n'y a que deux paragraphes : l'un de Malek Haddad et l'autre de Mouloud Mammeri.

fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle ».

Robert Bouchard¹⁴ formule à ce sujet une recommandation :

L'adjectif « authentique » ne doit (...) pas être pris au pied de la lettre. Son intérêt est seulement de permettre une opposition simple entre deux types de ressources langagières pour la classe de langue, les documents authentiques donc et les documents pédagogiques, fabriqués de manière purement ad hoc.

En outre, le recours au « document authentique », de façon générale, a une finalité, celle entre autres, de « *conduire à une communication plus vraisemblable en langue-cible et à une familiarisation plus directe avec la culture-cible* » (Defays et Deltour, 2003 : 263) ; et le recours à la littérature en tant que document authentique, en particulier « *apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible* » (*idem* : 109).

Dans le cas du français, un tel document en littérature impliquerait, d'emblée, de se limiter au choix exclusif de textes écrits par des Français pour une (meilleure) compréhension de la civilisation française (« culture-cible »).

Cependant, certains didacticiens dont Adami H. soulignent que « *l'accès direct au document brut peut effectivement parfois poser problème* » (Adami, 2009 : 170) au niveau de leur compréhension par les apprenants débutants (non natifs).

De plus, si cette définition du document authentique comme produit exclusivement par des natifs peut s'avérer appropriée dans une approche communicative, la première à avoir encouragé le recours à ces documents, elle n'est guère conforme aux principes des approches plus récentes telles que l'approche par les compétences et l'approche actionnelle.

A ce sujet, Puren (2009) explique que si l'objectif social de référence, avec l'approche communicative, était de « *préparer les élèves à*

¹⁴ Robert Bouchard, « Documents authentiques oraux et transposition didactique ». Consulté sur le site :

< https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/377026/filename/08Nancyder_.doc >

rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) » (p.30), celui qui sera retenu à partir des années 90 est « celui de préparer les élèves à cohabiter harmonieusement dans une société qui est de plus en plus multilingue et multiculturelle » (p.31)¹⁵. Il ajoute qu'avec la perspective actionnelle, l'objectif social de référence mis en valeur est celui qui consiste à

préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. (p.31)

Rappelons que les approches actionnelle¹⁶ et par compétences impliquent qu'on tienne compte des caractéristiques de l'environnement dans lequel vit l'apprenant. Intervenant dans le cadre de la réforme de l'enseignement en Algérie, Mohammed Miled (2005 : 127)¹⁷ décrit le contexte qui détermine les « *facteurs d'une réécriture et d'une refonte d'un curriculum* » et précise que l'

On assiste actuellement à un changement de paradigme éducatif qui insiste davantage sur le processus d'apprentissage. Cela signifie que l'élaborateur du

¹⁵ La situation à laquelle renvoie ce dernier objectif concerne la société algérienne.

¹⁶ L'approche actionnelle considère que les apprenants sont « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » et que les activités langagières s'inscrivent « *à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* » (Conseil de l'Europe, 2001 :15).

¹⁷ « *Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves*», Mohammed Miled, « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », dans *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, pp. 125-136. Disponible sur le site :

<http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf>

programme et l'enseignant accordent un intérêt particulier à l'élève, autrement dit à ses besoins et à son environnement, à son imaginaire, à son rythme d'apprentissage ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations. (Idem.)

Cet « intérêt particulier accordé à l'élève », dans ce contexte, implique donc de privilégier les documents issus de son environnement immédiat. C'est d'ailleurs l'une des sept recommandations retenues par Ahcène Lagha, en tant que directeur général de l'Office national des publications scolaires (ONPS), pour l'élaboration des contenus des nouveaux manuels de cette « refonte de la pédagogie en Algérie » : « *Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture* » (Idem. : 59).

Ajoutons que la source même du « document authentique », à savoir le « locuteur natif » que présupposent certaines conceptions, est une notion devenue suspecte dans l'optique de « *la compétence plurilingue et de la didactique des langues étrangères* », comme le souligne Daniel Coste (2010 : 150) :

Définie comme à la fois une et plurielle, elle [la compétence plurilingue] se présente comme capacité à gérer et à étendre un répertoire de langues et variétés maîtrisées à des degrés divers. Il s'agit de sortir de représentations et de pratiques reposant sur les images mythiques du natif (Renaud, 1998)¹⁸ et

¹⁸ Dans l'article de Patrick Renaud que cite D. Coste et intitulé « Absoute pour un locuteur natif », l'auteur veut « *essayer de comprendre pourquoi une catégorie dont chacun s'accorde à reconnaître qu'elle ne correspond à rien "dans la réalité" continue sa carrière envers et contre tout dans les discours savants et ordinaires. Quels services irremplaçables rend-elle donc (...) ? (...) pourquoi, en matière de langage, introduire une "disposition de naissance" permettant de construire deux classes de locuteurs : les natifs et les autres ?* ». Il conclut son article sur la récusation du terme « natif » : « *Ce qu'il faut retenir c'est que le trait de nativité est illusoire et pervers : il opacifie et réifie de part et d'autre du mur d'authenticité qu'il installe pour les séparer, activités de participation où s'investissent les répertoires verbaux et activités d'interprétation où se construisent et s'exhibent "à toutes fins pratiques" différences et convergences entre participants, avec leurs enjeux identitaires. Il faut donc repenser l'opposition entre vernaculaire et véhiculaire et en chercher éventuellement les sources, comme nous l'avons suggéré, dans les conditions socio-culturelles qui configurent en situations*

du "parfait bilingue" et sur des modèles de l'apprentissage de plusieurs langues comme d'un cumul de compétences à la fois homologues et bien séparées.

Cette conception du « document authentique », à l'instar de celle de « locuteur natif » - appelé aussi « locuteur national » (M. Byram *et al.*, 2002) - est en porte-à-faux avec les approches qui visent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

C'est ainsi que celle-ci s'en est trouvée assouplie dans sa formulation, comme dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, dir., 2003 : 29) :

La caractérisation d' "authentique ", en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe.

Nous pouvons donc considérer que les textes des littératures francophones, même s'ils ne sont pas élaborés par des natifs pour des natifs, sont des documents authentiques dans le sens retenu à la fois par Robert Bouchard (cf. supra) et dans celui du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (cf. supra).

Ce sont donc des documents élaborés par des francophones pour des francophones, à des fins de communication (littéraire) réelle, puisque non « fabriqués » pour classe.

Ils « apportent beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible » (Defays et Deltour, 2003 : 109) et de la « culture-source », telles que convoquées en texte ; d'où leur intérêt dans le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

diverses, entre pidgin à l'état naissant et langue morte, l'espace social de l'activité langagière », in Le français en Afrique, n° 12, 1998, pp. 257-272. Disponible sur le site : <<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/12.html>>

1.3. Littérature algérienne : support didactique productif

Sur le plan de la didactique institutionnelle, notre objet d'étude nous amène à nous intéresser aux finalités assignées à l'École algérienne, et à la place accordée aux littératures francophones.

L'institution ministérielle algérienne fixe l'objectif de l'enseignement des langues en ces termes : l'élève doit « *connaître, par l'intermédiaire des textes, les noms des écrivains algériens, maghrébins et arabes, et d'autres écrivains du monde les plus connus appartenant à la littérature universelle* » (MEN, 2009b : 46).

Ce recours exigé aux textes littéraires algériens et autres est d'ailleurs indispensable pour la réalisation d'un autre objectif assigné à l'enseignement des langues étrangères : « [Les langues étrangères] *sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* » (*ibid.* : p.26).

Or, ces interactions ne seraient pas envisageables sans la littérature nationale en tant que partie intégrante de la culture. Cela remettrait en question la possibilité de s'appuyer sur les acquis de chacune des langues et cultures concernées pour favoriser l'apprentissage de l'autre et celle d'une confrontation des caractéristiques des deux.

Il est pourtant très possible que de telles démarches, favorisent les approches curriculaire et intégrée, prônées par le Ministère de l'éducation (cf. supra). Cette possibilité résulterait de la nature des thèmes, des aspects textuels (mélange de langues, traduction, etc.) et culturels véhiculés par cette littérature, comme nous l'illustrerons dans la troisième partie de cet article.

Soulignons à ce sujet que les littératures francophones, justement, « *utilisent le français comme langue, mais pour exprimer leur propre culture et civilisation, différente de l'hexagonale* » (Brahimi, 2001). Leur utilisation permettra donc de pratiquer les approches contrastives, de faire découvrir les similitudes et les différences et d'établir des passerelles entre les langues-cultures locales et étrangères.

De plus, les approches centrées sur l'apprenant (dont l'approche par les compétences), impliquent le recours à des textes issus de l'environnement immédiat de celui-ci, surtout quand on s'inscrit dans la logique des curricula, comme c'est le cas en Algérie (cf. supra).

Celles-ci impliquent, entre autres, la prise en compte des spécificités du contexte de l'apprenant, dont celles relatives aux pratiques langagières et culturelles. En effet, une analyse des besoins des apprenants, surtout dans les contextes de langues étrangères et secondes, implique l'inventaire et l'étude des caractéristiques des genres textuels auxquels ils ont affaire d'abord dans leur environnement immédiat. Les caractéristiques de ces genres peuvent d'ailleurs être nuancées d'une société à une autre :

Les genres du discours sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale (Reuter et al. 2010:117).

Que l'objectif soit d'ailleurs l'enseignement de la langue ou celui de la littérature, ces théories nous conduiraient, surtout avec des débutants, à privilégier au moins dans un premier temps des documents traitant de leur contexte, de leur histoire et de leurs cultures parce qu'ils sont censés s'inscrire dans leur Zone de Développement Proche (ZDP)¹⁹, contrairement à ceux produits par des étrangers et qui traitent d'autres contextes.

Le recours à cette littérature est d'ailleurs un des moyens d'assurer le transfert des connaissances, selon le processus prôné par Tardif et Meirieu (1996) et encore reconnu aujourd'hui (Rosier, 1997), de « contextualisation, décontextualisation, recontextualisation » :

Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée. Cependant, il importe de signaler que, pour pouvoir recontextualiser une connaissance, l'élève doit y avoir

¹⁹ Cette théorie, traduite parfois en « Zone proximale de développement » est au cœur de la théorie socioconstructiviste de Vygotski. Elle implique qu'on propose « des activités d'apprentissage suffisamment difficiles pour qu'ils [les apprenants] apprennent quelque chose, et suffisamment faciles pour qu'ils ne se découragent pas » (Coïaniz, 1998 : 8). Consulté sur le site : <http://guyane.scola.ac-paris.fr/ftp_public/Coianiz.pdf>.

*accès en mémoire. C'est là une condition incontournable pour que le transfert soit possible.*²⁰

C'est cet « accès en mémoire » que favoriseraient, en principe, les textes d'auteurs algériens pour les apprenants en Algérie parce que, comme l'expliquera plus tard Rosier (1997 : 100),

Le passage à l'abstraction commence par la recherche d'exemples empruntés à un environnement précis affectif et cognitif, celui de l'apprenant. (...) Enfin la didactique du français a mis en évidence l'importance de l'acquisition de connaissances en milieu naturel.

Quelques lignes plus loin, l'auteur précise, dans le cadre de l'enseignement littéraire en Belgique :

*Or, l'enseignement de la littérature fait peu ou jamais référence au contexte régional d'origine des élèves. Cette déréalisation est d'autant plus forte à la périphérie francophone, puisqu'on y enseigne la culture patrimoniale française en convoquant une structuration historique et chronologique qui n'a de sens que pour l'identité nationale française.*²¹

C'est précisément à cette « déréalisation » que nous sommes confrontés en Algérie lorsqu'on enseigne les textes de la littérature française aux débutants en classe de FLE. L'intégration des textes d'auteurs algériens en classe de FLE, selon la démarche décrite plus haut, permet de faire référence à un environnement familier de l'apprenant, à même d'optimiser ses capacités d'apprentissage.

De plus, le profil de la plupart des écrivains algériens, dont Djébar, permet de supposer que l'utilisation de leurs œuvres contribuera assurément au développement de la compétence plurilingue, mais aussi et

²⁰ J.Tardif et P. Meirieu : « Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances », in *Vie pédagogique*, Revue québécoise de développement pédagogique, N°98, mars-avril 1996, pp.4-7.

Consulté sur le site : <<http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>>

²¹ Rosier J.-M., « Le surréalisme de Belgique : un problème d'histoire littéraire ? », in *Pratiques*, N° 93, mars 1997.

Consulté sur le site : < www.pratiques-cresef.com/p093_ro1.pdf >

surtout, pluriculturelle ; et ce, dans les situations didactiques qui concernent tous les publics, algériens et autres.

2. POUR UNE DIDACTISATION DES NOUVELLES DE FEMMES D'ALGER DANS LEUR APPARTEMENT

Pour illustrer les avantages du recours aux textes d'auteurs algériens, nous avons choisi le recueil de nouvelles *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djebar (publiées sous forme de recueil en 2002).

Nos propositions s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement par genres textuels, dans le dispositif de la séquence didactique et du projet-apprenant.

L'un des théoriciens de la notion de « genre », J.-M. Adam, s'explique quant au choix de cette notion par rapport à celle, antérieure, de « type » :

En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique (...). Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. (2005 : 22)

Nous userons de la notion de « genre » dans cet esprit.

Pour le « projet-apprenant », il est à distinguer du « projet didactique » tel que défini par Huber (2005 : 17) : « *le projet didactique est élaboré par chaque enseignant, qui détermine quels sont les savoirs à enseigner à partir des programmes (disciplinaires) et la façon de les exposer aux élèves* ».

Le projet-apprenant désigne une « *une tâche, définie et réalisée en groupe (...) aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable présentant une utilité par rapport à l'extérieur* » (Le Grain, cité dans Pierret-Hannecart & Pierret, 2005 : 73).

Cette tâche est différente de la simple production écrite qui clôt une séquence didactique (comme dans le cas du projet didactique). Le projet apprenant débouche sur un impact concret dans le réel : une exposition, un spectacle, une semaine culturelle, la commémoration d'un événement

national, une campagne d'information, une journée d'étude, un hommage à une personnalité, etc.

Il implique donc la mobilisation de diverses compétences, souvent pluridisciplinaires. Son principal avantage réside dans le fait que « l'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise » (Huber, 1999 : 18).

2.1. Dimensions avantageuses de la nouvelle

L'œuvre *Femmes d'Alger dans leur appartement* est composée de sept (7) nouvelles dont les dimensions sont très différentes, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

N°	Titre de la nouvelle	Pagination	Nombre de pages
1	« La nuit du récit de Fatima »	15-57	43
2	« Femmes d'Alger dans leur appartement »	61-130	70
3	« La femme qui pleure »	131-138	08
4	« Il n'y a pas d'exil »	141-160	20
5	« Les morts parlent »	161-217	57
6	« Jour de Ramadhan »	218-223	06
7	« Nostalgie de la Horde »	224-234	11

Pour classer ces nouvelles selon leurs dimensions, nous nous référons aux critères proposés par Carrara (2014). Elle en distingue trois catégories : « l'histoire courte » (moins de 7500 mots), « la novelette » (entre 7500 et 17499 mots) et « la novella, presque un roman », (entre 17500 et 40000 mots).

Ces trois catégories de nouvelles sont représentées dans l'œuvre de Djébar :

- « l'histoire courte » : n°3, 4, 6 et 7 ;
- « la novelette » : n°1 et 5 ;
- « la novella » : n°2.

Cette variété, qui offre la possibilité d'exploiter ces nouvelles avec des apprenants d'âges et de niveaux différents, permet de tenir compte des motivations des apprenants²².

²² La longueur des textes n'est que l'un des critères sur lesquels on s'appuie pour le choix des textes à utiliser en classe ; il est souvent combiné à d'autres dont ceux relatifs au degré de leur lisibilité par les apprenants.

2.2. Diversité des thèmes

Parmi les divers thèmes des nouvelles, dominant ceux inscrits dans la société algérienne entre tradition et modernité, comme celui de la femme, du couple, de l'amour et du désir, de la mort, de la religion, de la guerre.

Ces thèmes sociaux, familiers de l'apprenant, sont à même de favoriser à la fois le processus ternaire de transfert des connaissances, tel que décrit plus haut, et la motivation.

Par ailleurs, la nature de ces thèmes contribue à l'établissement de liens avec un projet-apprenant interdisciplinaire (qui pourrait concerner autant la matière de la langue française que d'autres)²³.

Cette caractéristique commune joue en faveur de la didactisation des nouvelles de Djébar dans la mesure où elle favorise les projets interdisciplinaires. Ainsi, pour la célébration de la journée mondiale de la femme, il est possible de concevoir un projet interdisciplinaire qui va porter sur la condition de la femme et sur sa place dans la société.

Des extraits de ces nouvelles étudiées en classe peuvent alors alimenter le projet et être proposés à la lecture par ceux auxquels le produit du projet (exposition, journal mural, table ronde, etc.) est destiné.

Ce type de projet repose sur la réutilisation des acquis d'une séquence didactique qui porte, ici, sur la nouvelle dans le cadre d'un projet interdisciplinaire ; ce qui contribue d'une part à pratiquer les apprentissages et à leur donner sens dans la réalité, et d'autre part à tisser des liens entre les apprentissages de différentes matières scolaires, ainsi décloisonnés.

A ces possibilités s'ajoutent celles qui peuvent s'inscrire dans le cadre d'une didactique intégrée et convergente parce que, dans l'Éducation Nationale, la nouvelle est également enseignée dans les matières en langues arabe et tamazight. Ces pratiques permettraient le transfert des acquis d'une matière vers une autre et le développement de la compétence plurilingue.

Inscrire la séquence qui porte sur la nouvelle dans un projet qui s'inspire des principes de la didactique intégrée peut par ailleurs constituer l'une

²³ Dans les programmes de l'Éducation Nationale, le thème de la guerre de libération par exemple est présent aussi bien dans les supports indiqués pour l'enseignement des langues arabe et française que dans les contenus de la matière de l'Histoire.

des meilleures manières de remédier au problème que posent les productions initiale et finale dans les séquences consacrées aux genres littéraires (cf. *supra*).

La solution pourrait consister alors à proposer par exemple, comme technique visant à contribuer à rendre la tâche réalisable, la traduction de la nouvelle dans une langue que maîtrise quelque peu l'apprenant, à savoir la langue arabe pour le cycle primaire, l'anglais ou tamazight pour les cycles supérieurs.

2.3. Caractéristiques linguistiques et discursives des nouvelles

Dans une séquence didactique, les modules portent sur différents aspects linguistiques et discursifs, ici du genre sur lequel elle s'articule. La sélection des aspects qui feront l'objet de l'apprentissage se fait après une évaluation diagnostic (production initiale) pour cerner les besoins des apprenants.

Une fois la liste des contenus à enseigner établie, l'étape suivante consiste à choisir les supports – du même genre textuel – dont les caractéristiques correspondent aux contenus retenus pour les « modules » ou « ateliers ».

L'étude des caractéristiques linguistiques et discursives des nouvelles de Djebbar permet de constater qu'elles offrent la possibilité de travailler les contenus suivants :

- l'articulation narration/discours ; la transposition narration/discours et vice-versa ; l'articulation narration/description ;
- la présentation d'un dialogue ; l'introduction de propos (au style direct notamment) ;
- la description (réaliste) du physique, du comportement, de la tenue vestimentaire et du caractère des personnages ;
- l'insertion de faits d'Histoire dans un texte littéraire ;
- l'expression des sentiments (amour, colère, douleur psychique, déception, etc.) ;
- les noms des métiers (surtout traditionnels) ;
- l'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité) ; la concordance des temps dans le système du passé (plus que parfait/imparfait/passé simple) ;
- la caractérisation du style (personnification, métaphore, l'ironie, etc.) ; l'expression de l'implicite et du sous-entendu ;

- la traduction de l'arabe vers le français ; l'expression de la médiation linguistique et culturelle ;
- la présence de l'oral dans l'écrit.

On peut en déduire que les caractéristiques linguistiques et discursives des nouvelles de Djébar permettent de prendre en charge la quasi-totalité des contenus auxquels on pourrait penser en concevant une séquence sur la nouvelle littéraire.

3. POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

La lecture des nouvelles de Djébar nous permet de constater que l'empreinte de l'Algérie est présente par la nature des faits et des « tableaux » décrits, mais aussi par le recours très fréquent à de nombreux termes et expressions, traduits ou pas, empruntés principalement à l'arabe et à tamazight et renseignant sur des pratiques sociales et culturelles algériennes. C'est cette dimension des textes qui autorise de les proposer pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Son intérêt se justifie par le fait qu'on la considère au cœur même de la compétence à communiquer (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Nos propositions s'appuient sur un postulat de la définition de cette compétence :

Poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. (idem.)

Assia Djébar recourt fréquemment dans ses nouvelles à un vocabulaire particulier : le vocabulaire nécessaire pour nommer les pratiques, les us, les objets, etc., qui caractérisent l'Algérie comme dans les exemples suivants :

- « *les femmes et les jeunes filles allaient à la fontaine, les premières portant des outres, les jeunes filles des cruches* » (Djébar, 2002 :12) ;
- « (...) *au coin d'un petit feu, d'un kanoun plein de braises sur le point de s'éteindre* » (p. 15) ;

- « *elle trayait les chèvres, allait au gaulage des olives* » (p. 19).

Nous pouvons constater que des termes peu courants, appartenant à la langue étrangère, comme « gaulage » par exemple, se distribue dans un environnement rendu familier soit par l'évocation de coutumes ou de mots connus de l'apprenant, comme « kanoun ». Cette concomitance du connu et l'inconnu permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire en langue étrangère en appréhendant le second en s'aidant des repères du premier : le rituel féminin de la fontaine, ou celui de la récolte des olives, lui facilitera la compréhension et l'acquisition du vocabulaire correspondant : « outres » « cruches » et « traire » « gaulage ».

Les textes de Djébar – ou d'autres auteurs algériens qui traitent de l'Algérie et de sa culture et/ou qui recourent à des termes empruntés à ses langues – sont un moyen d'acquérir un vocabulaire en situation.

En outre, la découverte de ce vocabulaire renforce la compétence de traduction des apprenants, composante essentielle de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans les textes, certains passages affichent l'opération de traduction, comme dans « *elle se nommait elle-même (...)* : "*Itima, je suis l'itima !*" - *orpheline, je suis l'orpheline !* » (p.19).

Dans d'autres passages, la traduction est implicite : elle est signalée par des indices discursifs (souvent inclus dans la narration), comme dans « *Ma fille, à six ans, elle ira à l'école des Français : c'est décidé ! (...)*. *Cependant, à la phrase lancée si fort en arabe, l'oncle Hassan avait sursauté* » (p. 32).

Le fait que ces passages traduits ne soient pas accompagnés de leurs équivalents en langue source, comme c'est le cas dans les exemples précédents, peut permettre une activité qui consisterait à chercher l'énoncé premier à partir duquel la traduction est censée être obtenue.

Les passages que nous avons cités jusqu'à présent visaient davantage le développement de la compétence plurilingue. Nous en avons repéré d'autres qui favoriseraient la compétence pluriculturelle, même s'il est difficile pour nous d'établir une frontière entre les deux, étant donné le lien étroit qu'entretient la langue avec la culture.

Si ce dernier objectif concerne surtout les apprenants d'autres cultures, il peut également concerner les Algériens dans la mesure où certaines des

pratiques décrites diffèrent d'une région à une autre ; de ce fait, elles peuvent être inconnues de l'apprenant.

Afin de développer la compétence pluriculturelle, on peut se contenter de faire découvrir aux apprenants, grâce à ces passages textuels, les pratiques sociales ou culturelles qui caractérisent une communauté algérienne donnée.

Il en est ainsi :

- du rituel de la circoncision : « *Ce soir, veille de la circoncision de notre dernier – que Dieu nous le garde ! Pour sa protection et son bonheur futur, nous lui mettrons un peu de henné sur les mains* » (p. 90) ;

- de l'évocation du rituel de la prière : « *C'était un vendredi, (...) d'un minaret et d'une mosquée proche, le muezzin (...) appelait les fidèles à la prière solennelle du milieu du jour* » (p.54) ;

- de la présentation de la religion chrétienne : « *Le christianisme est adoration de la Vierge mère* » (p.250) ;

- de la description de costumes traditionnels : « *(...) habillés à l'arabe, à l'ancienne : avec un pantalon bouffant et filet de serge dorée sur les coutures, un burnous blanc de laine posé sur une épaule et un fez rouge au-dessus de leurs cheveux frisés* » (p.30) ; etc.

Quand ces pratiques décrites sont très différentes de celles des apprenants, l'enseignant devrait alors les conduire à les comprendre en établissant des passerelles vers leur propre(s) culture(s). Cela favoriserait la compréhension, et contribuerait aussi à développer l'esprit d'ouverture vers les autres cultures.

Au terme de cette modeste étude, rappelons que penser à la didactisation des nouvelles d'Assia Djebar nous a tout d'abord confronté aux problèmes que pose l'enseignement des ou par des textes issus des littératures francophones, dont celui relatif au caractère authentique de ces productions. Nous avons tenté de montrer que ces textes étaient des documents authentiques à part entière et que leur didactisation était conforme aux exigences aussi bien de la didactique institutionnelle que de celle des chercheurs. Nous en avons déduit que le recours à ces textes d'auteurs algériens était d'autant plus nécessaire qu'ils semblent être un moyen de favoriser le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est au cœur des approches didactiques actuelles, dont l'approche actionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.-M., « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion " dépassée " ? », in. *Recherches*, n°42, pp. 11-23, 2005. Disponible sur :

<http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_011-023__adam_.pdf >

ADAMI H., « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges CRAPEL*, n°31, 2009, pp. 159- 172.

BAILLY D., *Didactique de l'anglais. 1. Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan pédagogie, 1997.

BOUCHARD R., « Documents authentiques oraux et transposition didactique ». Consulté sur le site :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/.../08Nancyder_.doc>

BOUCHOUKA F. *et al.*, *Français 3^e A.S.*, Alger, IPN, 1989.

BOUCHOUKA F. *et al.*, *Livre de Français 3^{ème} AS*, Alger, ONPS, 2004.

BRAHIMI D., *Langue et littératures francophones*, Paris, Ellipses, 2001.

BYRAM M., GRIBKOVA B. et STARKEY H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.

Disponible sur le site :

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

CAFE-PEDAGOGIQUE, Appel « *Pour l'enseignement des Littératures Francophones en France* », 2006. Disponible sur le site :

<<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/Documents/pdf/appelf.pdf>>

CARRARA M.-A., « Les 8 points essentiels de la nouvelle littéraire », 2014. Disponible sur le site :

<<http://www.aproposdecriture.com/les-8-points-essentiels-de-la-nouvelle-litteraire>>.

CHABANE F. *et al.*, *Livre de français 2 AS*, MEN/ONPS, ALGER, 2004.

COÏANIZ, A., « Apprentissage des langues en maternelle : l'entrée dans le langage en français langue non maternelle », 1998. Disponible sur le site :

< http://guyane.scola.ac-paris.fr/ftp_public/Coianiz.pdf >

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

COSTE D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in *Les Cahiers de l'Acedle*, Volume 7,

- N°1, *Notions en question en didactique des langues*, 2010, pp.141-165.
Disponible sur le site :
<http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf>
- CUQ J.-P., (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- DEFAYS J.-M., DELTOUR S., *Le Français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, 2003.
- DE PIETRO J.-F., «Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », in *AILE*, n°16, 2002. Disponible sur le site :
<<http://aile.revues.org/1382>>
- DJEBAR A., *Femmes d'Alger dans leur Appartement*, Paris, Albin Michel, 2002.
- DJILALI K., *Français Première année secondaire lettre*, Alger, MEN/ONPS, 2005.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.
- DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEUWLY B. (dirs), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, Volume 4*, Bruxelles, De Boeck/COROME, 2002.
- GALISSON R. & COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976.
- HUBER M., *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique Sociale, 1999.
- HUBER M., *Conduire un projet-élèves*, Paris, Hachette-Éducation, 2005.
- LAGHA A. (2005) « Le livre scolaire : une nouvelle vision », in Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (Dirs), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, ONPS, Casbah éditions, pp. 57-66.
- MAHBOUBI F., REKKAB M. & ALLAOUI A., *Français Troisième année secondaire*, Alger, MEN/ONPS, 2007.
- MEN, « Document d'accompagnement du programmes, Français 2^e A.S. », Alger, Ministère de l'Éducation Nationale, 2006.
- MEN, « Référentiel général des programmes », Alger, Ministère de l'Éducation Nationale, 2009a.
- MEN, « Guide méthodologique d'élaboration des programmes », Alger, Ministère de l'Éducation Nationale, 2009b.

MILED M., « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », dans Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, ONPS, Casbah éditions, pp.125-136.

PIERRET-HANNECART M. & PIERRET P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

PUREN Ch., « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », 2009. Disponible sur :

<<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/>>

RENAUD P., « Absoute pour un locuteur natif », in *Le français en Afrique*, n° 12, 1998, pp.257-272. Disponible sur le site :

<<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/12.html>>

REUTER Y. (éd.) *et al.*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

ROSIER J.-M., « Réflexions didactiques sur la littérature francophone de Belgique », in *Textyles*, n°15, 1999, 166-174, 2012. Disponible sur :

<<http://textyles.revues.org/1132>>

ROSIER J.-M., « Le surréalisme de Belgique : un problème d'histoire littéraire ? », in *Pratiques*, N° 93, mars 1997. Consulté sur le site :

<www.pratiques-cresef.com/p093_ro1.pdf>

TARDIF J. & MEIRIEU P., « Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances », in *Vie pédagogique*, Revue québécoise de développement pédagogique, N°98, mars-avril 1996, pp.4-7.

V A R I A

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

117

I

LECTURES CRITIQUES DES MANUELS SCOLAIRES ALGÉRIENS

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

MEMAÏ Atfa, Pr. ROUAG Abla

Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels (LAPSI)

Université Constantine 2 – Abdelhamid Mehri

Constantine - Algérie

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FRANÇAIS AU CYCLE PRIMAIRE
ANALYSE DU MANUEL SCOLAIRE A LA LUMIÈRE
DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Résumé

Cette étude porte sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue française tel qu'élaboré dans le manuel scolaire consacré à la première année d'apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit de l'unique manuel scolaire pour ce niveau et pour cette matière, en Algérie, depuis 2008. L'article confronte le contenu de ce support pédagogique aux résultats récents des recherches sur l'apprentissage de la lecture en sciences cognitives et en psychologie. Nous nous appuyons sur une grille d'analyse qui comporte dix (10) questions dont les réponses sont réparties sur une échelle de type Likert. Nous concluons que les grands principes et recommandations issus de ces recherches ne sont pas pris en considération pour l'enseignement de la lecture dans ce manuel.

Mots-clés : psychologie cognitive – enseignement-apprentissage de la lecture – français langue étrangère – manuels scolaires – bas niveau – haut niveau.

LEARNING OF READING AT THE PRIMARY SCHOOL
CRITICAL ANALYSIS OF THE SCHOOL TEXTBOOK
IN THE LIGHT OF COGNITIVE PSYCHOLOGY

Abstract

This study focuses on the teaching and learning of reading in French as developed in the school textbook of the first year of learning French as a foreign language. It is the only textbook in Algeria for that level and for that discipline, since 2008. This paper compares the contents of this teaching support to recent research findings on learning to read in cognitive sciences and psychology. Relying on an analytical grid comprising ten (10) questions whose answers are distributed on a Likert -type scale. We conclude that the main principles and recommendations resulting from researches in psychology and cognitive sciences are not taken into account for the teaching of reading in this textbook.

Key words: cognitive psychology – teaching and learning to read – French language – school textbooks – low level – high level.

**APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FRANÇAIS
AU CYCLE PRIMAIRE ANALYSE DU MANUEL
A LA LUMIÈRE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE**

Parmi les objectifs fondamentaux qui se dégagent de la réforme du système éducatif algérien, issus des travaux et des conclusions de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (2000), et des mesures du gouvernement (2003)¹, est retenue la revalorisation de l'enseignement des langues étrangères, notamment de la langue française.

En effet, des changements d'ordre qualitatif aussi bien que quantitatif sont introduits dans l'enseignement de cette matière : rénovation des programmes, refonte de la pédagogie, amélioration du matériel didactique, et accroissement du volume horaire (Ferhani, 2006 : 11-18).

Depuis la réforme, l'enseignement de la langue française est avancé d'une année dans les programmes. Celle-ci est enseignée comme première langue étrangère dès la 3^{ème} année du cycle primaire.

Aussi, une nouvelle génération de manuels scolaires est apparue pour accompagner cette réforme car, ceux en usage étaient « *considérés par tous comme trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la société* » (Tawil, 2005 : 34).

Ces nouveaux manuels, comme les cahiers d'activités, et les documents qui les accompagnent, reflètent une nouvelle approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage : il est actif et participe à la construction du savoir (Adel, 2005).

La préoccupation de cette étude est d'apprécier la démarche pédagogique préconisée par cette réforme pour la lecture en français langue étrangère ; la question étant celle de savoir si son enseignement tel qu'il est élaboré dans le nouveau manuel scolaire de 3^{ème} année est en

¹ Pour le contenu de la réforme voir *Bulletin Mensuel d'Information du Centre National de Documentation Pédagogique* (C.N.D.P.), n°57, Alger, novembre 2003.

phase avec le développement actuel des sciences cognitives de l'éducation.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

La lecture est une activité cognitive complexe qui requiert l'interaction des processus d'identification et de compréhension des mots écrits, c'est-à-dire entre l'identification des mots contenus dans le texte ou *processus de bas niveau*, et leur interprétation, ou *processus de haut niveau* (Denhière, 1988 et Carrell, 1990, cités dans Joulia, 2006 : 79-81).

L'apprentissage de cette activité consiste principalement en l'acquisition du principe alphabétique qui définit le fonctionnement du code écrit, c'est-à-dire, des mécanismes qui relient les unités graphiques aux unités phoniques (Bentolila, 2006), mais le décodage à lui seul ne suffit pas, et sans accès au sens, on ne peut parler de lecture. En effet, Le décodage de l'écrit, et l'élaboration du sens, sont deux compétences indispensables, une défaillance dans l'une ou l'autre de ces procédures entrave l'accès au savoir-lire.

Chez le lecteur expert, les procédures d'identification sont développées et automatisées, donc la reconnaissance des mots et la compréhension se font simultanément ; tandis que pour le lecteur novice ou l'apprenti lecteur, les procédures d'identification n'étant pas automatisées, les traitements conduisant à la compréhension sont ralentis parce qu'il focalise toute son attention sur le décodage de l'écrit. L'automatisation du décodage permet de libérer des ressources cognitives et attentionnelles qui seront dirigées vers la compréhension, c'est pourquoi les chercheurs (McLaughlin, 1990, Demont et Gombert, 2004 ; Bonnefoy et Rey, 2008 ; Dehaene *et al.*, 2011) insistent sur l'automatisation du décodage :

Plus que la maîtrise des traitements graphophonologiques et orthographiques nécessaires à la reconnaissance des mots, c'est leur degré d'automatisme qui constitue un déterminant majeur de la réussite dans l'efficacité de la lecture. De fait, le coût attentionnel de la reconnaissance des mots doit être faible afin que le lecteur puisse consacrer de l'attention aux

processus de plus haut niveau impliqués dans la compréhension. (Demont et Gombert, 2004: 246-247)

La priorité de l'enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques dans l'apprentissage de la lecture se confirme depuis deux décennies, en rapport avec la recherche scientifique sur le cerveau et la lecture qui a connu un bond significatif. Grâce notamment aux nouvelles techniques d'imagerie cérébrale, les chercheurs sont parvenus à maîtriser « *la manière dont le cerveau humain reconnaît l'écriture et se modifie au fil de cet apprentissage* » (Dehaene *et al.*, 2011 : 9), et à déterminer le rôle essentiel de la région occipito-temporale ventrale gauche dans la reconnaissance visuelle des mots écrits :

In 2000, using functional magnetic resonance imaging (FMRI) and event-related potentials in normal subjects and in two patients with colossal lesions, we found that reading was associated with the activation of a precise and reproducible site in the left lateral occipito-temporal sulcus.....We tentatively termed this region the visual word form area (VWFA). (Dehaene & Cohen, 2011: 254)²

Pour confirmer l'importance stratégique de cette région du cerveau dans le déroulement des processus cognitifs de la lecture évoqués plus haut, Stanislas Dehaene cite des auteurs tels que Yoncheva, Blau, Maurer & Mc Candliss (2010, dans Dehaene *et al.*, 2011 : 42- 43) qui se sont penchés sur l'effet des méthodes syllabiques et globales d'enseignement de la lecture sur le cerveau.

Les résultats de leur recherche ont révélé que chez les sujets soumis à la méthode syllabique, il y avait une plus grande latéralisation à gauche des activations cérébrales, tandis que chez ceux soumis à la méthode globale, il y avait une plus grande latéralisation à droite, région diamétralement

² Nous traduisons : « En 2000, en utilisant l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (FMRI) sur des sujets normaux et chez deux patients présentant des lésions colossales, nous avons trouvé que la lecture est associée à l'activation d'un site précis et reproductible dans la région occipito-temporale ventrale gauche... Nous avons provisoirement appelé cette région aire de la forme visuelle des mots (VWFA) ».

opposée à celle apte à visualiser les mots écrits (région occipito-temporale ventrale gauche évoquée plus haut) :

Lorsqu'une personne apprend un alphabet nouveau, l'apprentissage varie massivement selon qu'elle distribue son attention de façon globale ou focale. Si on lui explique que les mots sont constitués de lettres qui représentent des fragments élémentaires du langage parlé, elle apprend rapidement à lire, et l'imagerie cérébrale montre une activation normale de l'aire de la forme visuelle des mots – autrement dit elle devient très vite un décrypteur expert. Si, par contre, on lui présente les mêmes mots comme des formes globales, sans lui dire qu'ils sont composés de lettres, elle n'apprend guère, car sa mémoire est vite dépassée. Surtout, elle active une aire cérébrale inadéquate dans l'hémisphère droit.

La conclusion qui en est tirée quant aux méthodes de lecture à adopter est claire :

En adressant les informations vers ce circuit inapproprié, la stratégie d'attention globale interdit tout apprentissage efficace. Abandonner la lecture globale et prêter attention aux composants élémentaires des mots, un par un, dans un ordre bien précis, est une étape essentielle de l'apprentissage. (Dehaene et al., op. cit. : 43)

Ainsi, l'efficacité des approches synthétiques pour l'enseignement de la lecture est mise à mal, et celle des approches analytiques est mise en valeur. Avec son équipe de recherche, Stanislas Dehaene (2010, 2011), a établi une liste de sept (7) principes pour l'enseignement-apprentissage de la lecture (voir détail en annexe) :

- Principe d'enseignement explicite du code alphabétique
- Principe de progression rationnelle
- Principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture
- Principe de transfert de l'explicite vers l'implicite
- Principe de choix rationnel des exemples et des exercices
- Principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir

- Principe d'adaptation au niveau de l'enfant

Ces travaux sont d'autant plus importants qu'ils font partie des références pour la mise en place de méthodes d'apprentissage de la lecture en langues étrangères. En effet, comparativement aux travaux de recherche consacrés à l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, il en existe peu sur cette activité pour la langue seconde ou étrangère. Gaonac'h (2000 : 5) tente de trouver une explication :

(...) L'apprenant d'une langue seconde (...) a de manière générale acquis la maîtrise de la lecture dans sa langue maternelle, de telle sorte que ce qui est propre à la lecture – l'utilisation d'un code graphique pour représenter des éléments de langage – ne devrait guère poser de problème (...). C'est sans doute en se référant – explicitement ou implicitement – à ce raisonnement qu'il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde.

Ses recherches (Gaonac'h, 1990, 2000) ont montré les limites de ce « raisonnement » et identifient la nature spécifique des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère et synthétisées dans les points suivants (1990 : 41- 49)³ :

- le faible degré d'automatisation des processus de base en langue étrangère conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que ce n'est le cas en langue maternelle ; ce qui induit un coût cognitif élevé, et ne permet pas de libérer les ressources cognitives et attentionnelles pour le traitement des processus de haut niveau ;
- le recours au contexte et aux diverses stratégies compensatoires est gêné ou ralenti, du fait du ralentissement général de la construction de la signification ; ce qui rend difficile la reconnaissance globale des mots ;
- le code phonologique est souvent peu disponible, les connaissances orales étant souvent minimales, d'autant plus que dans l'apprentissage

³ Ces points ont été traités par l'auteur dans un article intitulé « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005. URL : <http://aile.revues.org/970>.

d'une langue étrangère l'utilisation de l'écrit précède la bonne maîtrise de la langue orale.

ANALYSE DU MANUEL DE FRANÇAIS : MÉTHODOLOGIE

Parmi les méthodes de recueil des données, la grille d'analyse est l'outil qui est le plus utilisé dans l'étude des manuels scolaires. Il est pertinent pour l'analyse de contenu et permet de structurer et d'interpréter la collecte des données. Selon Leray (2008 : 22), il s'agit d'«*un court document récapitulatif de l'ensemble des éléments de contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu pour étude*».

Nous avons élaboré notre grille de recherche qui comprend dix (10) items énoncés sous forme de questions dont les réponses sont réparties sur une échelle de type Likert⁴, avec quatre (4) possibilités de réponse :

Tableau 1 : la grille d'analyse et objectifs visés

Numéro	Question	Objectifs visés
Q- 1	Pour l'enseignement de l'alphabet, est-ce la méthode syllabique, dite alphabétique, ou traditionnelle qui est utilisée ?	Identifier la méthode d'apprentissage de la lecture adoptée par le manuel : est-ce la méthode synthétique ? Ou analytique ?
Q- 2	L'alphabet complet et en ordre, est-il exposé de manière pertinente à l'élève, de telle sorte qu'il puisse	

⁴ « Il [Likert] soumet directement aux sujets dont il souhaite mesurer l'attitude, des propositions à juger selon une échelle prédéterminée, du type: Tout à fait d'accord - D'accord - Sans avis - En désaccord - Tout à fait en désaccord. Le nombre des modalités possibles peut varier (généralement de 3 à 7), mais correspond le plus souvent à un nombre impair de manière à ménager une modalité relativement neutre ou non polarisée au centre de l'échelle. Le nombre de modalités proposées est fonction à la fois de la précision souhaitée, mais aussi de la capacité présumée des sujets à effectuer des discriminations fines, un trop grand nombre de catégories n'entraînant pas nécessairement une augmentation de la précision », cf. Marc Demeuse, « Echelles de Likert ou méthodes de classements additionnés », dans Demeuse Marc, *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Editions de l'Université de Liège, 2004, p.213. Mis en ligne en janvier 2008. Disponible sur le site : <http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf>

	connaître l'ordre alphabétique ?	Estimer le caractère explicite des contenus d'enseignement : le principe alphabétique et le fonctionnement de la langue française sont-ils expliqués ?
Q- 4	Les consonnes et les voyelles sont-elles classées séparément au moins une fois, de sorte que l'élève sache distinguer entre ces deux catégories de lettres ?	
Q- 3	Dans l'ensemble des séquences d'apprentissage de l'alphabet, toutes les lettres sont-elles présentées ?	Evaluer le degré de complétude des séquences d'enseignement pour l'apprentissage de l'alphabet : toutes les lettres sont-elles étudiées ? La richesse et la variété des combinaisons syllabiques est-elle suffisantes ?
Q- 6	Toutes les combinaisons syllabiques sont-elles présentées ?	
Q- 5	Au vu de l'ordre de présentation des lettres, le critère de régularité grapho-phonémique est-il pris en compte (principe de progression rationnelle) ?	Apprécier la progressivité des contenus d'enseignement : vont-ils du plus simple au plus complexe ?
Q- 7	La complexité des structures syllabiques est-elle progressive ?	
Q- 8	L'écrit est-il suffisamment abordé ?	Evaluer la part consacrée à l'activité d'écriture.
Q- 9	Les textes présentés (desquels sont extraits les mots et syllabes étudiés) sont-ils adaptés à l'environnement cognitif et au niveau des élèves ?	Mesurer l'adaptation du vocabulaire utilisé dans le manuel avec l'environnement cognitif et les capacités de compréhension des élèves : les mots présentés sont-ils en harmonie avec le niveau des élèves ?
Q- 10	Les exercices interviennent-ils sur des éléments présentés dans les leçons ?	Estimer la concordance des activités proposées avec l'enseignement : les exercices font-ils appel à des notions (phonème ou graphème) qui n'ont pas été apprises auparavant ? Ou, au contraire, portent-ils sur des éléments « étudiés » ?

Les réponses à ces questions permettront de cerner le processus cognitif sollicité et d'estimer son opportunité à la lumière des sciences cognitives.

Quant au manuel scolaire de référence, il est intitulé « *Mon premier livre de français* », comporte 125 pages et est composé de quatre (4) projets dont chacun comprend trois (3) séquences subdivisées en trois (3) activités :

Tableau II : Subdivision de l'activité pédagogique

Projets	Séquences	Activités
Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles	S1 : ma nouvelle école	Oral – Lecture-Écriture
	S2 : mes camarades de classe	Oral – Lecture-Écriture
	S3 : mon métier d'élève	Oral – Lecture-Écriture
Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe	S1 : je suis piéton	Oral – Lecture-Écriture
	S2 : je suis passager	Oral – Lecture-Écriture
	S3 : je respecte le code de la route	Oral – Lecture-Écriture
Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.	S1 : le coin vert	Oral – Lecture-Écriture
	S2 : Au marché	Oral – Lecture-Écriture
	S3 : la fête de l'arbre	Oral – Lecture-Écriture
Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	S1 : j'économise l'eau	Oral – Lecture-Écriture
	S2 : j'économise l'électricité	Oral – Lecture-Écriture
	S3 : je protège mon environnement	Oral – Lecture-Écriture

Chaque page du manuel est analysée ; tous les éléments de son contenu sont évalués en fonction des critères de la grille organisée selon l'échelle de Likert. Les conclusions pour chaque question sont reportées sur le tableau suivi d'une analyse détaillée.

ANALYSE DU MANUEL DE FRANÇAIS : EXAMEN DES DONNEES

- Données A

Question N° 1	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Pour l'enseignement de l'alphabet, est-ce la méthode syllabique, dite alphabétique ou traditionnelle qui est utilisée ?			×	

Les séquences d'apprentissages sont divisées en trois activités progressives : l'oral, la lecture et l'écriture.

La première est l'*oral* : l'élève est invité à écouter des dialogues de bande dessinée qui sont lus par l'enseignant, puis à répéter certains mots ou phrases courtes qui apparaissent dans ces dialogues. Le but de cette activité est de développer le lexique des élèves.

La deuxième activité est la *lecture* : l'élève est invité à lire une bande dessinée, puis à lire un texte court en rapport avec celle-ci et duquel sont extraits quelques mots décomposés en lettres qu'il doit assembler par syllabes avant que des exercices de discrimination visuelle lui soient proposés.

Troisième et dernière activité est l'*écriture* : l'élève apprend à écrire les lettres étudiées dans les différentes graphies (scripte, cursive, minuscule et majuscule).

Dans le guide pédagogique destiné aux enseignants, ces différentes parties de l'acte pédagogique sont ainsi désignées : l'oral/réception, l'oral/production, l'écrit/réception et l'écrit/production (ONPS, 2008: 2) ; et l'acte lui-même ainsi décrit (*idem*) : « *Tu vas d'abord écouter des énoncés et apprendre des mots nouveaux. Ensuite, tu liras de jolis textes et tu écriras des petits messages* ».

Chaque séquence d'apprentissage se termine par une situation d'intégration qui propose une activité en rapport avec le projet, et une comptine.

Concernant la méthode adoptée par le manuel pour l'enseignement de la lecture, le programme officiel fait référence aux deux processus cognitifs de reconnaissance (niveau bas) et d'interprétation (haut niveau), mais ne donne pas de précision quant à la méthode à adopter : « *la mise en place*

de la lecture articulera décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens par hypothèses et anticipation. L'élève sera mis directement en contact avec des textes écrits » (ONPS, 2011 :10).

Le guide pédagogique palie cette carence en précisant qu'il s'agit de la «*méthode synthétique de lecture, rapide, claire et motivante* » (ONPS, 2008 :11), en ajoutant que dans le manuel, «*plusieurs activités de lecture sont proposées [...] elles permettent par la discrimination visuelle de se familiariser avec les différentes graphies pour passer du son à la lettre puis au mot et à la phrase* » (ONPS, 2008 :11-12).

Malgré l'approximation des orientations de ce guide, l'analyse du contenu du manuel révèle l'utilisation de la méthode mixte. Dans la pratique, cette méthode fait appel au lexique phonologique de l'apprenant.

Or, cela est possible dans l'enseignement de la lecture en langue maternelle ou seconde, puisque l'élève, avant même l'apprentissage de la lecture, dispose d'une quantité plus ou moins considérable de connaissances orales (dictionnaire phonologique); il est capable de nommer les objets qui lui sont présentés, et même de construire des phrases pour s'exprimer. Ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement d'une langue étrangère, en raison de la pauvreté ou parfois même de l'inexistence de connaissances orales préalables chez l'apprenant.

Le fait que des activités orales soient proposées au début des séquences, permet en effet de développer le lexique des élèves, et la quantité et la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant l'apprentissage de la lecture est décisive. En effet, selon Bentolila (2006 : 3)⁵ :

Certes, les relations entre lettres de l'alphabet et sons sont, pour certaines, complexes et parfois irrégulières, certes certaines structures grammaticales peuvent être spécifiques à l'oral, certes certains mots seront plus fréquemment utilisés à l'écrit, mais le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner.

⁵ Cf. Extrait de l'article intitulé « Apprendre à lire », mars 2006. Consultable sur le site : <<http://www.bienlire.education.fr>>.

Mais la méthode préconisée pour l'apprentissage de la lecture en français langue étrangère ne prend pas en considération les difficultés propres à l'apprentissage d'une langue étrangère, ni les résultats récents des recherches sur l'apprentissage de la lecture en sciences cognitives évoqués plus haut.

- Données B

Question N° 2	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
L'alphabet complet et en ordre est-il exposé de manière pertinente à l'élève, de telle sorte qu'il puisse connaître l'ordre alphabétique ?			×	

C'est à la première séquence du quatrième projet, page 85, qu'un encadré de cinq (5) cm sur trois (3), au milieu d'une page d'activités, présente l'alphabet complet et en ordre pour la première fois. Il précède un exercice dont la consigne est de ranger un ensemble de mots par ordre alphabétique. C'est aussi la première fois qu'il est question d'ordre alphabétique dans ce manuel.

Ce même encadré est repris quelques pages plus loin, page 93, dans le même contexte. Ce sont là les deux seules fois où le manuel scolaire évoque l'ordre alphabétique, et expose les lettres de l'alphabet au complet et en ordre.

Le fait que l'alphabet complet et en ordre ne soit pas présenté dans le manuel sinon de manière tardive, et uniquement dans le cadre d'une activité isolée, ne favorise pas l'acquisition de l'ordre alphabétique pourtant indispensable à la maîtrise des « processus de bas niveau ». Or, au niveau cognitif, cette « phase alphabétique » est essentielle à l'identification des mots et à l'automatisation requise pour la maîtrise d'une langue, et *a fortiori* une langue étrangère.

- Données C

Question N° 3	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Dans l'ensemble des séquences d'apprentissage de l'alphabet,			×	

toutes les lettres sont-elles présentées ?				
--	--	--	--	--

Le manuel est divisé en quatre projets et chaque projet comporte trois (3) séquences. Les lettres de l'alphabet sont segmentées en huit ensembles de trois à quatre unités. Dans chaque séquence, un ensemble de lettres est présenté.

Dans toutes les séquences d'apprentissage de l'alphabet, aucune mention n'est faite de deux lettres : Y et W. Cette omission, qui n'a pas été corrigée dans les éditions suivantes, est pénalisante pour l'élève. En effet, si l'enseignant ne remédie pas à cette lacune, l'élève sera dans l'incapacité de lire ou de comprendre les mots contenant ces lettres ; son apprentissage sera incomplet, et son aptitude à suivre la suite des apprentissages s'en trouvera compromise.

- Données D

Question N° 4	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Les consonnes et les voyelles sont-elles classées séparément au moins une fois, de sorte que l'élève sache distinguer entre ces deux catégories de lettres ?				×

À aucun moment, la distinction entre voyelles et consonnes n'est indiquée ou enseignée à l'élève. Le principe alphabétique ainsi enseigné, et donc acquis de façon réductrice, prive l'élève de la visibilité sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, il n'apprendra pas, par exemple, que les voyelles peuvent modifier la prononciation de consonnes ; le cas contraire est plus rare en français parce que les voyelles sont en général régulières. D'ailleurs, Dehaene S. *et al.* (2012 : 70) préconisent le principe de l'enseignement explicite du code alphabétique, « *en montrant comment une même consonne, combinée à différentes voyelles en modifie la prononciation ('la', 'lé', 'li', 'lo', 'lu'), et inversement ('la', 'ra', 'ma', etc.)* ».

- Données E

Question N° 5	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Au vu de l'ordre de présentation des lettres, le critère de régularité grapho-phonémique est-il pris en compte (principe de progression rationnelle) ?			×	

Dans le manuel, les lettres de l'alphabet sont présentées dans cet ordre :

Séquence n°1	A	I	M	N		
Séquence n°2	E	É	T	D		
Séquence n°3	L	O	R			
Séquence n°4	U	OU	P	B		
Séquence n°5	F	V	OI			
Séquence n°6	S	Z	X			
Séquence n°7	C	K	Q	G	AM/AN	EM/EN
Séquence n°8	H	J	CH	ON/OM		
Séquence n°9	G prononcé 'G'	G Prononcé 'J'				
Séquence n°10	AI	IN	EU			
Séquence n°11	IEL	EU	UN			
Séquence n°12	UI	GN				

L'analyse de ce tableau nous permet de relever un certain déséquilibre dans la quantité de lettres présentées à chaque séquence : par exemple, quatre dans l'une (séquence n°1), quatre lettres et quatre combinaisons syllabiques dans l'autre (séquence n°7).

On observe aussi que les lettres sont confondues avec les combinaisons syllabiques, ce qui ne permet pas à l'élève de les distinguer clairement.

Aussi, nous pouvons en déduire que le principe de progression rationnelle n'est pas respecté : l'ordre dans lequel sont présentées les lettres dans le manuel ne prend pas en considération le critère de régularité.

En effet, l'analyse de la langue française révèle que concernant les lettres, celles dont les correspondances graphèmes-phonèmes sont les plus régulières (c'est-à-dire celles qui se prononcent toujours de la même manière) sont les voyelles (elles connaissent de très rares irrégularités (Dehaene *et al.*, 2011). C'est la raison pour laquelle non seulement elles doivent être étudiées en tant que telles mais elles doivent l'être en premier. Ce qui n'est pas le cas dans ce manuel.

Autre exemple : le J, qui est un graphème régulier, n'est abordé qu'à la 8^{ème} séquence, alors que des graphèmes irréguliers (C - S - T - ...) sont abordés dans les séquences qui la précèdent.

On observe que l'ordre de présentation des lettres ne tient pas compte des paramètres linguistiques : les lettres de l'alphabet sont présentées de manière aléatoire ; il ne semble s'en dégager aucune logique particulière.

- Données F

Question N° 6	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Toutes les combinaisons syllabiques sont-elles présentées ?			×	

L'étude attentive et détaillée de l'ensemble des séquences d'apprentissage des lettres de l'alphabet et des combinaisons syllabiques révèle que :

- toutes les combinaisons syllabiques ne sont pas présentées : dans certaines séquences, un graphème n'est introduit que dans deux ou trois combinaisons ; toutes les voyelles n'ayant pas été étudiées en premier, les combinaisons consonnes-voyelles sont restreintes ; mais ce n'est pas la raison de la pauvreté des combinaisons syllabiques, parce que même une fois étudiées, les voyelles ne sont pas nécessairement combinées avec les consonnes à étudier ;
- la mobilité des graphèmes (déplacement de lettres et changement de prononciation) n'est prise en compte que dans deux séquences d'apprentissage sur dix (séquence 3, séquence 6).
- dans la séquence 7, toutes les combinaisons syllabiques comprenant le C, illustrent le C dur (ca – co – cou – cra – etc) ; aucune combinaison syllabique ne comprend le C doux (ci – ce – etc.).

L'insuffisance des combinaisons syllabiques présentées est pénalisante pour l'élève. Sans l'intervention de l'enseignant, son aptitude à suivre la suite des apprentissages sera compromise.

- Données G

Question N° 7	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
La complexité des structures syllabiques est-elle progressive ?			×	

Dans les deux premières séquences, les combinaisons syllabiques présentées sont toutes des structures consonne-voyelle (CV). À partir de la troisième séquence, des combinaisons de structure voyelle-consonne (VC) sont introduites, et à partir de la quatrième séquence, on rencontre des combinaisons de type consonne-voyelle- voyelle (CVV), consonne-consonne-voyelle (CCV) et consonne-consonne-voyelle-voyelle (CCVV).

En voici une illustration : *pa – po / pou / pli – plu – pra – pri – pro – pru – plou – prou/ – etc.* (p.35).

À partir de la quatrième séquence aucune progression dans la présentation des syllabes n'est observée.

- Données H

Question N° 8	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
L'écrit est-il suffisamment abordé ?			×	

Chaque séquence d'apprentissage, jusqu'à la huitième, comporte une page consacrée à l'écriture. Au-delà, le manuel ne propose aucune activité d'écriture.

Or, de nombreuses recherches ont démontré que l'enfant, par l'exploitation tactile des lettres et le geste d'écriture, améliore sa lecture (Gentaz, É., Colé, P., Bara, F., Bara, F. 2003 ; Gentaz, É., Colé, P., Sprenger-Charolles. 2004) ; car, « *en ajoutant un code moteur au répertoire mental des lettres, ces activités facilitent la mémoire des correspondances graphèmes-phonèmes et réduisent les ressemblances entre les lettres* » (Dehaene et al., 2011 : 86).

- Données I

Question N° 9	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Les textes présentés (desquels sont extraits les mots et syllabes étudiés) sont-ils adaptés à l'environnement cognitif et au niveau des élèves ?			×	

Pour estimer le degré d'adaptation du contenu du manuel au niveau des apprenants et à leur environnement cognitif, nous avons évalué le degré de difficulté (lisibilité/ intelligibilité) des textes qui leur sont proposés. Pour ce faire, nous avons d'abord opéré une évaluation quantitative, c'est-à-dire que nous avons évalué la longueur des textes en question, ce qui est un précieux indice sur la lisibilité syntaxique, puis, nous avons étudié le contenu sémantique des textes (lisibilité lexicale).

À propos de la lisibilité syntaxique, les textes présentés aux apprenants sont d'une quinzaine de mots dans les premières séquences et jusqu'à une quarantaine dans les dernières.

Quant à la lisibilité lexicale, le choix du vocabulaire dans certains textes a particulièrement retenu notre attention : en raison de leur difficulté, nous avons jugé ces textes inadaptés parce que leur vocabulaire est peu courant, sa régularité grapho-phonémique est très faible et il ne fait pas partie de l'environnement cognitif des apprenants ou du moins de la majorité d'entre eux.

En voici quelques exemples : *comptine* (P.19), *Wagon* (P.39), *signe* (P.51), *vergers – greniers – champs* (P.59), *agrumes* (P.75), *timbale* (P.85), *hygiène* (P.90), *s'éteignent* (P.91), *cygne* (P.99), etc.

De plus, les textes proposés dans le manuel présentent un volume lexical important, et englobent un large champ lexical. Or, comme le soulignent Dehaene *et al.* (2011 : 48) :

Dans la première année d'école primaire, la lecture demande à l'enfant un immense effort d'attention. Déchiffrer les mots implique de passer en revue chacune des lettres dans le bon ordre, de la gauche vers la droite, sans en oublier une seule, tout en se souvenant de leurs correspondances avec les

phonèmes et en les assemblant en mémoire pour former un mot. Chaque mot est une énigme, un puzzle que l'enfant ne reconstitue qu'au prix de grands efforts.

Les textes du manuel requièrent de l'apprenant un grand effort au niveau cognitif, et cela constitue une entrave à l'apprentissage.

En effet :

un coût [cognitif] élevé du décodage surtout pendant la phase d'apprentissage peut gêner la réalisation des traitements de haut niveau concernant l'intégration textuelle. Inversement, des difficultés de compréhension dues, par exemple, à une méconnaissance du thème évoqué par le texte peuvent altérer le décodage. (Fayol, Gombert et al., 1992 : 42)

Notons également que la surcharge cognitive peut induire chez l'apprenant un sentiment d'impuissance qui mènera au rejet de la langue.

- Données J

Question N° 10	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Les exercices interviennent-ils sur des éléments présentés dans les leçons ?		×		

Après chaque séquence d'apprentissage des lettres de l'alphabet, diverses activités sont proposées. Dans ces exercices, sont souvent utilisés des graphèmes n'ayant pas été étudiés.

Par exemple, après la première séquence, où sont présentées les quatre lettres /A, I, M, N/ et les combinaisons syllabiques /ma, mi, na, ni/, un exercice est proposé :

- compléter les vides avec la lettre qui manque (sans préciser laquelle) :

1. Une /oto / (au-dessous d'une image représentant une moto) - P13
2. Un /id/ (au-dessous d'une image représentant un nid) - P13

Dans le premier mot, l'image facilite la réponse, puisque l'élève en disant ce qu'il voit donne la réponse correcte (le mot faisant partie de son lexique phonologique). Mais il ne s'agit pas d'une lecture réelle des deux syllabes qui forment ce mot - MO / TO - puisque ce sont deux

combinaisons syllabiques que l'élève n'a pas encore apprises et qu'il n'a même jamais rencontrées auparavant dans le manuel.

Le deuxième mot, « nid », est encore plus compliqué : d'abord parce que la probabilité qu'il fasse partie du lexique phonologique des élèves est faible, ensuite parce qu'il contient une lettre muette (D). Ajoutons que l'élève ne sait pas encore décoder les articles « un » et « une », puisqu'il n'a pas encore étudié ces graphèmes.

Un autre exemple : l'exercice de la page 53 :

Je complète les mots avec : l' – le – la – les :			
... bureau	-	... eau	- ... gaufrette - ... tableau
... rideaux	-	... auto	- ... roseau - Taureaux

Avant cet exercice, aucune leçon et ni même aucune mention des articles définis (masculin, féminin/ singulier, pluriel) n'ont été faites et le graphème « LES » n'a pas été étudié.

Le manuel propose ainsi dans chaque séquence des exercices qui requièrent des connaissances avant leur acquisition par l'apprenant. Ainsi, il est fait systématiquement appel au lexique oral de l'élève, à qui il est demandé de trouver ou de compléter, en langue étrangère, les noms des objets présentés, alors que ce même lexique est censé être un objet d'apprentissage.

Le manuel scolaire est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, surtout dans les pays où le système éducatif manque de moyens (Seguin, 1989 ; Gerard & Roegiers, 2003-2009), où les classes sont surchargées comme c'est le cas en Algérie. C'est pourquoi investir cet outil et travailler à parfaire la qualité de son contenu à la lumière des avancées scientifiques récentes, comme celles des sciences cognitives sollicitées ici, devrait être une priorité, notamment pour les apprentissages en classes primaires.

C'est dans cette perspective que cette modeste étude a mis au jour les carences du manuel scolaire de la première année de français en cycle primaire. Elle offre la possibilité de proposer des améliorations de ce manuel dans le respect des résultats actualisés de la psychologie cognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- ADEL, F., « l'élaboration des nouveaux programmes scolaires », in *La Refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'Education, UNESCO, Ministère de l'Education Nationale, Algérie, 2005, pp.45-56.
- BARA, F., GENTAZ, É., COLE, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., « The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle », in *Cognitive development*, 19 (3), 2004, pp.433-449.
- BENTOLILA, A., « Apprendre à lire », 2006. Disponible sur le site : <http://www.bienlire.education.fr>
- BONNEFOY, B., REY, A., « Automatisation de la connaissance des lettres chez l'apprenti lecteur », in *L'année psychologique*, vol. 108, n°2, 2008, pp. 187-206.
- BULLETIN MENSUEL D'INFORMATION du Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.)*, n°57, Alger, novembre 2003.
- DEHAENE, S., (dir.), *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris, 2011.
- DEHAENE, S., & COHEN, L., "The unique role of the visual word form area in reading", in *Trends in cognitive sciences*, 15 (6), 2011, pp.254-262.
- DEHAENE, S., « Psychologie cognitive expérimentale : Cours : Les mécanismes cérébraux de la lecture » (document d'enseignement). Disponible sur le site : https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL54166_18.pdf
- DEHAENE, S., HURON, C. et SPRENGER-CHAROLLES, L., « Quelques grands principes de l'apprentissage de la lecture », 2012. Disponible sur le site : http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin2/IMG/pdf/Quelques_grands_principes_de_l_apprentissage_de_la_lecture_et_progression_Dehaene.pdf
- DEMONT, Élisabeth, GOMBERT, Jean-Émile, « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », in *Enfance*, (Vol. 56), 2004, p. 245-257.
- FAYOL, M., GOMBERT, J-É., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., ZAGAR, D., *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF, 1992.

- DEMEUSE, M., *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Editions de l'Université de Liège, 2004.
- FERHANI, F., F., « L'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le français aujourd'hui*, n°154, 2006, pp.11-18. Disponible sur [URL]:
<www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2006-3-page-11.htm>
- GAONAC'H, D., « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », in *Revue Française de Pédagogie*, n°93, Paris, INRP, 1990, pp.75-100.
- GAONAC'H, D., « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », dans Gaonac'h, D., (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, pp. 41-49.
- GAONAC'H, D., « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13, 2000, pp. 5-14.
- GENTAZ, É. & DESSUS, P. (dirs), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod, 2004.
- GENTAZ, E., COLE, P. & BARA, F., « Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants de grande section maternelle : une étude sur la contribution du système haptique manuel », in *L'Année Psychologique*, 104, 2003, pp.561-584.
- GERARD F.-M., & ROEGIERS X. *et al.*, *Des Manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, De Boeck, 2003 (2^e ed. 2009).
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X., *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993.
- INRP, *Lire et écrire à l'école primaire, état des recherches à l'INRP*, ouvrage collectif, Institut national de recherche pédagogique, 1994.
- JAMET, É., *Lecture et réussite solitaire*, DUNOD, Paris, 1997.
- JOULIA, D., La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias, in *Lenguaje*, n°34, 2006, pp.160-184.
- LERAY, C., *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique la méthode Morin-Chartier*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2008.

ROCHE, M., « Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension », Education, 2013. Disponible sur le site : <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904427>>

SEGUIN, R., *L'Elaboration des manuels scolaires. Guides pédagogiques*, UNESCO, 1989. Disponible sur le site :

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000869/086964F.pdf>>

SPRENGER-CHAROLLES, L., « L'acquisition de la lecture en français : étude longitudinale de la première à la seconde année du primaire », in *L'année psychologique*, 94(4), 1994, pp.553-574.

TAWIL, S., « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie », dans *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Bureau International de l'Education, UNESCO, Ministère de l'éducation nationale, Algérie, 2005, pp.33-44.

Références du corpus

ONPS, *Mon premier livre de français*, manuel pour la 3^{ème} année primaire, ONPS, Alger, 2008.

ONPS, *Guide pédagogique, manuel scolaire de français 3^{ème} année primaire*, ONPS, Alger, 2008.

ONPS, *Programme de français de la 3^o année primaire*, ONPS, Alger, 2008.

ONPS, *Document d'accompagnement du programme de français de la 3^o et 4^o année primaire*, ONPS, Alger, 2008.

ANNEXE : Principe de l'apprentissage de la lecture (Dehaene *et al.*, 2011)

<p>P1. Principe d'enseignement explicite du code alphabétique.</p>	<p>P1a. Combinatoire des lettres (ou des graphèmes). P1b. Mobilité des lettres (ou des graphèmes). P1c. Correspondances spatio-temporelle. P1d. Discrimination en miroir.</p>
<p>P2. Principe de progression rationnelle.</p>	<p>P2a. Régularité des relations graphèmes-phonème. P2b. Fréquence des graphèmes et des phonèmes. P2c. Facilité de prononciation des consonnes isolées. P2d. Complexité de la structure syllabique. P2e. Inséparabilité des graphèmes complexes. P2f. Lettres muettes. P2g. Fréquences des mots. P2h. Rôle des morphèmes.</p>
<p>P3. Principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture.</p>	
<p>P4. Principe de transfert de l'explicite vers l'implicite.</p>	
<p>P5. Principe de choix rationnel des exemples et des exercices.</p>	<p>P5a. Concordance avec l'enseignement. P5b. Proscription des erreurs. P5c. Distinction entre le nom et le son des lettres. P5d. Variété des exemples et des exercices.</p>
<p>P6. Principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir</p>	
<p>P7. Principe d'adaptation au niveau de l'enfant</p>	

***MULTILINGUALES* N° 6 – Second semestre 2015**

142

IDJET Ahlem
ENS - Constantine
Algérie

**LA PLACE DE LA GRAMMAIRE ÉNONCIATIVE DANS LES PROGRAMMES
ET LES MANUELS SCOLAIRES ALGÉRIENS DU SECONDAIRE**

Résumé

Dans cet article nous avons tenté de cerner la difficulté de didactiser une notion linguistique telle que l'énonciation dans les manuels scolaires algériens. Nous nous appuyons sur un corpus d'étude qui comprend les programmes et les manuels scolaires de français du secondaire publiés dans le cadre de la réforme scolaire, pour faire émerger les théories d'énonciation qui sous-tendent leurs discours. Nous montrons également que les données de l'énonciation retenues s'y manifestent ponctuellement et en ordre dispersé dans leur application à l'explication de texte et à l'enseignement des points de langue.

Mots-clefs : grammaire – grammaire pédagogique – énonciation – manuels scolaires – programmes du secondaire.

**THE PLACE OF THE ENUNCIATIVE GRAMMAR IN THE PROGRAMS
AND THE TEXTBOOKS OF THE ALGERIAN SECONDARY SCHOOL**

Abstract

In this article we have tried to highlight the difficulty of using, in a didactic context, a linguistic notion such as the enunciative one as illustrated in the Algerian secondary textbooks. For this purpose, we relied on a corpus of study that includes school curricula and textbooks used in teaching French at the secondary school as published within the framework of the school reform, to bring out the enunciation theories underlying their speech. Besides, we also show that the data of enunciation show punctually themselves and in a disorganized way in their application in the explanation of texts and language points.

Key words: grammar – educational grammar – enunciative – textbooks – programs.

**LA PLACE DE LA GRAMMAIRE ÉNONCIATIVE
DANS LES PROGRAMMES ET LES MANUELS SCOLAIRES
ALGÉRIENS DU SECONDAIRE**

Les programmes d'enseignement en application dans le secondaire ont pour origine la réforme élaborée dans le cadre d'un accord entre le Ministère algérien de l'Éducation Nationale et l'UNESCO (PARE, 2005)¹, au début des années 2000.

L'objectif de cette entreprise d'envergure est clairement fixé (PARE, op ; cit. : 8) :

En misant sur la refonte de la pédagogie, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la réforme tente de répondre aux enjeux et aux défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation.

Cette réforme a conduit à une réorganisation totale du système scolaire et des programmes et à une redéfinition des compétences requises.

Nous nous proposons, dans ce travail, de développer une réflexion sur le traitement des contenus grammaticaux des nouveaux programmes de 2005 pour mettre au jour les fondements linguistiques de l'enseignement du FLE en général et de l'enseignement de la grammaire en particulier. Notre analyse porte donc sur les programmes et les manuels scolaires édités dans le cadre de la réforme scolaire.

Les programmes du secondaire sont des documents officiels élaborés par la commission nationale des programmes et publiés par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.). Ces documents sont destinés aux

¹ PARE : « Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif : La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation », 2005. Consultable sur le site : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf> >

enseignants du cycle secondaire, et ont pour objectif de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme qui dépasse le cadre de la classification typologique des textes en accordant une grande importance à la linguistique de l'énonciation.

LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU SECONDAIRE

Si l'on se réfère au préambule du *Document d'accompagnement du programme* de 3^{ème} AS, élaboré par la commission nationale des programmes, en septembre 2006², le programme de 2005 se voulait en rupture avec l'enseignement traditionnel de la grammaire. Ses auteurs se sont tournés vers la pédagogie de la communication et la linguistique de l'énonciation :

Ce document est destiné aux professeurs du cycle secondaire.(...) Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

Dans le nouveau programme de 1^{ère} Année Secondaire (1^{ère} AS)³, par exemple, les rédacteurs, confirment l'orientation du programme général en insistant sur l'énonciation dès le préambule intitulé « Le cadre théorique » :

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation (...). Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur le contexte d'énonciation (...), les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte, l'opacité ou la transparence d'un texte, le degré d'objectivation du discours, – la

² Consultable sur le site: <fle.ucoz.com/docdacc3emeas.doc>

³ Consultable sur le site:

<[http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_secondaire.htm#5 _ -_Le_cadre_theorique.](http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_secondaire.htm#5_-_Le_cadre_theorique.)>

focalisation (...), l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocataire(s) ciblé(s).

Cette consigne est de nouveau confirmée dans le manuel scolaire de 1^{ère} A.S.:

La situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de je/nous, tu/vous, indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation "ici", "maintenant", marques de jugement. (Livre scolaire de 1^{ère} A.S, projet 1, séquence 1: 15)

Elle l'est également à la fin du même programme, dans la partie intitulée *Glossaire* qui consacre une entrée à *Situation d'énonciation* : « ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé) » (p.51).

Ainsi, le choix de la linguistique de l'énonciation est combiné, dans les nouveaux programmes, à celui de l'approche communicative ; et la compétence de communication y est envisagée en ces termes :

(...) une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont : la compétence sémiotico-sémantique (...), la compétence situationnelle et sociale (...), la compétence pragmatique (...). (Préambule, op. cit.)

Mais, en optant pour ce type d'approche, les manuels scolaires consacrent peu de place à l'exposé des savoirs proprement grammaticaux

par rapport à des savoirs relatifs à la communication tels que les marques du dialogue ou l'argumentation.

En effet, la prise en compte par les programmes de la situation de communication (programme de 1^{ère} A.S.) et des éléments extralinguistiques, du discours rapporté (programme de 2^{ème} A.S.), de l'objectivité, de la subjectivité (programme de 2^{ème} A.S.), et de la modalisation (programmes de 2^{ème} A.S. et 3^{ème} A.S.), relève de la grammaire énonciative.

Parmi les activités de langue proposées, nous trouvons peu de leçons qui portent sur l'aspect grammatical de la langue, et les contenus grammaticaux prescrits sont toujours rattachés à des types particuliers de discours : l'étude des valeurs de l'imparfait dans la description, l'emploi de l'impératif dans le texte exhortatif, la tournure impersonnelle dans le texte expositif, la caractérisation dans le texte descriptif, etc.

Les manuels scolaires conçus selon l'approche communicative proposent essentiellement l'enseignement des actes de parole tels qu'argumenter, exposer, relater, dialoguer, convaincre, ... D'ailleurs, le profil d'entrée en 1^{ère} AS⁴ et l'un des trois « objets d'étude » du programme de 3^{ème} AS⁵ reposent en grande partie sur l'argumentation.

On fait donc appel, du début à la fin du cycle secondaire, à la linguistique de la parole ou linguistique de l'énonciation, au détriment de la linguistique de la langue.

À ce niveau, la grammaire est une grammaire notionnelle-fonctionnelle qui vise le renforcement de la compétence discursive de l'élève. En effet, s'inscrivant dans le cadre de l'approche communicative,

Une approche notionnelle de la grammaire ne tente rien d'autre que de présenter – et parfois d'expliquer – les faits

⁴ Par exemple, à l'oral, « l'élève est capable de : -distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif, -reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif, -produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif, -étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications. ». *Le profil à l'écrit est sensiblement identique à celui de l'oral* » (cf. Programme de 1^{ère} AS, janvier 2005, op. cit.).

⁵ Cet « objet d'étude » est ainsi introduit dans le programme de 3^{ème} AS (septembre 2006, op. cit.) : « l'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire portera sur la mise en évidence des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), ainsi que celle des textes polémiques (le débat d'idées) ».

grammaticaux de manière à ce que se construisent progressivement, dans l'esprit des apprenants, de nouvelles représentations de sens, elle tente de créer des références notionnelles. Ces références pour se construire, ne peuvent partir que de notions simples, claires, partagées par tous ou qu'il est possible de faire partager. (...) L'approche notionnelle de la grammaire s'applique en réalité à un assez petit nombre d'éléments. (...) Il s'agit de mémoriser la chaîne syntaxique et d'apprendre le lexique. C'est ce qui se passe dans un premier temps. Peu d'attention est portée par les apprenants à la grammaire en tant que telle. (Courtyllon, 1985 : 36)

Cette grammaire permet de décrire les différentes valeurs et formes que prennent les faits syntaxiques dans les actes de langage et les situations de communication. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle l'acquisition des structures grammaticales favorise l'acquisition de l'acte de parole et donc de la compétence de communication.

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, l'enseignement de la tournure impersonnelle dans le manuel de 2^{ème}AS : « *L'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence et les marques de l'énonciateur* » (p.81). La notion est conçue dans sa fonction discursive dans le contexte du texte explicatif et dans d'autres.

Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle est fondée sur la situation de communication, ce qui justifie le contenu des programmes du cycle secondaire qui, tout en s'inspirant de son modèle théorique (décrire et identifier les traces de l'acte d'utilisation de la langue dans le produit : l'énoncé), propose principalement des actes de paroles.

Mais la notion d'énonciation, récemment introduite en didactique de la langue dans les nouveaux programmes du secondaire, avec la réforme du système éducatif algérien, ne se laisse pas aisément appréhender parce qu'elle couvre un ensemble vaste et hétérogène de faits de langue.

Il est difficile en effet de traiter, d'un point de vue didactique, la linguistique énonciative dans son intégralité et sa complexité ; l'énonciation étant composée de notions ayant des relations avec d'autres

notions elles-mêmes très vastes comme celles de la temporalité, de la modalisation et de l'argumentation.

Nous tenterons dans la section suivante d'analyser le discours des manuels scolaires publiés à partir de la rentrée scolaire 2004-2005 dans le cadre de la réforme scolaire et de repérer les traces discursives de l'énonciation, afin de faire émerger la ou les théories de l'énonciation visées.

L'ÉNONCIATION DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Comme signalé plus haut, la Commission Nationale insiste sur la place réservée à la linguistique de l'énonciation dont elle rappelle la définition, dans le *Document d'accompagnement du programme de 3^{ème} AS* de septembre 2006 (cf. supra).

A ce niveau, nous notons l'influence de la contribution de Kerbrat-Orecchioni au développement de la linguistique énonciative. En effet, la définition retenue dans ce document prend en charge tous les paramètres qu'elle a introduits pour enrichir le schéma de base de la communication : les compétences culturelles, idéologiques, paralinguistiques et les déterminations psychologiques :

Il est parfois impossible de décrire adéquatement les comportements verbaux sans tenir compte de leur environnement non-verbal; on ne peut étudier le sens sans envisager son référent; on ne peut décrire un message sans tenir compte de son contexte, des effets qu'il prétend obtenir. (Kerbrat-Orecchioni, 1988: 6-8)

Il s'agit pour les auteurs du document d'emprunter à la grammaire de l'énonciation ses principes théoriques (définitions et notions) et ses méthodes pratiques (dégager la situation d'énonciation, relever les marques de l'énonciation, présence/absence de l'énonciateur dans son discours, ...) pour enseigner la grammaire aux élèves.

Nous avons analysé les programmes afin de repérer les traces discursives de l'énonciation qui apparaissent non seulement au niveau du « cadre théorique » des programmes mais aussi au niveau des « contenus » proposés pour les trois paliers ainsi présentés dans *Le Document d'accompagnement* :

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base : de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif (...), du croisement entre formes discursives et intentions communicatives, du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive, de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (...). (op. cit. : 36)

Ces critères de sélection des contenus déterminent le traitement détaillé des objets d'étude. Ainsi, nous avons pu relever des traces de la linguistique énonciative à différents niveaux : notions clés (référence situationnelle, référence cotextuelle, description objective, description subjective), niveau discursif, niveau textuel et niveau phrastique.

Dans les trois programmes du secondaire, la linguistique de l'énonciation permet de mettre en relation des éléments linguistiques avec des paramètres situationnels : effacement du locuteur, la référence situationnelle, lexique appréciatif/dépréciatif (Programme de 1^{ère} A.S), modalités appréciatives traduisant l'opinion et le jugement de l'énonciateur, degré d'implication de l'énonciateur (Programme de 2^{ème} A.S), etc.

L'ÉNONCIATION DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Il nous faut relever, cependant, que, dans les manuels, l'énonciation est définie de manière abstraite et en quelques mots dans le *Glossaire* qui accompagne les programmes (cf. *supra*).

Le plus souvent, la notion apparaît dans les parties consacrées à la situation d'énonciation, elle-même décrite en reprenant fidèlement les instructions officielles :

La situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de je/tu, nous/vous, indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation ici, maintenant, marques de jugement) ».
(Manuel de 1^{ère} A.S : 15)

Nous avons pu constater également que plusieurs textes sont étudiés d'un point de vue énonciatif. En effet, les questions posées dans la partie « lecture analytique » mettent l'accent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif. On insiste sur les marques de l'énonciation, les éléments qui traduisent la présence du locuteur, le nombre d'interlocuteurs et les marques qui renvoient à chacun d'eux, la relation entre situation de communication et situation d'énonciation, l'implication de l'auteur dans son texte. En voici un échantillon :

- Manuel de 1^{ère} AS :

« Comparez les deux discours au niveau du nombre de traces de l'énonciation et de la manifestation du destinataire » (p.15),
« Relevez les marques de l'énonciation dans chacun des textes » (p.46),
« Retrouvez les marques de l'énonciation au niveau lexical et syntaxique » (p. 139) ;

- Manuel de 2^{ème} AS :

« La présence de l'énonciateur et celle du destinataire sont-elles marquées ? » (p.29),
« A quelle situation d'énonciation renvoient ces propos directs ? » (p.186),
« Qu'exprime ce temps par rapport au moment de l'énonciation ? » (p. 186).

Nous pouvons dire que le point de vue énonciatif est privilégié dans l'analyse des textes, comme dans les deux premiers projets du manuel scolaire de 1^{ère} A.S. :

- projet 1 : *Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée,*

- projet 2 : *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.*

On cherche à faire analyser la situation d'énonciation à travers une mise en relation des éléments linguistiques et des paramètres situationnels et à dégager les indices qui renvoient aux conditions de production du message et à l'inscription du sujet parlant dans son propre discours.

Au niveau des exercices proposés en fin de projet, les élèves sont mis au contact d'un métalangage emprunté à la grammaire énonciative. Citons à titre d'exemple,

- l'exercice n°3 (Manuel de 3^{ème} A.S. : 219) : « *relevez les indices temporels et précisez si leur repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase* » ;

- l'exercice n°4 (Manuel de 3^{ème} A.S. : 62) : « *dans les phrases suivantes relevez les indices temporels et dites s'ils ont un repère fixe (si le repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase)* ».

En effet, parmi les formes linguistiques révélatrices de l'expérience énonciative, celles qui expriment le temps sont les plus évidentes. La localisation temporelle en français s'effectue essentiellement grâce aux formes temporelles de la conjugaison verbale, aux adverbes et locutions adverbiales qui exploitent un système de repérage déictique ; le moment de l'énonciation représentant le repère à partir duquel on détermine les deux périodes, passée et future.

- Exercice n°6 (Manuel de 3^{ème} A.S. : 62) : les élèves doivent « *ajoute(r) une modalité de l'incertitude dans chaque énoncé, c'est-à-dire une réserve de l'énonciation par rapport à l'énoncé* ». On leur explique qu'il s'agit d'une réserve de l'énonciation par rapport à l'énoncé, autrement dit une opération qui permet à l'énonciateur de prendre position par rapport à son énoncé et de s'y impliquer plus ou moins explicitement.

- Exercice n°1 (Manuel de 3^{ème} A.S. : 218) : on propose aux élèves de « *conjugue(r) les verbes entre parenthèses tout en sachant que les deux premiers extraits sont coupés de la situation d'énonciation et que le troisième est une intervention du locuteur* ». En effet, la linguistique de l'énonciation opère une distinction entre les énoncés dont les repérages se rapportent à la situation d'énonciation, énoncés ancrés, et ceux dont les repérages se rapportent à un terme de l'énoncé, énoncés coupés de la situation d'énonciation.

Plusieurs notions grammaticales (la forme impersonnelle, le discours rapporté, la voix passive, les temps verbaux, les discours direct et indirect, etc.) sont donc mises explicitement en perspective par rapport à la notion d'énonciation.

L'argumentation est également appréhendée d'un point de vue énonciatif : l'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire permet de mettre l'accent sur les stratégies d'appel de l'auteur-énonciateur qui visent à faire agir ou réagir les lecteurs ainsi que sur

celles des textes polémiques. Ce type de texte, dans lequel l'auteur appuie ou réfute une proposition, donne une importance à une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. L'auteur utilise un style oratoire destiné à convaincre et à agir sur le destinataire ainsi que des injonctions qui interpellent le lecteur et sollicitent une réaction de sa part. Selon le programme de 3^{ème} A.S., l'auteur d'un texte argumentatif défend une prise de position, un point de vue, il s'oppose implicitement ou explicitement à ceux qui défendent le point de vue inverse.

Les élèves sont ainsi confrontés à une nouvelle terminologie empruntée à la linguistique de l'énonciation.

Quant à la notion de modalisation, définie comme « *la forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet parlant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit* » (Bally, 1942 : 3), ses relations avec l'énonciation se situent essentiellement au niveau de la terminologie utilisée : « énonciateur » « destinataire » et « énoncé ».

Ainsi, on peut lire, dans le Manuel de 2^{ème} A.S. (2005: 78), à la leçon sur les modalités appréciatives : « *celui qui parle ou écrit s'exprime sur un fait en portant une appréciation (positive ou négative). Ce jugement repose sur le sentiment et non sur la raison* ».

Dans ce passage, on décèle les traces de la définition de Bally (cf. supra). Dans le même manuel, au niveau de la leçon sur l'appréciation et le jugement et dont l'objectif est de faire acquérir les modalisateurs (Manuel de 2^{ème} A.S. : 80), on explique aux élèves qu'

on informe son destinataire de quelque chose dont on est sûr, pour ce faire on utilise des modalisateurs...on est aussi amené à évaluer, à apprécier, à juger. Appréciation négative ou positive, il s'agit d'un jugement par le biais duquel on exprime un point de vue.

On enseigne donc aux élèves que la modalisation est un moyen pour l'énonciateur de prendre position par rapport à son énoncé et/ou à son co-énonciateur ; d'où sa superposition avec la notion de subjectivité dans son opposition à l'objectivité :

L'objectivité, c'est la description fidèle d'une réalité. Celui qui produit l'énoncé essaie d'effacer toute marque de sa présence

dans cet énoncé. La subjectivité c'est la description personnelle d'une réalité. Celui qui produit l'énoncé s'implique directement ou indirectement. (Manuel de 2^{ème} A.S. : 146).

Or, les chercheurs, comme Elalouf et Kerinec (1999), Boch et Grossmann (2007)⁶ ont déjà traité de la confusion que cette synonymie entre modalisation et subjectivité entraînait chez les élèves :

L'approche de la modalisation dans les manuels met au jour la difficulté à cerner la notion et à en proposer une définition claire et utile pour les élèves. (...) Si on l'entend classiquement, et c'est le cas dans les manuels, comme le processus par lequel le sujet de l'énonciation manifeste son attitude à l'égard de son discours, alors la modalisation – synonyme de subjectivité – est partout : « la présence de l'énonciateur est consubstantielle à l'énoncé. (Elalouf et Kerinec, 1999 : 100)

Elalouf et Kerinec, cités par Boch et Grossmann, mettent l'accent sur une autre difficulté de la notion de modalisation :

M.-L. Elalouf et M. Kerinec (1999) avaient déjà bien identifié en quoi elle pose problème dans le cadre de l'enseignement ; la variabilité à l'œuvre dans la définition qu'en donnent les ouvrages de référence serait l'une des raisons du caractère insaisissable de la notion, plus ou moins extensible. (idem).

L'un des effets de cette « confusion » relevé par ces chercheurs est celui « des listes démesurées, soumises à une forte variabilité dans les manuels des marques de modalisation » (idem).

Certes, ils analysent un contexte différent de celui de l'Algérie, mais force est de constater que l'enseignement de la modalisation se fait sur le même principe de sa synonymie avec la subjectivité et provoque les mêmes effets au niveau du relevé pléthorique des marques, et débouche sur le même résultat : la grande difficulté de son acquisition par les élèves.

⁶ « L'énonciation dans les manuels scolaires de 3^{ème} », *Lidil*, Revue de linguistique et de didactique des langues, N°35, 2007, pp.25-40. Mis en ligne le 1^{er} décembre 2008. URL : <<http://lidil.revues.org/2163>>

La page 146 du manuel de 2^{ème} A.S., par exemple, contient une liste des marques explicites de la subjectivité auxquelles l'enseignant doit sensibiliser les élèves : des verbes de sentiment, de perception, d'opinion, de jugement, de perception, etc. ; des adjectifs dans des constructions personnelles/impersonnelles, des adverbes et locutions adverbiales (jugement de vérité, jugement de réalité, autres...), etc.

Nous constatons que la liste des réalisateurs linguistiques de la modalité ne peut être fixe et que ceux-ci se manifestent dans des catégories différentes, dans des structures différentes, à des niveaux différents, De plus, il existe autant de listes que de modalités (cf. p.78/79/80 du même manuel).

Cette confusion, qui entrave l'appropriation des outils de modalisation par les élèves, est renforcée par l'opposition «énoncé subjectif»/ «énoncé objectif» assimilé à un «énoncé neutre» dans la consigne d'un exercice (N°5) : «*ces énoncés comportent des marques de modalisation, identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective*» (Manuel scolaire de 3^{ème} A.S : 62).

Ce rapprochement du concept de «neutralité» avec celui d'«objectivité» pose problème :

Un énoncé "neutre" [...] se définit donc par une absence de prise de position du locuteur (ou de point de vue, dans le sens argumentatif du terme) ; un énoncé "objectif" quant à lui peut comporter des traces du point de vue pris en charge par le locuteur. (Boch et Gossmann, 2009 : 3)

Ainsi, dans l'optique de la modalisation, «neutralité» et «objectivité» réfèrent à des comportements différents, voire opposés ; leur rapprochement synonymique est donc erroné.

Cette observation est valable pour l'enseignement de la modalisation au niveau des discours direct et indirect.

Dans les nouveaux manuels du secondaire, leur présentation subit peu de modifications par rapport aux anciens manuels scolaires :

Le discours direct rapporte les propos prononcés sans aucune modification, ce n'est pas le narrateur qui parle mais l'un des personnages, les paroles rapportées au discours direct font référence à la situation d'énonciation du

personnage et non celles du narrateur. Par contre le discours indirect fait partie intégrante du système d'énonciation du narrateur.(Manuel de 2^{ème} A.S.:186)

Alors que ce type de modalisation pourrait s'avérer essentiel pour marquer une prise de position d'un énonciateur, on ne retrouve, dans les manuels, que l'opposition classique entre discours direct et discours indirect, posée comme une évidence formelle. Ainsi, la plupart des exercices proposés restent des exercices de transformation d'un style à l'autre : « *mettez les passages suivants au style direct* » (manuel de 2^{ème} A.S. : 187). Leur conception, purement formelle, n'établit aucune relation effective entre le type de discours et la situation d'énonciation, d'autant que les énoncés sont pris isolément, hors de tout contexte.

Au terme de cette étude, nous pouvons inférer que la théorie sous-jacente à l'enseignement du français dans le cycle secondaire est la grammaire énonciative, ou grammaire notionnelle fonctionnelle, et que la progression grammaticale est en relation avec les actes de parole à acquérir dans chaque séquence.

Cette grammaire a intéressé les concepteurs de ces programmes parce qu'elle repose sur le principe selon lequel l'apprenant, au début de son apprentissage d'une langue étrangère, n'est pas motivé par le métadiscours grammatical (ou l'acquisition des notions grammaticales) mais par le lexique. On peut donc se contenter de lui inculquer peu de notions mais en situation de communication ; d'où la place de la linguistique d'énonciation à un niveau pragmatique. Cependant, même à ce niveau, la didactisation de l'énonciation reste difficile à concevoir et les lacunes qu'elle présente, quel que soit le contexte, exigent l'intervention des spécialistes.

BIBLIOGRAPHIE

BALLY, Ch., « Syntaxe de la modalité explicite », *Cahier F. de Saussure*, 2, Genève, Cercle Ferdinand de Saussure, 1942, pp. 3-13.

BOCH, F., GROSSMANN, F., « L'énonciation dans les manuels scolaires de troisième », in *Lidil*, 35/2007, [en ligne], mis en ligne le 1 décembre 2008. [Disponible sur URL : < <http://lidil.revues.org>>

COURTILLON J., « Pour une grammaire notionnelle », in *Langue Française*, Volume 68, N°1, Larousse, 1985, pp.32-47.

Consultable sur le site :

<http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6353>

ELALOUF, M. L., KERINEC, M., « Un groupement de textes sur la modalisation au lycée », in *Le Français aujourd'hui*, n°128, 1999, pp.99-109.

KERBRAT ORECCHIONI, C., *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1988.

Manuel scolaire de 1^{ère} A.S, Office national des publications scolaires, 2005.

Manuel scolaire de 2^{ème} A.S, Office national des publications scolaires, 2005.

Manuel scolaire de 3^{ème} A.S, Office national des publications scolaires, 2005.

Programme de 1^{ère} A.S, janvier 2005. Consultable sur le site :

<<http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_secondaire.htm#5_-_Le_cadre_theorique.>

Programme de 2^{ème} A.S, septembre 2005.

Programme de 3^{ème} A.S, septembre 2006. Consultable sur le site :

<fle.ucoz.com/docdacc3emeas.doc>

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

158

AMMOUDEN Amar
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM
Université A. Mira - Bejaia
Algérie

LE FRANÇAIS AU LYCÉE EN ALGÉRIE :
DES « TYPES » DE TEXTES AUX « GENRES » DE DISCOURS

Résumé

A travers l'analyse de douze manuels de français au lycée, nous tenterons de souligner dans cet article les transformations opérées dans l'enseignement du français durant les trois dernières décennies. D'une part, nous nous interrogerons sur la place qu'occupe l'enseignement/apprentissage par les genres de discours, fortement recommandé par les didacticiens à partir des années 90. D'autre part, et à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire, nous apporterons des éléments de réponse à la question sur la prise de conscience de ces enseignants du passage d'un enseignement par la typologie des textes à un enseignement par les genres de discours.

Mots-clefs : approche par genres de discours – approche par types de textes – programmes scolaires du FLE – manuels scolaires du secondaire.

FRENCH IN HIGH SCHOOL IN ALGERIA :
FROM TEXT "TYPES" TO SPEECH "GENRES"

Abstract

Through the analysis of twelve French textbooks in high school, we will try to highlight in this article the transformations of the teaching of French in the last three decades. We will focus in particular on the place of the teaching/learning by the speech genres, highly recommended by educationists from the 90's. On the other hand, through the analysis of questionnaires designed for secondary school teachers, we will try to discuss teachers attitudes towards this shift in teaching, that is from teaching language typology to teaching of discourse genres.

Key words: speech genres based approach – texts types based approach – FFL school programs – secondary school textbooks.

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

**LE FRANÇAIS AU LYCÉE EN ALGÉRIE
DES « TYPES » DE TEXTES AUX « GENRES » DE DISCOURS**

Les hypothèses que nous formulons pour le traitement de notre sujet sont les suivantes : c'est seulement au cours de cette dernière décennie que la notion du genre s'est frayé une place timide dans l'enseignement du français au lycée.

Les concepteurs de manuels n'ont pas émis de recommandations précises à ce sujet, même dans ceux où une entrée par les genres est retenue (cf. infra).

Enfin, l'observation des tables des matières des manuels nous autorise à penser qu'une confusion règne dans la grande majorité des manuels des trois dernières décennies au sujet de l'entrée par laquelle se fait l'apprentissage du français au secondaire (entrée par les genres ou entrée par les types de textes).

Cette contribution tentera donc d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : Quelle évolution de l'enseignement du français au secondaire depuis les années 80 ? Quelle place pour l'enseignement par les genres de discours dans les manuels de français au secondaire ? Les enseignants sont-ils conscients du passage d'une logique d'un enseignement par la typologie des textes à une logique d'enseignement par les genres de discours ?

Cette prise de conscience étant nécessaire pour un apprentissage dont l'objectif principal est l'appropriation de la compétence communicative ; d'où l'intérêt de la notion de « genre ». En effet, les interactions sociales se font par les genres de discours et non par les types de textes.

Dans cette étude, nous nous intéresserons à cette notion de genre et partant, à celle de la théorie des genres que nous détaillerons dans le premier point, avant de traiter, dans le second point, de l'évolution de l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire algérien par rapport à la place qu'il accorde à cette notion de genre de discours dans les pratiques de classe, et dans un troisième point, à l'attitude des enseignants par rapport à cette notion.

LE PASSAGE DU « TYPE » AU « GENRE »

J.-M. Adam (2005 : 13-14) fait le point sur cette notion de « type » en expliquant les raisons de son adoption dans les années 70 :

Les typologies de textes sont inséparables des grammaires de textes qui sont apparues dans les années 70, dans la mouvance et l'euphorie de la grammaire générative et transformationnelle. Avec les grammaires de textes, il s'agissait de produire les modèles génératifs de tous les textes bien formés de toutes les langues. A côté de l'universalité des grammaires de textes, les typologies de textes ont tenté de réduire la diversité des réalisations discursives et de proposer des grammaires spécifiques. (...) Les typologies de textes se sont développées dans le sillage des approches structurales du récit des années 1960-70. Elles ont ensuite profité des développements de la poétique et de la sémiotique de la description (travaux, en particulier, de Philippe Hamon), des travaux sur l'argumentation et sur l'explication (...), sur le dialogue et la conversation (...). C'est dans cette perspective que j'ai moi-même exploré cette piste de la fin des années 1970 au milieu des années 1980.

A partir des années 90, la notion de type de texte a progressivement cédé la place à une classification par les genres (Adam, 2005 ; Bronckart, 2008 ; Chartrand, 2008 ; Reuter *et al.*, 2010).

Jean-Michel Adam, qui a lui-même « exploré [la] piste » de la typologie des textes, en montre les limites et plaide pour une approche par les genres de discours, en se référant, entre autres, aux travaux de Mikhaïl Bakhtine sur les genres du discours¹ : « On ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généricité. Les typologies de textes sont trop ambitieuses et impertinentes » (2005 : 16).

Qu'entend-on par genre ? Chartrand (2008 : 264) propose une synthèse des recherches sur cette notion sous forme de définition :

¹ Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1979.

Par genre, nous entendons une forme langagière orale ou écrite conventionnelle relativement stabilisée présentant des faisceaux de caractéristiques pragmatiques et discursives (situation de communication, but ou intention, univers représenté), textuelles (structuration, mode de mise en discours – appelé mode d'énonciation chez Bronckart, 2004 – dominant : narration, description ...), linguistiques, graphiques et matérielles particulières.

Quant au rôle didactique que cette notion joue dans la communication langagière, B. Schneuwly, cité par Chartrand (2008 : 264), affirme que « *c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants* » ; tandis que les types de textes « *sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du "narratif" ou de l'"argumentatif")* » (Reuter, 1996 : 31).

L'analyse des manuels scolaires algériens des trente dernières années nous permettra de retracer l'évolution de l'enseignement du français en Algérie durant cette période pour montrer la place qu'occupe l'apprentissage par les genres dans ces manuels. L'étude a porté sur douze (12) manuels des différents niveaux du secondaire, parus entre 1984 et 2015.

Pour l'appréciation de la prise de conscience par les enseignants du secondaire du passage d'une entrée par les types de textes à une entrée par les genres, nous avons distribué un questionnaire à quinze d'entre eux.

Ce questionnaire est précédé d'un tableau présentant les points essentiels de la table des matières du manuel de 3.A.S de 2004 – 2005 et celui de 3.A.S. actuel (2007 – 2008). Nous précisons que la majorité des enseignants enquêtés a exercé au secondaire au moins au cours de la période allant de 2004 à 2008 et a donc utilisé les deux manuels cités.

Manuel de 3 ^{ème} A.S. 2004–2005)	Manuel de 3 ^{ème} A.S. 2007–2008
<ul style="list-style-type: none">• Argumenter : Pour et contre• Exhorter• Exposer• Raconter• Décrire	<ul style="list-style-type: none">• Textes et documents d'histoire• Le débat d'idées• L'appel• La nouvelle fantastique

Le choix de ces deux programmes se justifie par le fait qu'ils mettent justement en évidence le passage d'une approche par la typologie des textes à une approche par les genres. Les trois questions ouvertes que nous avons posées aux enseignants appellent des réponses qui devaient s'y référer :

1. Avez-vous constaté un changement dans le programme actuel de français en 3.A.S. par rapport au précédent ?
2. Que pensez-vous de l'enseignement du français par les types de textes ?
3. Selon vous, que doit-on enseigner en 3.A.S et comment devrait-on l'enseigner ?

DÉFINITION ET PERTINENCE DE LA NOTION DE « GENRE »

L'avantage de l'enseignement par les genres discursifs est d'abord de rapprocher les pratiques scolaires des pratiques sociales, puisque les genres appris à l'école sont directement investis dans les interactions de l'apprenant avec son milieu social, et ces interactions sont le sens du discours : « *le terme de discours, tel qu'il apparaît chez Benveniste (...), désigne la mise en œuvre du langage par des individus dans des situations concrètes* » (Bronckart, 2004 : 102).

Pour établir une étroite relation entre la réalité langagière et les interactions sociales, Jean-Paul Bronckart substitue à la notion de discours celle d'« activité langagière » ou d'« agir langagier » (Bronckart, 2004 : 102).

Par le recours à ces expressions, il distingue un « agir non verbal » de toutes les espèces, c'est-à-dire « *tout comportement actif d'un organisme* » (*ibid.* : 100), d'un « agir verbal » qui désigne « *la mise en œuvre d'un agir communicatif verbal, mobilisant des signes organisés en textes* » (*ibid.*), caractéristique de l'espèce humaine.

Ainsi, le « genre » est considéré comme un concept opératoire, du fait de son implication dans les interactions sociales quotidiennes.

Comme les genres de discours sont intimement liés aux activités langagières, et comme celles-ci sont illimitées, les genres de discours sont également innombrables. Par contre, les types de textes sont en nombre restreint (le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, le texte explicatif ou informatif, le texte exhortatif ou injonctif et le texte conversationnel).

Mais un seul type de texte peut correspondre à un grand nombre de genres. A titre d'exemple, le type exhortatif peut convoquer les genres de l'appel, du règlement intérieur, de la recette de cuisine, de la consigne de sécurité, de la note de service, du mode d'emploi, de la règle de jeu, du panneau de signalisation routière, de la notice de médicament, du texte publicitaire, de l'horoscope, etc. ; d'où d'ailleurs la non pertinence d'un classement par type ; car, s'agissant par exemple de genre de discours de la linguistique textuelle,

un texte à dominante narrative est généralement composé de relations d'actions, d'événements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler, dans ce cas, de façon réductrice « de texte de type narratif » revient à gommer la complexité spécifique du texte en question. (Adam, 1999 a : 82)

Pour l'appréhension de cette « complexité spécifique, il a proposé la notion de « séquence » (1992-2001 : 30) :

Mon hypothèse est la suivante : les «types relativement stables d'énoncés» et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d'articulation des propositions. Dans l'état actuel de la réflexion, il me paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

Jean-Michel Adam justifie l'abandon de la notion de « type » et le recours à la notion de séquence :

J'ai consacré plusieurs articles, entre 1987 et 1992, et un livre (1992) à tenter d'expliquer pourquoi il est, à mon sens, profondément erroné de parler de "types de textes". L'unité "texte" est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai, à la différence de la plupart de mes prédécesseurs anglo-saxons, proposé de situer les faits de régularité dits "récit", "description", "argumentation", "explication" et "dialogue" à

un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler séquentiel. (1999 : 82)

Certes, la notion de séquence a été remise en cause par un certain nombre de chercheurs dont François Rastier (2001), quant à sa position par rapport au genre².

Nous retenons pour notre part qu'elle constituait pour son auteur une réponse à la prise en charge de l'hétérogénéité des textes que la notion de type annihilait, à l'instar de la notion de genre dont Sophie Moirand a proposé une définition qui rend compte de sa complexité :

une définition toujours provisoire mais un peu plus précise du genre, qu'on considère comme une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... (2003 : 20)³

Plus récemment, Jean-Jacques Richer (2011)⁴, après avoir écarté la typologie des textes et la notion de séquence (*idem.*),

lorsque l'on veut travailler la compréhension/ production de textes authentiques appréhendés dans leur entièreté, lorsque l'on veut doter les apprenants d'outils langagiers qui leur permettront d'appréhender les énoncés dans leur totalité

² Pour la synthèse de la critique de cette notion, cf. Verónica Portillo Serrano, « La notion de genre en sciences du langage ». Consultable sur le site : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf

³ « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? », Journée d'étude *Les genres de l'oral* 18 avril 2003, Université Lumière Lyon 2. Consultable sur le site : http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf.

⁴ Jean-Jacques Richer, « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? », *Linx* [En ligne], 64-65 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2014. URL : <http://linx.revues.org/1396>

sémantique, dans leur dimension pragmatique et, éventuellement, de produire des textes » (idem.),

et après avoir retracé l'évolution de la recherche sur la notion de genre depuis « Bakhtine-Medvedev-Volochinov », puis Petitjean (1991), Maingueneau (1996), jusqu'à Adam (2001)⁵, va proposer une approche affinée par les genres :

À partir de ces différentes définitions du cadrage générique, j'ai proposé (Richer, 2005) de procéder à un regroupement des instructions véhiculées par un genre de discours selon les cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle que ces prescriptions affectent. (op. cit. : 19)

Ces « instructions sont au nombre de six : 1- la dimension matérielle (caractéristiques formelles du médium, dimension spatiale et/ou dimension temporelle), 2- la dimension socio-pragmatique (statut et rôle des coénonciateurs, identification du système d'énonciation global, identification de l'acte de parole global, dimension du logos, de l'éthos et du pathos), 3- la

⁵ « Les propositions de Bakhtine-Medvedev-Volochinov ont été approfondies, notamment dans le domaine francophone. (...) Ainsi A. Petitjean énumère sept prescriptions génériques en écrivant que les genres "réfèrent essentiellement : à l'ancrage institutionnel, à la situation de production et au matériau de réalisation, à l'intention communicationnelle, au mode énonciatif, à l'organisation formelle, au contenu thématique"(A. Petitjean, 1991 : 352). D. Maingueneau (1996 : 44) reconduit dans un premier temps, à quelques variantes près, les propositions de A. Petitjean lorsqu'il affirme que les "contraintes définitoires d'un genre (sont) : le statut respectif des énonciateurs et des coénonciateurs ; les circonstances temporelles et locales de l'énonciation ; le support et les modes de diffusion ; les thèmes qui peuvent être introduits ; la longueur, le mode d'organisation, etc. » ; mais, deux ans plus tard, il souligne la dimension pragmatique d'un genre de discours en l'assimilant à un acte de langage : « Acte de langage d'un niveau de complexité supérieure, un genre de discours est soumis lui aussi à un ensemble de conditions de réussite" (1998 : 51). Enfin, J.M. Adam (2001 : 41) porte à huit les instructions textuelles que comporte un genre de discours en ouvrant le genre sur ses limites ("composante péritextuelle") et sur son insertion dans des discours "méta" ("composante métatextuelle") : " une composante sémantique (...),une composante énonciative (...), une composante pragmatique (...), une composante stylistique et phraséologique (...), une composante compositionnelle (...),une composante matérielle (...), une composante péritextuelle (...), une composante métatextuelle (...)"» (J.-J. Richer, *idem.*).

dimension textuelle (dimension du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels), 4- la dimension stylistique (variété(s) de langue), 5- la dimension thématique, 6- la dimension culturelle (rajoutée plus tard) (*idem.*).

Cet historique, forcément bref et schématique, nous permet cependant d'établir un lien étroit entre la notion de genre et l'approche par compétence en vigueur actuellement dans l'enseignement en Algérie. En effet, comme l'enseignement par les genres, l'approche par compétence permet de lier les savoirs aux pratiques sociales.

LE GENRE DE DISCOURS DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE

Dans l'enseignement du français en Algérie, l'entrée adoptée diffère d'une période à une autre, et parfois même d'un niveau à un autre durant la même période. C'est le cas, par exemple, du manuel de 1^{ère} année secondaire, paru en 1985-1986, qui adopte une entrée par la grammaire, et de celui de la 2^{ème} année secondaire, paru en 1984-1985, qui adopte une entrée par les thèmes.

De manière générale, on passe d'une approche par les intentions communicatives (raconter, décrire, argumenter, ...), à une approche par les types (le texte narratif, le texte argumentatif, ...), à une approche par les genres.

Une entrée par la grammaire ou par le thème

Le manuel « *Recueil de textes et exercices de langue – 1^{ère} année secondaire* », paru en 1985-1986, adopte une entrée par la grammaire. Il est scindé en cinq chapitres :

- le noyau prédicatif,
- le déterminant obligatoire du prédicat : le sujet,
- la qualification,
- les expansions du prédicat
- la fonction autonomisée (adverbes et circonstanciés de lieu et de temps).

Ce manuel comporte une série de textes, littéraires pour la plupart, qui « *permettent une sensibilisation au point de langue et son identification* » (MEN : 1985-1986 : 3).

L'approche par la grammaire qui est proposée ne diffère pas fondamentalement de la méthodologie traditionnelle ; quant à l'approche par la typologie de textes, elle est annoncée dans la table des matières de

ce manuel par ce que ses concepteurs nomment les techniques d'expression (le récit et la description).

Par contre, dans le manuel de la 2^{ème} année secondaire, intitulé « *Recueil de textes et techniques d'expression* », paru en 1984-1985, on préconise une entrée par le thème : l'école, la famille, l'éducation, la vie affective, le sport, les jeux, les problèmes sociaux et les mass médias. Chacun des textes est suivi d'un questionnaire comportant quatre parties : compréhension globale, compréhension approfondie, exploitation linguistique (morphosyntaxe/lexique) et prolongement écrit.

Le manuel de la 3^{ème} année secondaire « *Recueil de textes* », paru en 1986-1987, obéit à la même logique que le manuel de la deuxième année que nous venons de citer. Cependant, les textes de celui-ci ne sont pas suivis de questionnaires de compréhension et les thèmes qui y sont abordés relèvent le plus souvent du domaine scientifique ou philosophique. Concernant le choix de ces textes, il est justifié dans la présentation du manuel :

Que les textes présentent des caractères d'abstraction et de généralité et une certaine affinité avec le programme de philosophie des Terminales est tout à fait naturel à ce niveau des études (...). Les intentions des auteurs seraient mieux perçues si on replaçait l'ensemble de l'ouvrage dans l'éclairage du chapitre initial de l'unité « Sémiotiques », chapitre où sont rassemblés quelques concepts opératoires de la linguistique et des sciences sociales. Il nous a semblé qu'au terme du cycle secondaire le recours à ces concepts familiers à une grande partie de notre population scolaire permettrait une prise de conscience des mécanismes de la communication linguistique et sociale, la synthèse critique des acquis des années antérieures et une forme de présentation aux études supérieures. (MEN, 1986-1987 : 5)

Dans ce « chapitre où sont rassemblés quelques concepts opératoires de la linguistique et des sciences sociales (...) [et qui] permettrait une prise de conscience des mécanismes de la communication linguistique et sociale », la notion de « genre » occupe de fait la première place puisque : « toute action langagière s'inscrit dans un secteur donné de l'espace social : une institution qui doit être pensée comme une

formation sociodiscursive , c'est à dire comme un lieu social associé à des genres de discours » (Adam, 1999 : 86).

Si comme l'affirme Adam, le genre est consubstantiel au discours, y recourir pour le développement de la compétence de communication sur laquelle se fonde l'approche communicative en vigueur dans l'enseignement des langues durant cette période, aurait pu relever de l'évidence.

Une entrée par les types de textes ou par les intentions communicatives

Le manuel « *Français 2^{ème} A.S.* », paru en 1988-1989, semble amorcer un changement d'orientation par rapport au précédent, en adoptant une approche par la typologie de textes, ou plus précisément par les intentions communicatives (exposer, prescrire, démontrer, argumenter, exhorter).

En dépit de ce changement, les concepteurs de ce manuel ne se sont pas totalement détachés de l'ancienne approche par le thème. En effet, tous les supports de l'unité didactique portant sur le reportage, par exemple, traitent de la « beauté féérique » du désert. Le manuel commence par un reportage intitulé « Taghit l'enchanteresse » (oasis du sud algérien). Il précède un récit de voyage dont le titre est « *Deux cents kilomètres dans le Ténéré du Niger* ». Ces deux textes sont suivis de quelques exercices de vocabulaire relatif au désert, visant la familiarisation de l'apprenant avec des termes relatifs au désert : erg, reg, oasis, etc.

Pourtant, ce vocabulaire n'est pas ciblé dans la production finale pour laquelle il est demandé aux apprenants de rédiger le premier paragraphe d'un reportage sur un lieu touristique ou un court reportage sur un lieu historique, un monument ou un lycée.

Ce thème est également choisi pour l'étude de la technique portant sur la synthèse de documents qui succède à l'unité didactique sur le reportage, à travers des supports textuels comme « Célébration de la journée mondiale : sous le signe de la lutte contre l'avancée des déserts » (Actualité de l'émigration du 30.10.85), « La menace du désert » (El Moudjahid du 21.12.86) et « alerte aux déserts » (L'Education du 20.10.77).

Par ailleurs, tous les supports proposés pour la dernière unité didactique «exhorter», y compris les lectures complémentaires, ont un thème commun : la solidarité et la paix.

L'ouvrage intitulé « *Livre de français – 2^{ème} A.S.* », paru plus d'une décennie plus tard, en 2004-2005, est construit sur le même modèle que le précédent. Il est organisé en cinq projets : le reportage, l'expositif, le prescriptif, le démonstratif et l'argumentatif. Certaines activités constituent une simple reprise du manuel de 1988-1989 : reprise du thème du désert, à travers un reportage sur la région du M'zab, et étude du vocabulaire du désert.

Il faut souligner que les deux manuels font appel aux deux approches : par les types et par les genres de textes, puisqu'ils commencent tous les deux par un projet portant sur le reportage, qui s'inscrit dans le genre de discours, suivis par d'autres projets (argumentatif, prescriptif, expositif, etc.) qui s'inscrivent dans la typologie des textes.

Il en est de même pour le manuel intitulé « *Livre de français : Raconter, dialoguer, décrire – 1^{ère} A.S.* », paru en 1989-1990, dans lequel les types de textes, annoncés dans le titre, sont mêlés à des genres comme le « fait divers » et le « portrait » ; et pour le manuel « *Français 3^{ème} A.S.* », paru la même année que le précédent, et dans lequel des types de textes, comme « l'expositif » et « l'argumentatif » (exprimer son opinion – convaincre), sont associés à des genres de discours comme l'« article encyclopédique », le poème, le roman, l'exposé, etc.

Le manuel intitulé « *Livre de français – 3^{ème} A.S.* », paru en 2004-2005, évite cette confusion grâce à sa focalisation sur la typologie des textes. Il comporte quatre projets : Argumenter : Pour et contre, exhorter, exposer, raconter – décrire.

Une entrée par les genres de textes

A partir de 2006, l'entrée par le genre de texte commence à poindre dans les intitulés des séquences didactiques du français dans le secondaire.

Ainsi, le programme de troisième année propose le document historique, l'appel, le débat d'idées, la nouvelle fantastique et le texte poétique. ses objectifs tels que formulés dans le préambule (programme de 3^{ème} A.S., septembre 2006) plaident en ce sens :

Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

Nous pouvons identifier ici, une référence implicite à la conception de Maingueneau du « genre de discours » dans sa dimension pragmatique, c'est-à-dire, un « acte de langage d'un niveau de complexité supérieure » (1998 : 51)⁶. Cet acte relève donc de genres différents auxquels l'élève devra être confronté dans le cadre d'une pédagogie de projet.

Dans celui de la deuxième année, l'étude de plusieurs genres est proposée, dont le plaidoyer et le réquisitoire, le discours théâtral, le reportage touristique/le récit de voyage, la nouvelle d'anticipation, etc. Les « techniques d'expressions » ciblées sont la prise de note, l'exposé oral, le compte rendu, la fiche de lecture, etc.

Il en est de même du programme de la première année qui comprend les genres comme les textes de vulgarisation scientifique, l'interview/l'entretien, la lettre ouverte, le fait divers, la nouvelle, les poèmes et les chansons. Les « techniques d'expression » proposées sont le plan, la prise de notes, le résumé, la lettre, l'exposé oral, le C.V., etc.

Nous pouvons constater que, même si les références théoriques qui sous-tendent ces programmes ne sont pas explicitement affichées, il n'en demeure pas moins qu'elles existent. Il en est ainsi de celle des genres tacitement reconduite dans l'enseignement du français (première) langue étrangère dans le sens que lui ont conféré J. Dolz et Schneuwly B. (1998 : 64-65) :

Les genres peuvent être considérés de ce point de vue comme des outils qui fondent la possibilité de communication (et d'apprentissage). (...) Comme dans toute action humaine, il va

⁶ Conception décrite par J.-J. Richer (cf. note 5 ici même).

utiliser un outil – ou un ensemble d’outils – pour agir : une fourchette pour manger, une scie pour abattre un arbre ; l’action de parler, elle, se réalise à l’aide d’un genre qui est un outil pour agir langagièrement. C’est un outil sémiotique constitué de signes organisés de manière régulière (...) ; mais fondamentalement il s’agit d’un outil qui permet de réaliser une action dans une situation particulière. Et apprendre à parler, c’est s’approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c’est-à-dire s’approprier des genres.

Cette conception du genre comme « outil pour parler dans des situations langagières diverses » est compatible avec les « *objectifs du nouveau programme [qui a adopté la] « démarche de projet pédagogique et [qui] vise l’installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s’approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent » (cf. supra).*

LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET LES GENRES DE DISCOURS

Le substrat théorique quant à l’approche adoptée (approche par les genres ou approche par les types) étant généralement implicite dans les manuels et les programmes du secondaire, les réponses des enseignants du secondaire interrogés s’en ressentent.

A la question relative aux changements apportés par le nouveau manuel de 3^{ème} année de septembre 2006 par rapport à celui de 2004 - 2005, dans leurs réponses, les enseignants n’ont pas fait allusion à ce passage de la typologie des textes aux genres de discours, pourtant primordial au niveau de la méthodologie de l’enseignement. Certes, la majorité d’entre eux a perçu une nouveauté plutôt qu’un changement : l’introduction du document d’histoire et de la nouvelle fantastique, de quelques techniques d’expression, d’une nouvelle terminologie, de thèmes d’actualité, suppression de la grammaire du texte, moins d’activités grammaticales, etc.

Certains considèrent que ce nouveau programme n’a apporté aucun changement par rapport au précédent : « *En fait, dans le programme précédent, on met en intitulé la compétence ; alors que dans le*

programme actuel, ce sont les contenus qui sont ciblés mais pour les mêmes compétences » .

Mais une minorité a saisi l'enjeu du nouveau programme par rapport au précédent :

- « *Il ya un changement car l'actuel programme s'appuie sur l'analyse du discours et la structuration textuelle en tant que croisement discursif obéissant à une situation de communication et une visée communicative en fonction desquelles s'opère l'intégration des différents discours (expliquer, argumenter, raconter, etc.)* » ;

- « *le programme actuel n'est pas fondé sur la typologie des textes* » ;

Ces réponses, dans toutes leurs nuances, sont le résultat de ce que les programmes et les avant-propos des manuels scolaires n'ont pas affirmé clairement le choix méthodologique en faveur de l'approche par les genres de textes, et qu'ils recourent indifféremment à la notion de type et à la notion de genre, sans précaution méthodologique.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que durant cette dernière décennie (2006 – 2015), l'entrée par la typologie des textes a certes cédé progressivement la place à une entrée par les genres de discours. Toutefois, faute de recommandations clairement formulées dans les manuels et les documents d'accompagnement des programmes, la majorité des enseignants du secondaire n'ont pas mesuré ce passage de l'approche par la typologie des textes à l'approche par les genres de discours. Par conséquent, leurs pratiques de classe n'ont pas fondamentalement changé.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.-M., *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, coll. FAC, Paris, 1999.

ADAM J.-M., *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Éditions Nathan, Paris, 1992-2001.

ADAM J.-M., « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? », in *Recherches*, Académie de Lille, n°42, 2005, pp. 11-23.

BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984.

- BRONCKART J-P., « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », in *Langages*, n° 38, 2004, pp. 98-108.
- CHARTRAND S-G., « Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire », dans Dolz J. et Simard C. (dirs), *Pratiques d'enseignement grammatical*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2009.
- CHARTRAND S-G., DE KONINCK G., « La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français », in *Québec français*, n° 153, 2009, p. 37-39. Disponible sur [Url] : <<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1097061/44246ac.pdf>> Consulté en mai 2015.
- DENIZOT N., « Classements en genres et autres classifications textuelles », in *Recherches*, n° 42, 2005, pp. 37-61.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, Paris, 1998, 2009 (4^{ème} éd.).
- PUREN C., « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 437, CRAP, Paris, 2005, pp. 41-44.
- MOIRAND S., « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? », Journée d'étude *Les genres de l'oral*, 18 avril 2003, Université Lumière Lyon 2. Consultable sur le site : http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf.
- PORTILLOS ERRANO V., « La notion de genre en sciences du langage ». Consultable sur le site : <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf>
- REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF Éditeur, Paris, 1996.
- RASTIER F., *Arts et sciences du texte*, P.U.F., Paris, 2001.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck., Bruxelles, 2010.

Corpus - Manuels de français du secondaire

- AMIR A., KHOUKHI H. ET MELZI A., *Français, Première année secondaire Scientifique & Technologique*, ONPS, Alger, 2005-2006
- BOUCHOUKA F., CHABANE F., ATTATFA DJ., BEHLOULI A. et al., *Français 3e A.S.*, IPN, Alger, 1989-1990.

- BOUCHOUKA F., CHABANE F., BEHLOULI A., KHICHANE T. *et al.*, Livre de français – 3ème AS, ONPS, Alger, 2004-2005.
- CHABANE F., DELLIDJ J., ATTATFA DJ., BEHLOULI A. *et al.*, *Français 2^e A.S.*, IPN, Alger, 1988-1989.
- CHABANE F., DELLIDJ J., ATTATFA DJ., BEHLOULI A. *et al.*, *Livre de français – 2^e A.S.*, ONPS, Alger, 2004-2005.
- DELLIDJ J., GOUASMI F.-Z., ATTATFA DJ., BEHLOULI A. *et al.*, *Livre de français – Raconter, dialoguer, décrire – 1^{ère} A.S.*, ONPS, Alger, 1989-1990.
- DJILALI K., BOULTIF A., LEFSIH A., *Français, Première année secondaire Lettres*, ONPS, Alger, 2005
- MAHBOUBI F., REKKAB M. ET ALLAOUI A., *Français – Troisième Année Secondaire*, ONPS, Alger, 2007-2008.
- MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*, Dunod, Paris, 1998.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Recueil de textes et techniques d'expression – 2^{ème} année secondaire*, IPN, Alger, 1984-1985.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Recueil de textes et exercices de langue – 1^{ère} année secondaire*, IPN, Alger, 1985-1986.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Recueil de textes – 3^{ème} année secondaire*, IPN, Alger, 1986-1987.
- ZEGRAR B., BOUMOUS A. ET BETAOUAF R., *Français – Deuxième Année Secondaire*, MEN/ONPS, Alger, 2006-2007.

***MULTILINGUALES* N° 6 – Second semestre 2015**

176

II

ANALYSES DE DISCOURS

MULTILINGUALES N° 6 – Second semestre 2015

177

***MULTILINGUALES* N° 6 – Second semestre 2015**

178

ALLAM - IDDOU Samira
Université de Mostaganem

PROCESSUS DE LA NÉOLOGIE DANS « TRANCHE DE VIE » DU
QUOTIDIEN D'ORAN : L'AFFIXATION

Résumé

L'article propose une partie de l'étude analytique de la typologie des procédés néologiques dans le journal francophone algérien, *Le Quotidien d'Oran*, celle concernant l'affixation. Par le biais de cette analyse, nous tâcherons de relever et de décrire les néologismes les plus significatifs de l'affixation dans les chroniques de ce journal. La typologie des néologismes que nous avons adoptée est celle proposée notamment par J.F Sablayrolles dans *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes* (2000). Nous proposons en annexe (2) un tableau de tous les procédés de la néologie à l'œuvre dans les chroniques de *Tranche de vie*, de 2009 à 2014 avec des exemples, et qui feront l'objet d'autres publications.

Mots-clés : néologisme – affixation – suffixation – préfixation – formation parasynthétique – *Le Quotidien d'Oran*.

THE NEOLOGY PROCESS IN « TRANCHE DE VIE » OF *LE QUOTIDIEN*
D'ORAN: THE AFFIXATION

Abstract

. The article proposes a part of an analytical study of the typology of neologisms processes in the Algerian French-language newspaper *Le Quotidien d'Oran*, which concerns affixation. Through this analysis, we will try to identify and describe the most significant neologisms of affixation in the chronicles of this newspaper. The typology of neologisms that we have adopted is that proposed mainly by JF Sablayrolles especially in *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes* (2000). We propose in the appendix (2) a table of all of the processes at work in the chronicles of “*Tranche de vie*” from 2009-2014 with examples, which will be subject to other publications.

Key words: neologism – affixation – suffixation -prefixing - parasynthétique formation - *Le Quotidien d'Oran*.

**PROCESSUS DE LA NÉOLOGIE DANS « TRANCHE DE VIE » DU
QUOTIDIEN D'ORAN : L'AFFIXATION**

Par le biais de cette étude sur la créativité lexicale dans les chroniques « Tranche de vie » du journal *Le Quotidien d'Oran* des années 2009 à 2014, nous tenterons de dégager les procédés de formation les plus productifs de l'affixation et d'en étudier le processus de création à travers les cas les plus significatifs. Nous nous sommes intéressée à la presse écrite francophone parce que, d'emblée, elle paraît un foyer très actif du changement linguistique, par son rapport étroit avec la réalité du terrain. Selon Sader Feghali (2005 : 525), « *les médias sont le bassin privilégié pour la diffusion des créations néologiques qui témoignent de l'apparition d'une nouveauté ou qui répondent à un besoin d'expression et de communication* ».

Des mots, de nouvelles constructions linguistiques, de nouvelles lexies vont délivrer un sens nouveau dicté par des réalités nouvelles.

NOTION DE NÉOLOGIE JOURNALISTIQUE ET DONNÉES PRÉLIMINAIRES

S'agissant de l'étude globale de tous les procédés de néologie à l'œuvre dans les chroniques de 2009 à 2014, la constitution du corpus de néologismes n'a pas été chose aisée pour plusieurs raisons. Parmi elles, citons la première qui tenait à la sélection de l'unité en fonction de sa pertinence dans le cadre de notre problématique ; la seconde, à la détermination d'un seuil temporel significatif de nouveauté étant donné sa variabilité ; la troisième, à l'estimation de la nouveauté dans les circonstances d'interlocution ; la quatrième à la détection d'un nouveau sens inhérent à ces innovations linguistiques. Quant à la collecte proprement dite, au dépouillement systématique de revues ou d'ouvrages spécialisés dans un domaine particulier, nous avons préféré établir un corpus large en puisant dans des sources journalistiques francophones d'informations générales, à savoir *Le Quotidien d'Oran* et, plus

spécialement, la chronique intitulée *Tranche de vie* signée du sobriquet « El- Guellil »¹, tenue par le journaliste Baba Ahmed Fodil.

La chronique, type de discours journalistique considéré comme propice à la création lexicale, est marquée par sa façon spécifique d'aborder des sujets très divers, émanant de la réalité sociale. Sa définition, telle qu'élaborée par Jean-Claude Picard (1999 : 38), permet de mettre en lumière les caractéristiques favorables à la création lexicale :

*La chronique est un genre journalistique dont il est périlleux de proposer une définition tellement elle apparaît comme une sorte de fourre-tout qui, peu importe le sujet traité, se déploie au gré des humeurs et des opinions de son auteur. D'une chronique à l'autre et d'un chroniqueur à l'autre, il est bien difficile de dégager des éléments communs... si ce n'est la totale liberté d'expression dont jouit son auteur. Une liberté qui s'exprime autant dans le choix des sujets et la teneur des propos que dans le style d'écriture.*²

« Fourre-tout » quant aux domaines dont relèvent les sujets traités, « au gré des humeurs et des opinions » quant à la façon dont ces sujets sont choisis, « totale liberté ...dans la teneur des propos et le style d'écriture » quant à leur tonalité. Notre chronique est donc tout à fait désignée pour constituer un corpus d'étude de la créativité lexicale. Nous avons particulièrement porté une attention sur les chroniques du mois de janvier 2009 au mois de juin 2014 parce que c'est une période riche en événements nationaux et internationaux sur le plan politique, économique, sportif et culturel.

Le repérage des phénomènes néologiques s'est volontairement effectué manuellement ; la collecte automatique, selon Sablayrolles (2002 : 99), « engendre des erreurs par excès qui lui sont propres, et aussi des erreurs par défaut, dont elle n'a pas l'apanage mais qui ont des conséquences plus graves puisque ces omissions ne sont pas récupérables automatiquement ».

¹ « El-Guellil » est une transcription en caractères latins du mot de l'arabe dialectal qui signifie « le pauvre ».

² *Les Cahiers du journalisme*, N°6, octobre 1999, p.38. Consulté sur le site : http://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/06/06_Picard.pdf

La collecte des données a abouti à l'établissement d'un corpus d'exclusion³ : une liste d'unités lexicales non reconnues par le dictionnaire électronique et que nous avons considérées, de ce fait, comme des néologismes.

Notre corpus, dans sa globalité, se compose de 925 unités néologiques dont certaines sont déjà connues car utilisées dans le langage courant et ont fait l'objet de nombreuses recherches universitaires⁴, et d'autres, dans lesquelles nous puiserons nos exemples pour les nécessités de cet article ; le sont moins et relèvent en général des idiosyncrasies du chroniqueur ; d'où l'importance que requiert leur contextualisation pour leur interprétation. Les unités néologiques recueillies se distribuent essentiellement en fonction des matrices lexicogéniques internes et externes, selon la terminologie de J.F. Sablayrolles⁵. Elles sont construites selon différents procédés linguistiques (voir tableau en annexe 2).

De prime abord, nous avons constaté que, dans notre corpus, la distribution des unités en fonction des matrices internes ou externes est systématique. En outre, les matrices internes sont prédominantes et semblent incontournables en matière de création lexicale, avec un taux de 82,03%. En comparaison, les matrices externes représentent la faible proportion de 17,94%.

Les types de matrices néologiques internes composés de :

- la matrice morphosémantique

³ Pour ce genre d'étude, on ne peut consulter que les quelques ouvrages d'usage courant, remis régulièrement à jour, largement répandus et utilisés dans la vie courante.

⁴ Cf. par exemple *La Néologie journalistique*, mémoire de Magister d'Adaci Sana soutenu en 2008 sous la direction de J.-F. Sablayrolles. Consultable sur le site : <<http://www.umc.edu.dz/buc/theses/francais/ADA1011.pdf>>

⁵ J-F Sabayrolles propose d'établir sa propre typologie des procédés de formation, en apportant de légères modifications aux procédés de formations appelés, depuis J. Fournier, « matrices lexicogéniques ». Sa typologie, organisée en deux grandes matrices, internes et externes, est présentée dans un article intitulé « Néologismes : une typologie des typologies », in *Cahiers du CIEL 1996-1997*, Centre d'études en lexicologie - UFR E.I.L.A. - Université Paris 7 Denis Diderot, pp.11-48.

Consultable sur le site : http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/96-97/1sablayrollestexte.pdf

- la matrice syntaxico-sémantique
- la matrice morphologique
- la matrice pragmatique-sémantique

Les types de matrices néologiques externes sont principalement constitués des procédés relevant de l'interférence :

- l'emprunt lexical
- le calque
- l'alternance codique

Etant donné l'espace qui nous est imparti pour cet article, nous n'aborderons que la première matrice, la matrice morphosémantique et dans un seul de ses aspects : l'affixation ou dérivation morphologique qui se décline en trois procédés : la préfixation, la suffixation et la formation parasynthétique.

LA MATRICE (INTERNE) MORPHOSÉMANTIQUE : L’AFFIXATION OU DÉRIVATION MORPHOLOGIQUE

La création morphosémantique joue un rôle prépondérant dans le lexique journalistique. Notre corpus global compte 489 lexies (52,86%) de ce type. Le nombre de procédés de création morphosémantique qui traitent de la substance relationnelle des morphèmes est, certes, important, mais ils sont inégalement distribués. Dans ce qui suit, nous n'examinerons ici le procédé de création par affixation en essayant d'interpréter sa dynamique lexicale. Ce procédé se compose de la préfixation, de la suffixation et de la formation parasynthétique.

D'après les résultats que nous avons enregistrés, ce procédé n'est pas majoritairement employé dans notre corpus. Nous en déduisons que ce procédé n'est pas productif quant à la création de nouvelles lexies : l'affixation ne représente que 76 lexies sur 925, soit un pourcentage de 08,11%. Nous esquisserons, à la fin de l'analyse, une explication pour ce peu d'engouement journalistique pour la néologie par affixation.

- **La préfixation** est l'opération de création lexicale qui consiste à ajouter un affixe (morphème non -autonome) avant le radical ou le lexème pour former une lexie⁶.

⁶« Dans la terminologie de B. Pottier, est l'unité de comportement lexical. Elle est opposée au morphème, plus petit signe linguistique, et au mot, unité minimale

D'après les données recueillies, le nombre de lexies néologiques qui relèvent de la préfixation représente une proportion infime par rapport à la totalité des procédés de notre corpus. Citons un exemple de lexie idiosyncrasique par préfixation pour en comprendre l'élaboration et le fonctionnement : « *invrais, infaux* » :

Tableau I - préfixation

Préfixe	Néologismes	Illustration
in	« les infaux et les invrais » « l'infaux »	« infaux » - « invrais » : « <i>Revenons donc à nos programmes nationaux de la télé publique qui se déchaîne en quatre mêmes chaînes, surtout fi sidna ramdane. Après donc les infaux et les invrais, à une heure de grande écoute, au moment où les uns sont branchés sur les chaînes étrangères, sur leur partie de dominos ou de belote, et les autres avec moulana, moi non, je reste patriote et je me tape « la syrie » avant le nini, le mousselssel dar oum dar oum, je ne sais qui</i> » (chronique du 21/08/2011). (« l'infaux ») : « (...) <i>Les journaux se décident enfin à faire front commun. (...) C'est ainsi qu'ils ont décidé, à la veille des échéances que vous connaissez de ne plus faire dans tachrak el foun. Plus d'opposition. Plus de commentaires acerbes. Plus d'analyse qui dérange. Plus de billets provocateurs. Plus de débat contradictoire. Oualou. Que des infos officielles. Des couvertures officielles. Des photos d'agence officielle. Des verbes officiels. (...) C'est qu'ils ne sont pas dupes les éditeurs. Ils savent que l'opposition qu'ils affichent, à travers les écrits publiés sur leurs journaux, sert plus leurs opposants. C'est pour cela qu'ils ont décidé, dorénavant, de ne publier que les articles dans le sens du «poilitique». (...) Et nous refusons de vous servir de caution. Ceci est de la fiction, bien sûr, c'est de l'infaux!</i> » (chronique du 25/02/2009 et du 04/06/2011).

A première vue, les dérivés négatifs relevés répondent au schéma de dérivation courant : « préfixes *dé / in* + substantif / adjectif ». Mais,

construite. C'est donc l'unité fonctionnelle significative du discours. La lexie simple peut être un mot (...). La lexie composée peut contenir plusieurs mots en voie d'intégration ou intégrée (...). La lexie complexe est une séquence figée (...) », J. Dubois et al., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1973, pp.206-207.

l'effet discursif de la négation lexicale de ces préfixés n'est pas identique à celui de la négation syntaxique avec « *ne...pas* » (ne pas être « vrai »/ « faux »). Dans la chronique journalistique, en général et telle que définie plus haut, le chroniqueur, à l'assertion catégorique qui exclut toute adresse à l'autre, au lecteur, préfère créer un mot de façon à affirmer la même chose mais en faisant de l'autre (le lecteur) son témoin, voire son complice.

A ce propos, citons les deux lexies contigües « *les infaux* » et « *les invrais* ». A première vue, il semble qu'elles soient toutes deux formées du préfixe privatif *in-* et de l'adjectif/substantif *-faux/ -vrai*. Mais elles sont situées dans un contexte qui en oriente l'interprétation : « *programmes nationaux de la télé publique qui se déchaîne en quatre mêmes chaînes (...) à une heure de grande écoute (...)* » ; il s'agit donc du journal télévisé et de ce fait « *infaux* » laisse entendre « info(s) », diminutif courant pour « information (s) ». De plus l'association d'« *infaux* » à « info(s) » est familière pour le lecteur de « Tranche de vie ».

En effet, « *l'infaux* » paraît dans une chronique reprise deux fois en amont : en février 2009 et en juin 2011. Ainsi, dans le contexte de l'information journalistique de cette première chronique (voir citation supra), la lexie « *infaux* », substantivée, se superpose, par association, au substantif « info(s) ». L'équivalence phonique des deux substantifs induit, par contamination, une association sémantique : « infos »/ « infaux » : les informations sont de « l'info » (informations réelles) mais dans le sens « faux » de « l'infaux ». La lexie « l'infaux » insérée dans la formule « c'est de l'infaux » se superpose à l'expression médiatique lexicalisée, « info ou intox », pour associer « infaux » à « intox » dans le langage idiosyncrasique du chroniqueur.

Le lecteur de « Tranche de vie » a donc déjà rencontré par deux fois cette lexie (infaux »), dans le contexte évoqué ci-dessus, avant la troisième où elle apparaît (deux mois après la seconde), au pluriel, dans un contexte quasi identique (informations journalistiques télévisuelles), accompagnée de celle de « les invrais » concernée par la préfixation privative et à laquelle elle est coordonnée. « *Les infaux* » et « *les invrais* » sont donc de même nature et forment (mais sur un plan syntagmatique) une paire corrélatrice dans laquelle « faux » se superpose à « vrais ».

Pour un lecteur non familier de cette chronique, les deux lexies, construites sur le même modèle de préfixation, s'opposent comme le « faux » au « vrai » : « *les in-faux* » (littéralement : qui ne sont pas faux) sont vraies et « *les in-vrais* » (littéralement : qui ne sont pas vrais) sont faux, s'agissant des journaux télévisés.

Mais un lecteur fidèle de cette chronique journalistique aura tendance à restituer à « *(les) infaux* », par association sémantico-prosodique, la mémoire de « *(l')info* » (« faux »/« intox »). Ce qui a pour effet de rendre « *(les) infaux* », en tant qu'opposé à « *(les) invrais* », suspect quant à la crédibilité de ce qui n'est pas faux : « *l'info* »/« *l'info* » étant « *de l'info* » / « de l'intox », « *les infaux* », également associés à « l'intox », sont aussi « *les invrais* » sur les « *quatre mêmes chaînes (...)* à une heure de grande écoute » : de vraies informations mais fausses ou de fausses informations mais vraies. D'où l'intérêt pour le chroniqueur de recourir au préfixe privatif plutôt qu'à la formule de négation « ne ...pas » : il dit à la fois ce qui est (l'information se donne comme vraie) et ce qui n'est pas (l'information n'est pas vraie) : de vraies fausses informations.

Donc, nous pouvons même dire que la création lexicale par préfixation modifie la valeur sémantique des mots, du moins pour les dérivés négatifs. Pour tenter d'expliquer sa très faible proportion dans « Tranche de vie », nous pouvons souligner que ce processus de préfixation est complexe et nécessite une participation active du lecteur pour l'interprétation du message délivré par les lexies ; le style de cette chronique étant plutôt ludique.

-La suffixation est une opération de création lexicale qui consiste à ajouter un affixe (un suffixe flexionnel ou dérivationnel) au radical pour former une lexie. Le procédé est très répandu dans la chronique « Tranche de vie » et les suffixes recensés sont des suffixes de dérivation essentiellement nominale⁷ : *-(a)tion, -iste -isme, -eur, -esque, -asse-asser,*

⁷ Selon Le Bon usage (Grévisse, 1969 : p.81, § 128, note 2), dans « *Dérivation nominale* » : « le mot nominal est pris dans le sens général et a rapport tant aux adjectifs qu'aux noms proprement dits. Sous l'appellation générique de *nomen* les grammairiens latins rangeaient le *nomen substantivum substantif*) et le *nomen adjectivum (nom adjectif)* ». 89 *dérivation savante laine* : « les suffixes latins employés

-esse,-erie, age, ard, etc. Leur adjonction confère une nouvelle valeur sémantique aux néologismes obtenus. Le chroniqueur use, certes des néologismes entrés dans le langage courant (« hitiste » ou « barreaudage », etc.), mais en crée aussi de nouveaux sur le même modèle. Le radical peut être de langue arabe, de langue française ou d'une autre langue, comme l'anglais par exemple ; le critère de sélection du radical étant son usage en langage courant tel *trabendo* de « *trabendiste* », qui existe déjà dans le langage populaire, ou *parking* de « *parkingueur* », créé par le chroniqueur, etc. La lexie peut être composée d'un mot ou plus, ou encore de toute une expression (voir infra). Voici quelques exemples regroupés selon leur coprésence dans une même chronique ou dans des chroniques différentes mais traitant d'un même thème :

Tableau II - Suffixation

Suffixes	Néologismes	Illustration
N°1. -(a)tion -er	<i>buveresse</i> (<i>bourrécole</i>) (l') <i>Ânation</i> <i>bourricoler</i>	« On ne sait pas conduire. (...)C'est quoi donc la solution ? (...) <i>L'Âne</i> . On se déplacera à dos d'âne. Comme ça, au moins, plus besoin de parking. Juste des kouris pour <i>bourricots</i> . Toutes nos villes sont <i>bourrées</i> de cités qui n'ont rien à envier aux kouris d'antan. (...)Plus de retrait de permis pour conduite en état de <i>buveresse</i> . (...) Ainsi, on commencera par donner des agréments à des <i>bourrécoles</i> où on apprendra à faire avancer et arrêter l'animal. (...)Mais comment yal khaoua fera-t-il l'âne du Centre pour comprendre les ordres de son maître de l'Est, si celui de l'Ouest ne parle pas la même langue que son frère du Sud, et vice-versa ? C'est très simple. Il faut opter pour une seule langue dans <i>l'ânation</i> . Tous les ânes se verront recycler (...). Ils iront dans les écoles, ils passeront par l'apprentissage et la mise à niveau afin d'obtenir le permis de « <i>bourricoler</i> » (28/05/2009).
N°2. -asse -ation -eur	<i>Creusasse</i> <i>Creuseur</i> <i>piétonnation</i>	« Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place où la main ne passe et repasse, écrivait La Fontaine. Depuis, sans trop se creuser les méninges, on creuse. (...) Oran, ville de la creuse. Il n'y a pas un quartier, une artère qui

par a formation savante ont produit, par dérivation nominale, des noms et des adjectifs ; par dérivation verbale, ils ont formé des verbes.

		<i>échappe à la "creusasse". Des crevasses. Partout. (...) Notre ville ressemble à une baghrira avec beaucoup de miel pour les creuseurs en chef (...). Alors creusons. Ma ville est le creuset des creuseurs. El haffara. (...) Les chauffeurs n'ont qu'à faire attention. Il leur est demandé plus de vigilance. Faire attention aux piétons qui traversent défiant toutes les règles de la "piétonnation". (...) Amala "creusez, fouillez, bêchez ; (...)"». Un trésor est caché... dans le budget des villes. Creusez ! Défoncez ! » (17/02/2009).</i>
N°5. -eur	<i>parkingueur</i>	<i>«Tout baigne dans l'huile», selon la bonne et vieille réflexion populaire, oui mais pour qui ? Pas en tous cas pour le pauvre consommateur saigné à blanc, comme un veau (rien) par la Sonelgaz, l'ADE, les impôts, el kra de l'OPGI, les PTT (téléphone), le boucher, le poissonnier, le vendeur de lait et même par le «parkingueur ! Mtargui patron du trottoir» ! » (15/10/2009).</i>
N°7. -erie 85		<i>« La jarerie : (...) Qu'il vente ou qu'il neige, elle est en poste, très tard sur son balcon, pour contrôler les derniers va-et-vient fel houma, pour se réveiller très tôt le lendemain se poster sur le palier de l'immeuble au rez-de-chaussée. (...) C'est le nouveau voisin qui descend. (...) «Bonjour jari, mzia le bon Dieu vous a envoyé à nous. On avait peur que l'appartement soit occupé par des jirène pas très bien. (...) Dieu ouassa aala le jar et un jar de votre trempe... » (27/08/2009).</i>

Exemples N°1 : la formation des néologismes est affichée dans le sens ou sa dérivation est explicite :

- «(l') ânation » : radical : «(l') âne (s) » répété trois fois avant d'engendrer le dérivé «(l') ânation », par ajout du suffixe *-ation*, pour signifier « action par laquelle se forment l'âne - les ânes, ou le résultat de cette action qui vise l'âne, moyen de locomotion, et qui prend place dans un champ lexical constitué de « l'âne », « les ânes », « dos d'âne », « l'animal ». Notons qu'inséré dans son contexte phrastique, « *il faut opter pour une seule langue dans l'ânation* », le lecteur entend, encouragé entre autre par l'homophonie, « la nation » dont le choix d'une seule langue a suscité, en Algérie, un grand débat répercuté par les médias. Ainsi le sens de la lexie se complique : d'une part, former / « recycler » les ânes dans une seule langue est une consigne (« *il faut* ») dictée par la nécessité de communiquer du Centre au Sud, de l'Est à

l'Ouest ; d'autre part, l'appliquer c'est entreprendre un processus d'«*ânation*» de la nation dans le sens où «*ânation*» (et la répétition d'«*âne(s)*»), fait entendre par association phonico-sémantique : «*ânonner*».

Ainsi, dans le langage idiosyncrasique du chroniqueur, «*l'ânation*» se lit aussi comme l'action (ou le résultat) d'«*ânonner*». L'action de «*l'ânation*» concerne donc «*les ânes*» qui devront aller dans les écoles pour apprendre à «*bourricoler*», autre néologisme de la chronique.

- «*Bourricoler*» : le radical semble aisé à identifier : «*bourricot*». Le suffixe, formé du suffixe *-er*, est en principe ajouté au radical pour former le verbe. Dans ce cas, la lexie formée aurait été «*bourricoter*» (?!).

Or, pour former «*bourricoler*», il nous faut considérer le mot «*école*» qui apparaît dans l'environnement phrastique de «*bourricoler*» et qui entretient avec lui une relation lexico-sémantique : il s'agit du lieu où se fera cet apprentissage : «*Ils iront dans les écoles, ils passeront par l'apprentissage et la mise à niveau afin d'obtenir le permis de "bourricoler"*».

Pour les (mauvais) conducteurs, le chroniqueur a prévu des «*bourrécoles*». Ce néologisme est formé par composition (voir ce procédé infra) : il est constitué de la coalescence de deux mots de registres différents : «*bourré*» (argot français pour signifier «*ivre*» au sens figuré) et «*école*». L'identité de la voyelle /é/ à la finale du premier mot et à l'initiale du second a favorisé leur fusion par contraction.

Le sens de «*bourré*» est induit du texte par association : «*(...) obtenir le permis de "bourricoler"*» fait écho, en amont, dans la même chronique, à «*(...) retrait de permis pour conduite en état de buveresse*», suivi de «*ainsi, on commencera par donner des agréments à des bourrécoles où on apprendra à faire avancer et arrêter l'animal. Ces écoles, ces bourrécoles initieront les candidats à la conduite*».

De plus «*bourré*» apparaît au début de la chronique : «*Toutes nos villes sont bourrées de cités qui n'ont rien à envier aux kouris d'antan*».

Le sens de «*bourré*» est renforcé par la proximité syntagmatique de «*(retrait de permis pour conduite en état de "buveresse")*». Cette expression, lexicalisée, permet de superposer «*buveresse*» et «*ivresse*» en laissant entendre «*buveur*», associé à «*beuverie*». Le néologisme

combine ainsi deux procédés, composition et troncation de « *buveur* » et d' « *ivresse* », pour former un mot qui signifie, dans le langage propre du chroniqueur, « l'état de celui qui aime boire, en groupe, des boissons alcoolisées jusqu'à l'ivresse » / « *état de buveresse* » / « *bourrés* ».

Les « *bourrécoles* » sont des « écoles » pour « bourrés », « *chauffards* », etc., et les « *bourricoles* », des écoles pour « bourricots ».

Mais le « bourré »/« chauffard »/ « qui ne sait pas conduire » et le « bourricot » sont tous deux des « *candidats à la conduite* » / « *apprentissage...pour obtenir le permis* ». Leur similitude tend vers leur identité puisque celui qui « ne sait pas ... conduire », « *le chauffard* », est, au sens figuré, un « bourricot » (l'inverse n'est pas du tout envisagé). Mais, cette assimilation, fortement suggérée par le chroniqueur, ne va pas au-delà de la similitude ; le chroniqueur ayant insisté sur les fonctions de cet « animal » dans la société ; d'où la séparation des lieux d'apprentissages, malgré leur ressemblance à la fois sémantique et phonique : une « *bourrécole* » n'est pas tout à fait une « *bourricole* ».

Même si se sont toutes deux des « écoles », le chroniqueur ménage une nuance sémantique entre les deux néologismes.

Dans les exemples de néologismes du N°1 que nous avons passés en revue, nous constatons donc que la dérivation se construit de façon explicite, sous les yeux, en quelque sorte, du lecteur.

Dans l'exemple N°2 (voir annexe), le néologisme « *piétonnation* » est dérivé du substantif « *piétons* » qui le précède auquel est ajouté le suffixe « *ation* » pour signifier l'action anarchique des « piétons » « *qui traversent défiant toutes les règles de la ...* » ; d'où l'association phonético-sémantique de « *piétonnation* » avec « piétiner » dans le sens de « fouler aux pieds » (« les règles »). « *Piétonnation* » ne se donne donc pas à lire simplement comme l'acte de marcher des « piétons », mais comme l'acte de marcher en foulant aux pieds les règles, en les « piétinant ».

C'est d'ailleurs dans ce sens et autour du même thème (la conduite) qu'est formé, en aval (voir exemple N°3 en annexe), près de deux ans après, le néologisme « piétineurs », s'agissant cette fois des (mauvais) automobilistes : « *Cet objet qui paraît anodin, porté durant toute la durée du voyage, rappellera à l'ordre les kamikazes grilleurs de*

priorités, doubleurs n'importe comment, «piétineurs» de lignes jaunes et j'en passe ».

« *Piétineurs* » actualise ici, pour les automobilistes, son sens de « *défi aux règles* » attaché aux « *piétons* », et souligné par les deux autres néologismes contigus, « *grilleurs* » et « *doubleurs* » ; les trois qualifiant respectivement un aspect des « *kamikazes* » de la route. Ce thème est très souvent traité par le chroniqueur et toujours dans le même sens. Dans l'exemple N°4 (voir annexe), la caractérisation des (mauvais) automobilistes lui permet de créer un nouveau néologisme en *-isme* à côté de celui en *-eur* : « *il y a le tapageur «choufni» (...). Kayene l'autre qui fait dans le khéchinisme, qui vient se placer sur la voie de droite pour vous doubler et vous faire une queue de poisson lorsque le feu tournera au vert* ». Dans la chronique, « *khéchinisme* » prend place dans le champ lexical de « *cinglés - mhabile - tapageur/choufni* » etc. Ces mots entretiennent des relations lexico-sémantiques explicites : correspondance dans les deux langues pour les uns (tapageur/choufni), équivalence phonético-prosodique affichée pour d'autres : « *automobile rime avec débile et "m'habile"* ».

Or, les « *cinglés* » sont *des gens tout à fait ghaya dans leur peau, bien de leur personne, [qui] se transforment en cinglés dès qu'ils ont (...) une machine entre les mains* ». Ainsi est ménagée dans la chronique, la correspondance entre « *cinglés* » et « *m'habile* » qui « *rime* » avec « *automobile* » et « *débile* ». De plus les « *cinglés* » est le terme générique qui désigne autant le « *tapageur* » qui abuse du « *clignotant* » que « *l'autre qui fait dans le khéchinisme* », spécialisé dans les « *queues de poissons* ». Ce rapprochement lexico-sémantique entre « *cinglés* »/« *automobile* »/« *débile* »/« *m'habile* »/« *tapageur* »/« *khéchinisme* » induit une lecture spécifique du néologisme « *khéchinisme* ». Le suffixe « *-isme* » est ajouté après le radical de l'arabe dialectal « *khéchin* ».

Le chroniqueur a pris le soin, comme on l'a souligné à propos d'autres néologismes, de ménager sa compréhension en français puisque le comportement visé est de « *cinglé* ». Mais le distinguer du « *tapageur* » qui compte aussi parmi les « *cinglés* », sa contiguïté phonético-sémantique avec « *automobile* », « *débile* », « *m'habile* » va imposer son association avec « *crétinisme* » ; déficience mentale déjà convoquée par

« débile ». Le radical en arabe « *khéchin* »/rustre renforce les sèmes de /brutalité/ grossièreté/. Le « *khéchinisme* », dans le contexte de *Tranche de vie*, est le comportement d'un automobiliste « *cinglé* », « *m'habile* », « *débile* », « *crétin* », et rustre.

Nous soulignerons ici, la cohérence sémantique des néologismes créés par le chroniqueur par-delà le temps qui sépare leur apparition.

Toujours dans l'exemple N°2, le néologisme « *creusasse* » est généré, en texte, par le verbe « *creuser* » apparu plusieurs fois en amont dans la chronique : « *creusez* » - « *se creuser* » - « *on creuse* » - « *la creuse* ».

Dans le passage du radical « *creuser* » au néologisme, le chroniqueur a ménagé un relai par sa substantivation, « *la creuse* » pour désigner l'acte de creuser. Ce substantif est suivi de « *creusasse* » qui apparaît en étroite contiguïté avec « *crevasse* » homophone. Cette distribution syntagmatique de lexies en relations lexico-sémantiques, induit la signification de « *creusasse* », formé du radical « *creuse* » et du suffixe dépréciatif *-asse* ; le sens du radical s'imposant dans l'excès de sa répétitions que le suffixe empreint de sa péjoration. Le nom « *creusasse* » signifie en contexte le résultat de l'action de creuser avec excès (« *la creuse* ») « *des crevasses* » « *partout* » dans « *la ville d'Oran* » ; d'où son surnom : « *la ville de la creuse* » synonyme de « la ville de la creusasse » et de « *creuset des creuseurs* ». *El haffara* ». « Creuser » a donc généré dans le même syntagme son homonyme, « *creuset* » en l'intégrant à son champ lexical, et son nom d'agent dans les deux langues, « *creuseurs* » - « *el haffara* ». Ce nom d'agent, « *creuseurs* », est associé à son apparition immédiatement en amont, dans « *Notre ville ressemble à une baghrira avec beaucoup de miel pour les creuseurs en chef* », pour faire de « *la creusasse* » une opération (illicite) rentable pour ses « *creuseurs en chef* » mais pas pour les « *chauffeurs* » ni « *les piétions* ». Ainsi, « *la creusasse* », dans le « jargon » du chroniqueur, consiste à « *creuser* » « *des crevasses* », « *partout* » dans les « *quartiers* » et les « *artères* » de « *la ville* », pour tirer profit du « *trésor caché* »/« *budget de la ville* », au détriment des usagers.

La suffixation, est, en général, dans « *Tranche de vie* », un processus de création néologique par auto-engendrement ou auto-génération dans la chronique même. Ce processus peut aller du radical

vers le néologisme, comme c'est le cas ci-dessus, ou du néologisme vers le radical, comme dans l'exemple N°7 (voir annexe) avec le suffixe *-erie*. Le néologisme « *jarerie* » accompagné de l'article « *la* », « *la jarerie* », constitue le titre de la chronique dans laquelle son sens est expliqué à deux niveaux. Le premier impose le radical d'un point de vue formel : « *jar* », repris plusieurs fois dans la chronique, même dans sa traduction en français, et dans l'ordre suivant : « (le nouveau) *voisin* » - « (au nouveau) *voisin* » - « *jari* » - « *jirène* » - « *le jar* » - « *un jar* » - (un) *voisin* ». Contrairement à « *voisin* », qui apparaît au singulier, le radical en arabe, « *jar* », se décline au singulier, au pluriel, avec l'article défini, indéfini, le possessif. Le second concerne l'action visée par le néologisme lui-même, « *jarerie* », qui est pourtant absent de la chronique, à travers son agent nommée à deux reprises, « *El gachoura* », et dont l'action est amplement décrite. Celle-ci consiste à la fois à espionner ses voisins, à les harceler, à jaser à leur sujet tout en prêtant, hypocritement, ses réflexions à d'autres de ses voisins. C'est ainsi, que favorisée formellement et sémantiquement par la proximité de « *jar* » et de « *voisin* », la superposition de « *jarerie* » à « *jaserie* » est mise au jour, pour signifier que la « *jarerie* » est la qualité d'un voisinage caractérisé par la « *jaserie* » hypocrite. Ce procédé de création néologique par auto-engendrement des signifiants n'est pas exclusif.

Lorsque le néologisme, constitué d'un nom d'agent, n'affiche pas sa formation, il peut être suivi de son explication/définition, comme dans le cas suivant :

N°5. <i>-eur</i>	<i>parkingueur</i>	« <i>Tout baigne dans l'huile</i> », selon la bonne et vieille réflexion populaire, oui mais pour qui ? Pas en tous cas pour le pauvre consommateur saigné à blanc, comme un veau (rien) par la Sonelgaz, l'ADE, les impôts, el kra de l'OPGI, les PTT (téléphone), le boucher, le poissonnier, le vendeur de lait et même par le « <i>parkingueur ! Mtargui patron du trottoir</i> » ! » (15/10/2009).
---------------------	--------------------	---

Pour « *parkingueur* », le radical *parking* est un anglicisme courant aussi bien en français⁸ qu'en arabe dialectal ou en berbère. A ce radical, le

⁸ Cf. Paul Bogaards, *On ne parle pas français : la langue française face à l'anglais*, De Boeck Supérieur, 2008.

chroniqueur ajoute le suffixe d'origine latine *-eur* pour former le nom d'agent, « parkingueur », qu'il fait suivre non seulement de sa traduction en arabe dialectal mais aussi de sa définition spécifique : « *parkingueur! Mtargui patron du trottoir* ». La profession de « parkingueur » devrait être liée au radical « parking ».

Or, la définition en français substitue « parking » à « trottoir » et « gardien », convoqué par association devient, dans la chronique, « *patron* » qui induit, toujours par association, la superposition de « trottoir » à « entreprise ». « Parkingueur » se donnerait à lire dans son sens de « patron d'entreprise ».

Le nom d'agent « parkingueur »-« patron de trottoir »/ « entreprise » est accrédité, dans le sens que lui confère la chronique, en clôturant le champ lexical pléthorique de tous les noms d'agent cités dans la chronique et qui ont en commun de « *saigner à blanc le pauvre consommateur* » : « *la Sonelgaz, l'ADE, les impôts, el kra de l'OPGI, les PTT (téléphone), le boucher, le poissonnier, le vendeur de lait et même le ...* ».

Parmi eux, « parkingueur » est l'objet de renchérissement puisque classé dernier. Cette place est d'autant plus dépréciée que le chroniqueur reprend cette liste, immédiatement en aval, pour compléter l'énumération des agents dont le consommateur est victime : « *Vous remarquerez qu'on n'évoque pas ici le tailleur (...), le boulanger (...), le mécanicien (...), le peintre (...), le cordonnier (...), le spécialiste de l'électroménager (...), on n'arrivera pas jusqu'au bijoutier (...). On n'oubliera pas non plus le marchand de légumes (...).* Mais, à la faveur de ce contexte, truffé de noms d'agent, et de cette gradation (« *et même ...* »), le « *parkingueur* » est imposé en tant que nom d'agent dérivé de « parking » ; la consonne vélaire /g/ étant préservée en français par l'ajout du /y/ (« u »).

Son synonyme, « *mtargui* », contigu, renforce le sème de /pouvoir/ attaché à ce nom d'agent, dans le sens d'autoritarisme, amplifiant ainsi jusqu'à la dérision le paradoxe entre la fonction de « patron » et le dérisoire de l'entreprise (« trottoir »).

Les cas de suffixation étant très nombreux, il nous est impossible de les passer en revue de façon exhaustive. Par ailleurs, là n'était pas notre objectif. Nous voulions montrer que quel que soit le type de suffixation, le néologisme formé acquiert toujours, en plus du sens inhérent à son radical, des sèmes spécifiques en contexte qui justifient la création néologique et l'accrédite. L'observation est également valable pour la

préfixation, comme montré supra, et la formation parasynthétique abordée dans le point suivant.

La formation parasynthétique :

Ce processus de formation des mots, qui consiste à ajouter simultanément, à un mot, un préfixe et un suffixe nominal ou verbal, est peu productif dans les chroniques journalistiques de notre corpus. Seules quelques lexies néologiques sont obtenues sur ce modèle, comme *démoustification*. Sur le plan typographique, il est intéressant de signaler que le chroniqueur n'a pas utilisé les marques particulières pour distinguer ses lexies néologiques. Comme nous pouvons le constater dans l'exemple ci-dessous, la lexie inventée *démoustification* n'a pas été mise entre guillemets alors qu'elle est associée à la lexie « *démoustication* » attestée dans le dictionnaire *Le Petit Robert* électronique 2012 : « *Ils sont là, ils sont partout et c'est pourquoi il faut s'y méfier des moustiques car même l'hiver est leur saison. Pourtant, il suffirait d'une petite campagne de démoustification pour rendre la vie plus agréable au citoyen [...]* » (20/07/2009). Mais la lexie est aussi associée à « *mystification* » sur les deux plans, formel et sémantique. Donc, « *une campagne de démoustification* » vise la lutte à la fois contre les moustiques et la mystification pour un même objectif : « *rendre la vie plus agréable au citoyen* ».

Cette analyse partielle de la néologie journalistique, nous a tout de même permis d'entrevoir les mécanismes d'élaboration de nouvelles lexies par affixation. Le plus important est celui de la génération du néologisme par auto-engendrement explicite du radical vers la lexie ou l'inverse, fondé sur le tissage, dans le texte de la chronique, ou dans ceux de plusieurs chroniques reliées entre elles, de champs lexico-sémantiques qui autorisent la construction et la production de sens des lexies. Celui-ci est la combinaison du sens avéré du radical et de celui spécifique acquis en contexte ; d'où le phénomène d'innovation lexicale qui caractérise le langage idiosyncrasique de l'auteur qui tout en utilisant des néologismes qui existent déjà, en crée de nouveaux.

Ce bref aperçu analytique nous a également permis d'illustrer des cas de coalescence d'éléments de langues différentes dans la formation de nouvelles lexies. Ainsi, la chronique journalistique d'*El Guellit*, comme

nous avons tenté de le montrer, en combinant généralement les deux langues, l'arabe et le français, s'adapte parfaitement à la réalité sociolinguistique et socioculturelle de la société algérienne contemporaine. Pourtant la suffixation est, d'après nos statistiques et comme signalé plus haut, peu répandue. S'agissant de la préfixation et de la suffixation, nous avons remarqué que la dérivation était essentiellement savante (d'origine latine) d'où des opérations d'interprétation sémantique souvent fastidieuses (action, résultat de l'action, etc.) incompatibles avec le genre journalistique de la chronique. Si le chroniqueur s'y incarne, il ne s'y enferme pas : son objectif reste la séduction de son lecteur. Selon Gilbert Lavoie cité par J.C. Picard (op. cit. : 42), il doit « *savoir prendre les lecteurs par la main, être capable de leur faire vivre l'événement, de leur montrer l'être humain derrière toutes les histoires, de faire ressortir ses angoisses, ses difficultés, ses joies et ses peines. C'est la qualité la plus fondamentale* ». Dans ce qui est envisagé comme une entreprise d'accompagnement, voir d'assistance du lecteur, le chroniqueur se présente comme un facilitateur de lecture des réalités sociales ; d'où l'incompatibilité de l'affixation telle qu'évoquée avec le genre de la chronique. Ce n'est pas le cas pour certains autres procédés de la néologie (voir tableau des procédés avec pourcentages correspondant en annexe 2).

BIBLIOGRAPHIE :

BENMAYOUF Ch.-Y, *Renouvellement social, renouvellement langagier dans l'Algérie d'aujourd'hui*, L'Harmattan, 2008.

BASTUJI J, (1979), « Notes sur la créativité lexicale », in *Adda (R.) et ali, Néologie et Lexicologie*. Paris. Larousse, 1979, pp. 12-20.

BENZAKOUR F, « Le Français dans la réalité marocaine. Faits d'appropriation. L'exemple de l'écart lexical », in *Par monts et par vaux : itinéraires linguistiques et grammaticaux : mélanges de linguistique générale et française*, Editions, Peeters. Louvain-Paris, 2001, 455 pages.

CATARIG A.-T, 2011, « Néologismes d'auteur » dans la presse écrite généraliste, in *Professional communication and translation studies*, (1-2). Disponible sur le site :

<<http://www.cls.upt.ro/files/conferinte/proceedings/PCTS>>

- CHARAUDEAU P, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education, 1992.
- DUBOIS J. *et al.*, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1973.
- HUMBLEY J, « Evolution du lexique », *Histoire de la langue française 1945-2000*, Paris : CNRS, 2000, PP71-106.
- PICARD J.-C, « La chronique dans les quotidiens québécois : un genre journalistique de plus en plus populaire », in *Les Cahiers du journalisme*, n°6, 1999, pp.36-49. Disponible sur le site : http://www.cahiersdujournalisme.net/cdj/pdf/06/06_Picard.pdf
- SABLAYROLLES J.-F, 2012, « Des néologismes par détournement ? ou Plaidoyer pour la reconnaissance du détournement parmi les matrices lexicogéniques », in *Actes du colloque DORIF* Disponible sur le site : http://hal.archivesouvertes.fr/index.php?halsid=fbj4oni80e5676qce7n1rcmpb6&view_this_doc=halshs-00735933&version=1
- SABLAYROLLES J.-F, *La néologie en français contemporains. Examens du concept et analyse de productions néologiques récentes*, Paris, Honoré Champion, 2000.
- SABLAYROLLES J.-F, 2002, « Fondements Théoriques des Difficultés Pratiques Du Traitement Des Néologismes », in *Revue française de linguistique appliquée*. Vol VII-1. « Lexique : recherche actuelles », Disponible sur le site : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-97.htm>
- SABLAYROLLES J.-F, « Néologismes : une typologie des typologies ». Disponible sur le site : http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/96-97/1sablayrollestexte.pdf
- SADER FEGHALI L, « La presse vue à travers néoscope : quand les contextes médiatiques sont mis au service de la néologie », in *Mots, Termes et Contexte*, Actes des septièmes journées scientifiques du réseau de chercheurs, Lexicologie Terminologie Traduction, Bruxelles, Belgique, 2005, pp.525-534.

Annexe 1 : cas de suffixation

Suffixes	Néologismes	Illustration
N°2. -asse -eur -ation -isme	Creusasse Creuseur piétonnation piétineur parkingueur	« Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place où la main ne passe et repasse, écrivait La Fontaine. Depuis, sans trop se creuser les méninges, on creuse. (...) Oran, ville de la creuse. Il n'y a pas un quartier, une artère qui échappe à la "creusasse". Des crevasses. Partout. (...) Notre ville ressemble à une baghira avec beaucoup de miel pour les <u>creuseurs</u> en chef (...). Alors creusons. Ma ville est le creuset des <u>creuseurs</u> . El haffara. (...) Les chauffeurs n'ont qu'à faire attention. Il leur est demandé plus de vigilance. Faire attention aux piétons qui traversent défiant toutes les règles de la "piétonnation". (...) Amala "creusez, fouillez, bêchez ; (...)" ». Un trésor est caché... dans le budget des villes. Creusez ! Défoncez ! » (17/02/2009). « Tout baigne dans l'huile », selon la bonne et vieille réflexion populaire, oui mais pour qui ? Pas en tous cas pour le pauvre consommateur saigné à blanc, comme un veau (rien) par la Sonelgaz, l'ADE, les impôts, el kra de l'OPGI, les PTT (téléphone), le boucher, le poissonnier, le vendeur de lait et même par le « <u>parkingueur</u> ! Mtargui patron du trottoir » ! » (15/10/2009).
N°3. -eur	grilleurs doubleurs piétineurs	« Commençons déjà par le commencement. Obliger le chauffeur à porter la ceinture de sécurité, c'est lui rappeler, déjà, qu'il transporte des êtres humains. Qu'un accident est vite arrivé. Cet objet qui paraît anodin, porté durant toute la durée du voyage, rappellera à l'ordre les kamikazes <u>grilleurs</u> de priorités, <u>doubleurs</u> n'importe comment, « <u>piétineurs</u> » de lignes jaunes et j'en passe. Ceux qui sillonnent nos routes. Nos routes mortelles » (31/03/2011).
N°4. -eur -isme	tapageur khéchinisme	« Ils ont beau écrire, ils ont beau dénoncer. Les drames se suivent et se ressemblent. (...) Fi youm mina el ayam, il faudra qu'on m'éclaire. En vertu de quoi, de quel principe, de quelle vertu, nass, des gens tout à fait ghaya dans leur peau, bien de leur personne, se transforment en cinglés dès qu'ils ont un appareil, ou une machine entre les mains ? Pourquoi automobile rime avec débile et « m'habile » ? Ils sont pressés d'arriver nulle part, conduisant hargne au cœur, comme si tout le monde était contre eux. Il y a le <u>tapageur</u> « choufni » qui attend le dernier moment pour freiner sec à un feu rouge et qui démarre en cow-boy (à chacun ses origines) dès que le vert

Processus de la néologie dans « Tranche de vie » ...

		yaghmez. <i>Kayene l'autre qui fait dans le <u>khéchinisme</u>, qui vient se placer sur la voie de droite pour vous doubler et vous faire une queue de poisson lorsque le feu tournera au vert. Lakhor qui, dans un embouteillage, change cent fois de voie dans l'espoir d'aller plus vite. (...).</i>
N°7. -erie 85	la jarerie	« <u>La jarerie</u> : (...) <i>Qu'il vente ou qu'il neige, elle est en poste, très tard sur son balcon, pour contrôler les derniers va-et-vient fel houma, pour se réveiller très tôt le lendemain se poster sur le palier de l'immeuble au rez-de-chaussée.(...) C'est le nouveau <u>voisin</u> qui descend. (...)</i> « Bonjour <u>jar</u> , mzia le bon Dieu vous a envoyé à nous. On avait peur que l'appartement soit occupé par des <u>jirène</u> pas très bien. (...) Dieu ouassa aala <u>le jar et un jar</u> de votre trempe... » (27/08/2009).

Annexe 2 : Tableau des procédés de création néologique dans « tranche de vie » de 2009 à 2014

1. Matrices néologiques internes (82,03%)		
1.1 .La matrice morphosémantique : 52,86%.	1.1.1 Affixation ou dérivation morphologique (08,11%.): préfixation, suffixation, formation parasyntaxique (cf. article supra)	
	1.1.2. Composition (a) : 31,24% - synapsie(b) (12, 03%)	a- « la grippe financière et la crise porcine » (12/08/2009) - « diplômé-chômeur » (05/02/2011) - « photolangage » (23/03/2009) - « pneumanie » (29/09/2009)- b- « Panne à fric » (15/06/2009) - « bête de route »(20/05/2009) - « pauvres de Bill Gattes » (09/08/2011)-
	1.1.3. Mots-valises ((13,14%)	« boujouterie » (30/06/2014) - « pharmafruit » (20/06/2014)- « dictarchie » (15/11/2009)
	1.1.4. Composés hybrides : 22, 49%.	« Opium halal » (07/02/2010) - « Harraga numériques » (19/02/2012) - « Mendicité new-look » (03/10/2009) -

Processus de la néologie dans « Tranche de vie » ...

	1.1.5. Imitation et déformation 13.40%	- « rav-âgé, <i>El-Guellil chref</i> » (22/06/2014) - « <i>deuv, zdreuv, zdreuv-tac</i> » (04/07/2008) -
1.2 La matrice syntaxico- sémantique : 15,78%.	1.2.1. Adjectivation (a)	a - « <i>basketté</i> » (25/03/2011) -
	1.2.2. Adverbialisation (b)	b - 0
	1.2.3. Nominalisation (c)	c - « <i>Du raï à la déraille</i> » (04/10/2010) -
	1.2.4. Verbalisation (d)	d - « <i>se touristent</i> » (29/08/2009) - « <i>catharsiser</i> » (16/02/2009) -
1.3. La matrice morphologique : 9,83%.	1.3.1. Siglaison (a)	a - « <i>M.A.A. : mensonge assisté par assistant</i> » (24/09/2009) -
	1.3.2. Acronymie (b)	b - « <i>PAP, programme anti-pénurie</i> » (19/06/2009) -
	1.3.3. Troncation par apocope (c)	c - « <i>ni un plôme, ni deux plômes. Une plômmée (...) dix-plômes</i> » (08/11/2010) -
	1.3.4. Contraction (d)	d - « <i>la versité</i> » / « <i>tudiant</i> » (07/11/2009) -
1.4. La matrice pragmatico- sémantique : 03,56%	Détournement	- « <i>Ceux qui font la pluie et la sécheresse</i> » (22/06/2009) - - « <i>Je donne ma langue au Chah d'Iran</i> » (13/07/2010) -
2. Matrices néologiques externes (17, 94%)		
2.1. L'emprunt lexical	« non, <i>hram</i> il ne faut pas fauter et fêter les fêtes des <i>kouffar</i> » (03/01/2013) « <i>Hagarra</i> est l'anagramme de <i>harraga</i>Pourquoi il y a des <i>harraga</i> , c'est parce qu'il y a la <i>hogra</i> » (27/09/2011).	
2.2. Le calque (0,32%)	« <i>Il vaut mieux stp laisser le puits avec la couverture [...]</i> » (30/11/2009)	
2.3. L'alternance codique	« <i>Le riche makhsous (...).Le jeune yechki. L'enfant yebki. EL mra c'est normal</i> » (20/04/2009).	

DJEDIAI Abdelmalek
Université Chahid Hamma Lakhder
El Oued - Algérie

DE LA COMPÉTENCE (INTER)IDIOMATIQUE
A TRAVERS *LE ROCHER DE TANIOS* D'A. MAALOUF

Résumé

La présente étude est consacrée à la dimension idiomatique du texte littéraire *Le Rocher de Tanios* d'Amin Maalouf. Notre hypothèse est que la lecture de certains textes littéraires, en particulier ceux de l'exil, sollicite plus fortement que les autres la compétence idiomatique pour appréhender un de leurs pivots, leurs données socioculturelles articulées en tant que sujet de l'écriture et dont la présence textuelle est lisible sous forme de signes linguistiques-écart par rapport aux signes-normes. Nous avons tenté de faire la démonstration de cette (inter)idiomaticité et d'en cerner les enjeux à travers le texte de notre corpus. Dans un premier temps, nous avons exposé les aspects conceptuels les plus importants de la notion l'idiomaticité, et dans un second temps nous avons procédé à l'analyse du roman d'A. Maalouf, *Le Rocher de Tanios*.

Mots-clefs : Compétence linguistique – Norme/Ecart – Compétence idiomatique – (Inter)idiomaticité – *Le Rocher de Tanios* – Amin Maalouf.

ON (INTER) IDIOMATIC COMPETENCE
THROUGH *LE ROCHER DE TANIOS* OF A. MAALOUF

Abstract

This study is devoted to the idiomatic dimension of the literary text *Le Rocher de Tanios* of Amin Maalouf. Our hypothesis is that the reading of certain texts, especially those related to exile, call much more than others, for the use of idiomatic competence to grasp one of their relevant values, their sociocultural meaning articulated as a topic of writing; having the textual presence, legible as in the form of linguistic-gaps compared to standard signs. We have attempted to make a demonstration of (inter) idiomaticity identifying this issue through the text corpus. In the first place, we have exposed the most important conceptual aspects of the notion, idiomaticity. In the second place, we have conducted an analysis of Amin Maalouf's novel *Le Rocher de Tanios*.

Key words: linguistic competence - gap – idiomatic competence – (inter) idiomaticity – *Le Rocher de Tanios* – Amin Maalouf.

DE LA COMPÉTENCE (INTER) IDIOMATIQUE A TRAVERS
LE ROCHER DE TANIOS D'A. MAALOUF

La notion d'idiomaticité est d'une pertinence descriptive importante pour saisir des faits de langue qui, tout en échappant à la norme linguistique¹, font partie du trésor de la langue. Elle se place donc non pas du côté de la langue mais de celui de « l'activité de parler » selon la conception d'Eugenio Coseriu dont les travaux ont inspiré plusieurs linguistes dont Bota C., Bulea E., etc. :

*(...) D'un côté, l'activité de parler n'utilise pas tout ce que la langue tient à sa disposition dans et pour telle ou telle circonstance ; de l'autre, l'activité de parler ne se limite pas à mettre en œuvre la langue, mais elle la dépasse, puisque connaître, c'est constamment dépasser ce que l'on sait déjà.
(...) À chaque moment, ce qui est effectivement dit est moins que ce qui est exprimé et ce qui est compris. (Coseriu, 2001 : 54)*

En outre, l'activité de parler, toujours selon E. Coseriu (2001 : 34), possède trois dimensions constitutives : « *l'activité de parler est une activité universelle [niveau universel] exercée par des individus particuliers [niveau particulier], mais qui sont en même temps membres de telle ou telle communauté historique [niveau historique]* ».

¹ Pour reprendre François Rastier, « norme » est à entendre au sens de « norme linguistique » en tant qu'opposée à la « norme d'usage de la langue » : « *La norme qui s'oppose aux normes ; elle concrétise en quelque sorte la vocation normative de la grammaire, jadis discipline scolaire d'abord préoccupée de la correction des textes écrits. La norme linguistique, identifiée à la langue et réductible à des règles, serait l'invariant de tous les usages attestés – voire possibles : d'où le projet chomskien de générer toutes les phrases grammaticales d'une langue* », cf. « Conditions d'une linguistique des normes », dans *Les Linguistes et la norme : aspects normatifs du discours linguistique*, Gilles Siouffi, Agnès Steuckardt (dirs.), Ed. Peter Lang, 2007, pp.3-20. Disponible sur le site :< [http://www.revue-texto.net/docannexe /file/1612/rastier_normes.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1612/rastier_normes.pdf)>

Le niveau historique auquel nous nous intéressons ici est donc « *la "langue" en tant que patrimoine linguistique commun ("idiomatique"), c'est-à-dire en tant que savoir parler conformément à la tradition d'une certaine communauté* » (Coseriu, op.cit. : 34).

La langue, en tant qu'idiome social, est donc idiomatique en ce qu'elle est différente des autres langues.

On comprend dès lors notre intérêt pour cette notion d'idiomaticité lorsqu'il s'agit de l'appréhender dans un texte comme *Le Rocher de Tanios* qui articule plus d'un patrimoine linguistique idiomatique. C'est la raison pour laquelle nous préférons parler d'« interidiomaticité » pour désigner « ce qui est à comprendre » de « ce qui dépasse les langues », le français et l'arabe en l'occurrence, et qui est engagé dans l'espace de cette négociation textuelle.

« TOUT EST IDIOMATIQUE » DANS LA LANGUE

Le décodage d'un tel message littéraire, et par conséquent idiomatiquement chargé, fait appel, au-delà de la compétence linguistique, à une compétence idiomatique au sens de Bronckart *et al.* (2005 : 214) :

Au plan historique de la langue, dès lors que les locuteurs possèdent et manifestent un "savoir-parler conformément à la tradition d'une certaine communauté", on peut poser l'existence d'une compétence idiomatique, qui concerne le système de la langue en tant qu'ensemble d'éléments et d'agencements d'éléments de discours possibles, système de virtualités qui se réalisent progressivement dans le temps, au cours de l'histoire. Cette compétence idiomatique est le savoir-réaliser les possibles d'une langue, et elle est évaluée en termes de "correct/incorrect", en fonction de la conformité du parler effectif avec la technique historiquement construite qu'est une langue.

Ce « savoir-réaliser les possibles d'une langue », qu'est la compétence idiomatique, accroît sa pertinence descriptive dans le cas d'un discours (d'un texte) qui convoque plusieurs activités de parler comme habileté fondée sur un surplus de connaissances socioculturelles chargées en signes-écart (par rapport à la norme telle que définie plus haut).

Ainsi, le signifiant-écart arabe, qu'il soit lexical, morphosyntaxique ou même phonético-graphique, abondamment convoqué dans le texte d'A. Maalouf, traduit une charge socioculturelle arabo-libanaise présentée en tant qu'idiome-écart par rapport à l'idiome français ; d'où un texte fortement interidiomatique dont la lecture, en tant qu'acte de décodage, doit faire appel à une compétence interidiomatique, comme nous le montrerons dans cette étude.

L'écriture littéraire place le signe linguistique dans un circuit d'échange entre un encodeur qui construit le sens (l'écrivain) et un décodeur (le lecteur) qui le reconstitue. L'entreprise est complexe parce qu'interviennent des données du lexique, de la syntaxe et un conglomerat d'éléments divers d'ordres extralinguistique, contextuel et socioculturel. L'usage de la langue ne serait donc jamais littéral en ce sens que, comme le souligne Mathieu-Colas (2008 : 12) à propos de l'absence de symétrie d'une langue à une autre : « ... *l'expression linguistique n'est pas soumise servilement à " la nature des choses", (...) chaque langue tend à recomposer la réalité à sa guise, ce qui est après tout le fondement de l'idiomaticité* ».

Cette conception de l'idiomaticité généralisée correspond à celle de J.F. Hausmann exposée, une dizaine d'années auparavant, dans une étude intitulée « *Tout est idiomatique dans les langues* » (1997 : 284-285) :

L'idiomaticité n'est pas à la périphérie des faits de langue, elle est au cœur. Elle est l'essence même de la langue. L'idiomaticité des locutions, des collocations, des constructions, cela signifie – au lieu d'une combinabilité libre et illimitée des mots – toutes sortes de figements, de semi-figements, de restrictions, de préférences contextuelles.

C'est ainsi que F. J. Hausmann donne à la notion d'idiomaticité un sens large qui inclut non seulement les données socioculturelles de l'imaginaire social, mais aussi le potentiel culturel arbitraire des choix lexico-sémantiques et grammaticaux qu'offre le système de la langue en tant que norme.

De plus, il précise, dans la même étude, que l'idiomaticité d'une langue n'est perceptible qu'à travers une vision comparative de cette langue avec les autres langues. Selon lui (Hausmann, op. cit. : 277), il suffit qu'on soit étranger pour se rendre compte que le plus simple fait du

lexique, tel *livre*, et la plus simple règle syntaxique, telle *S+V+C*, sont des formes idiomatiques: « *un locuteur natif ne se rend pas compte de l'idiomaticité de sa langue maternelle* ». L'étranger est plus sensible à cette différence des langues et par conséquent à l'idiomaticité :

Dans une langue étrangère, tout est différent. Seulement on n'en a pas conscience immédiatement. Cette différence, on la découvre au fur et à mesure qu'on plonge et qu'on pénètre plus avant dans cet univers. (Hausmann, op. cit. : 278.)

Ainsi conçue, l'idiomaticité est un degré de différence entre les modes de pensée des sociétés traduit en degrés de différence de leurs signes linguistiques : « *l'idiomaticité d'une langue donnée [...] serait le reflet de la conception que les usagers ont du monde* » (Gonzalez Rey, 2002 : 68).

De même, selon Hausmann, plus on a de connaissances linguistiques sur deux langues, plus on est sensible à leurs différences, et par conséquent, à leurs écarts idiomatiques.

Cet écart idiomatique, dans le sens de différence, renvoie donc d'une part à ce qui distingue les normes entre elles (par exemple celles du français et de l'arabe), et d'autre part, à ce qui distingue les usages par rapport à leurs normes respectives (par exemple la variante entre le français de Paris et le français standard).

L'idiomaticité se situe donc à deux niveaux, et cela aussi bien pour Hausmann que pour Greimas (1960 : 42), comme le souligne I. Gonzalez Rey (op. cit.) : « *Dans ce sens, il [Hausmann] rejoint les thèses de Greimas en ce que tout est idiomatique dans les langues (idiomaticité intralinguistique) et que la langue révèle son idiomatique lorsqu'elle est vue "à travers les lunettes d'une langue étrangère" [(idiomaticité interlinguistique)].*

DE L'IDIOMATICITÉ RESTREINTE

S'il est pris dans le sens intralinguistique, restreint, comme ce qui diffère et échappe à la norme, l'aspect idiomatique est décrit et systématisé par la lexico-sémantique et la grammaire. La notion d'idiomaticité est alors opératoire et d'une valeur conceptuelle pratique. Car, c'est exactement cet aspect, échappant à la formalisation régulière, qui entrave l'usage d'une langue en exigeant de son usager de faire appel

à des données et à des connaissances extralexicales et extragrammaticales.

Cela justifierait l'emploi courant du terme *idiomaticité* qui ne renvoie, dans le sens restreint, qu'à des combinaisons de mots (expressions figées), telles *casser sa pipe*, *casse-tête* ou *les carottes sont cuites*, dont le décodage exige de passer au-delà la compétence linguistique car les règles de la sémantique et de la grammaire ne suffisent pas à en comprendre le sens. Leur décodage nécessite, outre une compétence linguistique, une connaissance du trésor socioculturel de la société qui les a codées.

Parce que leur sens n'est pas réductible à la somme de leurs composants, ces expressions idiomatiques sont définies comme « *signe formellement polylexical², plus ou moins figé et sémantiquement figuré dans les deux acceptions du terme : toujours opaque, souvent remétaphorisable* » (Greciano, 1983 : 162).

Dans cet article, nous optons pour cette conception restreinte de l'idiomaticité parce que nous nous intéressons à la spécificité du signe linguistique idiomatique comme variante par rapport à la norme.

Nous sommes conscient des aléas que pourrait impliquer notre choix et qui ont été déjà soulignés par certains chercheurs dont Yvon Kerommes³, au sujet des études effectuées dans la même optique :

(...) dans un grand nombre de travaux (...) la notion d'idiomaticité a pu être restreinte aux expressions sémantiquement opaques. Ceci a pour nous le sérieux inconvénient d'exclure de fait le phénomène des collocations, p. ex., du domaine de l'idiomaticité, en s'éloignant de l'usage courant de ce terme. (Kerommes, 2014, op. cit.)

Ce « sérieux inconvénient » n'entrave pas notre analyse puisque nous ne nous intéressons pas à « l'usage courant du terme ».

²Sułkowska M. définit la polylexicalité des expressions idiomatiques en ces termes : « *séquence de deux ou plusieurs mots non soudés qui possèdent un fonctionnement syntaxique autonome* », cf. « Expressions figées », p. 4, Consulté sur le site : <el.us. edu. pl/ wf/mod/resource/view.php?id=30>.

³Kerommes Yvon en cite quelques unes dans son article intitulé « Astérix en traduction », mis en ligne le 6 février 2014, sur le site : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00932857/document>>

Le fait que le signe linguistique idiomatique soit une variante par rapport à la norme implique :

- sa différence (lexico-sémantique, grammaticale ou même phonétique), sur le plan linguistique par rapport à cette norme ;
- que cette différence (ou écart) n'en fait pas une « faute » mais une réalisation linguistique « acceptable » par la norme ;
- que cette différence n'est pas un choix linguistique de la pensée individuelle, mais celui à travers lequel un groupe social, par le biais d'un emploi individuel, traduit sa culture, ses modes de pensée, sa vision du monde et sa façon de structurer le réel ;
- que son codage/décodage exige, vu sa différence (ou son écart) par rapport à la norme, une connaissance extralinguistique d'ordre socioculturel propre à son groupe social.

LIEUX D'IDIOMATICITÉ DANS LA LANGUE

Il est de coutume d'illustrer l'idiomaticité à travers des exemples prototypiques, des combinaisons figées de la langue de type proverbial comme dans *l'habit ne fait pas le moine*, locutionnel comme dans *aller de pair*, ou même collocationnel comme dans *toucher un salaire* ou *fréquenter l'école*.

Or, cette notion semble loin d'être réduite au figement ou aux combinaisons syntaxiques de mots. L'idiomaticité est une question de degrés qui touchent différemment les divers plans de la langue : « *Le degré d'idiomaticité peut varier tant sur le niveau sémantique que syntaxique et lexical* » (Naray-Szabo, 2009 : 158).

En effet, le lexique traduit différemment les conceptions des groupes sociaux. Chaque variante lexicale par rapport la variante-norme reflète un choix de pensée propre à son groupe social. Comparons par exemple l'unité lexicale *manger*, qui représente la norme, à l'unité *becqueter* comme l'une de ses variantes lexicales reconnues.

Le dictionnaire Hachette (2010) définit *manger* comme l'acte de « *mâcher et avaler un aliment* », et *becqueter* comme un synonyme de « *manger* » dont le sens premier est « *piquer à coup de bec* ».

Or, malgré cette synonymie de *becqueter* avec *manger*, *manger* n'est synonyme de *becqueter* que dans un sens métaphorique. Ainsi, son usage comme synonyme de *manger* traduit la façon dont l'action de manger est envisagée et représentée par comparaison chez les usagers qui adoptent

cette variante. Ces derniers, par un transfert métaphorique (en rapport avec le sens premier de ce verbe) collectif et d'un accord commun tacite, ont transmis leur conception quant à l'association de l'acte de *manger* avec celui *becqueter*.

Quant à l'idiomaticité au niveau syntaxique et sémantique, elle ne concerne pas l'unité lexicale isolée : elle se manifeste au niveau combinatoire des combinaisons lexicales qui marquent un écart quelconque par rapport à la norme sémantique ou grammaticale sans qu'elle en soit exclue.

En principe, la sémantique se fonde sur la compositionnalité, dans la mesure où le sens d'une combinaison lexicale est le résultat de l'ensemble des sens de ses composants. Ce principe est violemment transgressé dans une partie considérable de ces expressions du trésor du français dont la communication courante ne peut se passer. Il suffit de penser à des combinaisons telles : *comment allez-vous ? Pomme de terre, table ronde, sur le champ*, etc.

De même, la sémantique se fonde sur le principe de la référentialité, en ce sens que les unités lexicales ont des référents. Mais, comme l'a souligné R. Martin (1997 : 293) quant à l'expression *prendre le taureau par les cornes* : « *on évoque le taureau, sans qu'il y ait aucun taureau* ». Outre le fait de constituer un enrichissement et un renouvellement du système lexico-grammatical d'une langue, ces faits idiomatiques fixent et transmettent une certaine conception de la société et du réel (cf. *supra*).

Sur le plan syntaxique (ou grammaticale), l'idiomaticité, en tant qu'écart grammatical, se traduit en fixité formelle, ou plutôt, en figement morphosyntaxique qui touche les combinaisons de mots.

En grammaire, le nom est généralement accompagné d'un déterminant, alors que l'usage impose *avoir faim, prendre décision, par cœur*, etc.

La morphologie permet au verbe les marques flexionnelles, alors qu'ont été fixés *va-et-vient* et *qu'en-dira-t-on*.

La syntaxe permet la transformation de la forme active à la forme passive, alors que *la nuit porte conseil* ne peut être transformé en **Conseil est porté par la nuit*.

C'est ce type d'idiomaticité, considéré comme restreint, dont nous allons étudier la pertinence descriptive dans le texte littéraire d'A. Maalouf.

LE ROCHER DE TANIOS, LIEU PRIVILÉGIÉ DE L'IDIOMATICITÉ

- Modalités de coprésence des deux idiomes : le français et l'arabe

Plus que n'importe quel autre type de discours, le discours littéraire est idiomatiquement chargé, du fait que la littérature est le moyen privilégié à travers lequel s'exprime aussi bien une individualité, de par sa subjectivité, qu'une collectivité, de par sa culture.

Le texte littéraire est donc le lieu privilégié de l'idiomaticité et en est le réservoir qui la préserve de la perte. En effet, une part du patrimoine socioculturel est maintenue entre les plis des signifiants littéraires.

Ainsi, la lecture du texte littéraire, en tant que décodage de signifiants à charge idiomatique intense, interpelle, au-delà de la compétence linguistique, une compétence idiomatique particulière.

Dès lors que l'auteur, Amin Maalouf, est une individualité forgée dans deux vécus sociaux majeurs différents, où se rencontrent deux systèmes linguistiques voire davantage, où se croisent deux cultures voire plus, où s'entremêlent des conceptions différentes du monde, on s'attend à ce que son texte soit porteur des traits génétiques de ces dimensions multiples. On s'attend à ce que la manipulation des signes traduise d'une manière ou d'une autre, non pas seulement l'individualité de l'auteur en tant que subjectivité, mais aussi l'auteur en tant que porte-parole de deux collectivités différentes, de deux cultures en négociation, de deux systèmes linguistiques en coexistence, et par conséquent, de deux ou plusieurs idiomes en contiguïté.

On s'attend donc à ce que le signe linguistique du texte d'A. Maalouf soit aussi hybride, métissé, que ses signifiants soient intégrés dans un système auquel ils sont de prime abord étrangers, que les signifiés soient rechargés à travers des signifiants étrangers.

En d'autres termes, le lecteur est autorisé à ne pas être surpris par une certaine étrangeté du système d'expression adopté dans le texte de cet auteur par rapport au français standard.

En effet, intégrant des traits socioculturels de sa société d'origine dans la langue de sa société d'accueil, A. Maalouf fait de son texte un produit linguistique interidiomatique.

C'est ainsi que *Le Rocher de Tanios*, *Les Croisades vues par les Arabes*, *Samarcande*, et bien d'autres écrits de cet auteur, contiennent du lexique de l'arabe dialectal libanais, que leur syntaxe (française) se trouve parfois détournée selon le besoin expressif de l'arabe, et qu'une

part de l'héritage culturel libanais est rechargée dans des signifiants français.

Le lecteur du *Rocher de Tanios*, par exemple, est certes amené à décoder un texte en français, mais dans lequel les mots du lexique arabe traduits phonétiquement en caractères latins et les tournures syntaxiques traduites littéralement de l'arabe occupent une place prépondérante. Mais, dans ce texte, le plus significatif est la convocation concomitante du mot dans les deux langues, dans un même énoncé. En voici quelques exemples :

« ...*Et le mari de Lamia, sortant pour une fois de sa réserve, annonça à voix haute : " Sabi ! " Un garçon !* » (p. 50).

« ...*Le village se mit à bruire d'anecdotes féroces sur celui que, par une légère torsion de mot, on s'était mis à nommer non plus le seigneur du Jord -qui veut dire "les hauteurs arides" - mais le seigneur des jrad - qui veut dire "sauterelles"»* (p. 70).

« *Eux non plus ne voulaient pas déclencher un thar, un cycle de vengeance...* » (p. 73).

La convocation du lexique-écart – *sabi, jrad, thar* – par rapport à la norme du français reflète un choix lexical spécifique de l'auteur qui donne simultanément le mot en arabe accompagné de son équivalent lexical normatif en français – *garçon, sauterelles, vengeance* – et ce, dans un même énoncé.

L'écriture établit une relation syntagmatique d'équivalence synonymique entre les mots en arabe et ceux en français, les seconds étant une traduction soit implicite soit explicite (« veut dire ») des premiers. Ce choix de coprésence contiguë des mots dans les deux langues ne peut se justifier ni par la charge dénotative des unités lexicales normatives (dans ce cas, les mots en français auraient suffi), ni par le besoin d'imposer la réalité arabe d'origine (les mots en arabe auraient suffi, à charge pour le lecteur de les comprendre), ni le syncrétisme culturel des réalités des deux langues puisqu'il n'y a pas fusion mais traduction concomitante des mots de l'une dans les mots de l'autre.

Ce procédé permet à l'auteur de convoquer, en même temps, dans un rapport d'équivalence les deux conceptions du monde : celle appréhendée par l'arabe et celle qui l'est par le français.

Par ce biais, A. Maalouf invite le lecteur à saisir simultanément les deux réalités, au-delà de la norme lexico-grammaticale du français. Il est invité, dans *Le Rocher de Tanios*, à faire de même avec les noms propres à charge symbolique :

Son nom est Gébrayel, c'est un cousin de mon grand-père et il a aujourd'hui quatre-vingt-seize ans. (p. 13)

Lamia, épouse de Gérios, l'intendant du château, donna naissance à un garçon, qu'on prénomma d'abord Abbas, puis Tanios. (p. 47)

En effet, A. Maalouf a choisi explicitement des noms propres qui reflètent la coexistence idiomatique dans sa plus large dimension. La coexistence historique de la culture arabo-musulmane et de la culture chrétienne d'Orient est ainsi signifiée au niveau de l'écriture à travers ces noms propres. Le personnage-héros du roman est emblématique de cette coexistence : on le prénomme d'abord *Abbas*, puis *Tanios*. Deux prénoms symboliques de deux civilisations comme l'indique leur glose textuelle respective :

- « *Dans la famille du cheikh - "ceux d'en-haut" -, on avait d'autres habitudes. Les garçons devaient porter des prénoms évoquant la puissance, ou les gloires passées. (...)Egalement certains noms issus de l'histoire islamique ; la famille du cheikh était chrétienne depuis des siècles, ce qui ne l'empêchait nullement de revendiquer, au nombre de ses ancêtres, Abbas, l'oncle du Prophète, ainsi qu'une bonne douzaine de califes...* » (P. 52).

- « *Tanios, j'entendais bien, c'était l'une des nombreuses variantes locales d'Antoine, à l'instar d'Antoun, Antonios, Mtanios, Tanos ou Tan-nous...* » (p.12).

A travers ces noms propres et les mots arabes suivis de leurs équivalents en français, A. Maalouf signifie sa conception de la coexistence des deux cultures que l'auteur veut transmettre à travers le potentiel sémantique des deux lexiques contigus, incitant le lecteur à les lire à la lumière l'un de l'autre ; l'enjeu étant d'en rapprocher les sens tout en insistant sur l'effet du surplus sémantique que connote le

signifiant arabe. Pour ce faire, Maalouf a recours à trois stratégies majeures dans *Le Rocher de Tanios* :

- la traduction du mot arabe par un mot équivalent en français comme pour « *sabi* »/ « *garçon* » ;

- le commentaire métalinguistique pour définir, commenter ou expliquer le mot en arabe, comme dans « *des jrad qui veut dire sauterelles* » ;

- le signifié narratif double, comme dans « *la famille du cheikh était chrétienne depuis des siècles, ce qui ne l'empêchait nullement de revendiquer, au nombre de ses ancêtres, Abbas, l'oncle du Prophète* ».

Mais l'arabe n'apparaît pas toujours dans le texte en coprésence avec le français.

- Modalités de présence de l'arabe : les locutions idiomatiques

Le texte de Maalouf est parsemé de tournures syntaxiques figées de l'arabe, formées par transposition lexico-syntaxique littérale des combinaisons syntaxiques arabes figées, donc idiomatiques par excellence.

La spécificité de ces dernières combinaisons de mots réside dans le fait qu'elles marquent un haut degré de figement linguistique qui les rend fréquentes et habituelles, comme du « déjà dit », dans le discours arabe. Ce qui permet de les classer dans le trésor de la langue arabe qui traduit la façon spécifique dont la société arabe se représente le monde :

Dans le contexte du roman de Maalouf, il s'agit de signes-écarts par rapport à la norme, donc doublement idiomatiques et donnés comme tels, comme dans cet exemple : « *Un pasteur anglais dans notre village ! Comme dit le proverbe, qui vit longtemps verra beaucoup de merveilles!* » (p. 94).

La particularité d'un proverbe « *qui vit longtemps verra beaucoup de merveilles* » consiste dans le fait qu'il est présenté comme faisant partie de l'héritage langagier figé de l'arabe dialectal libanais. Transmis d'une génération à une autre à travers l'échange et la circulation du même choix lexico-syntaxiques figé de la langue, il est porteur d'une certaine conception du monde propre à cette société. Le figement des tournures parémiques préserve donc une charge de la pensée collective, et par conséquent une partie de l'idiome social. Sa traduction dans une autre langue (ici le français) s'inscrit dans le cadre de l'échange de cette charge idiomatique, mais avec d'autres choix lexico-syntaxiques et par rapport à

une autre collectivité pour laquelle cette conception n'est pas nécessairement collective.

Sont nombreuses également les combinaisons syntaxiques figées d'ordre religieux, comme : « - *Dieu te pardonne, Nader, mais que ta langue est pendue !* » (p. 95) ; « *Ce jour viendra, si Dieu le veut* » (p. 249).

Ces combinaisons lexico-syntaxiques de mots sont transposées littéralement en français. Leur traduction (littérale) contribue à imposer la présence de l'arabe à travers le choix de combinatoires syntaxiques de son trésor figé. D'où la rencontre interidiomatique des deux idiomes.

Mais, le figement de ces combinaisons n'est perceptible que dans la langue où ces choix ont été figés (l'arabe), et non pas dans celle où ces combinaisons ont été traduites (le français) ; chaque langue ayant sa propre combinatoire figée de mots. Ainsi, le lecteur francophone de Maalouf peut ne percevoir que le degré d'étrangeté de ces locutions traduites littéralement de l'arabe.

Maalouf met son lecteur face à un signe-écart par rapport au choix idiomatique du français. Il met en opposition deux choix idiomatiques différents qui coexistent pourtant dans l'espace du texte.

Le texte de Maalouf est fertile de ces formes linguistiques qui traduisent une interidiomaticité entre l'idiome français comme norme et l'idiome arabo-libanais comme variante dont les traces consistent dans ces signes-écart qui reflètent une pensée particulière qui nomme différemment les objets du monde. Cet écart idiomatique que véhiculent ces signes-écart convoque, non seulement les connaissances lexicales ou grammaticales de la langue, mais aussi un surplus de connaissances socioculturelles propres à la société arabo-libanaise.

A travers ce métissage linguistique où des signes linguistiques ont été utilisés dans un système qui leur est étranger, Maalouf a créé un métissage interidiomatique qui incite le lecteur à avoir recours à la compétence idiomatique pour accomplir un périple socioculturel et découvrir quelques aspects de l'idiome arabo-libanais.

Dans cette optique, l'écriture de l'exil de Maalouf est une tentative d'adaptation de la langue de la société d'accueil (le français), et par conséquent de son idiome, aux besoins d'expression d'une pensée structurée dans une autre société, sa société arabo-libanaise d'origine, avec son idiome propre. La pensée maaloufienne libanaise, à travers les signes linguistiques arabes, rencontre la pensée maaloufienne française, à

travers le système linguistique français. C'est ainsi que se traduit l'exil dans cet espace littéraire de ce texte.

L'écriture maaloufienne, à la lumière de ces quelques exemples extraits de *Le Rocher de Tanios*, est un espace symbolique où un idiome arabe en exil négocie sa place dans l'idiome français. Ce faisant, il sollicite le lecteur, appelé à convenir de cette rencontre des idiomes et donc de ce qu'ils convoquent au niveau socioculturel.

Nous pouvons ainsi qualifier la pensée maaloufienne d'interidiomatique parce que cette contiguïté du français et de l'arabe (dialectal libanais) fait que chacun des deux idiomes influence l'autre pour créer, dans le contexte du texte, une sorte d'interlangue avec sa propre idiomaticité.

BIBLIOGRAPHIE

BOTA C. et BULEA E., « Compte rendu », in *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Volume 56, 2003, Librairie Droz, 2004, pp. 359-373.

BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Univ. Septentrion, 2005.

COSERIU Eugenio, *L'Homme et son langage*, textes réunis par Hiltrud Dupuy-Engelhardt, Jean-Pierre Durafour et François Rastier, Louvain, Editions Peeters, 2001.

Dictionnaire HACHETTE, HACHETTE, Edition 2010, Paris, 2009.

Dictionnaire *Le Littré*, Québec, 2009, logiciel en ligne Disponible : [[http://dictionnaire-le-litre.googlecode.com/files/Litre-linux2.0.tar. bz2](http://dictionnaire-le-litre.googlecode.com/files/Litre-linux2.0.tar.bz2)], téléchargé le 05/06/2014.

GONZALEZ REY Isabel, *La phraséologie de français*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2002.

GONZALEZ REY Isabel, « La mise à l'épreuve de l'idiomaticité en traduction littéraire : étude comparée d'un texte "à fautes" traduit dans deux langues cibles », in *La Revue d'études française*, CIEF (centre interuniversitaire d'études françaises), Edition spéciale (2), Budapest, pp.153-173. Disponible sur le site : <<http://cief.elte.hu/sites/default/files/28isabelgonzalezrey153-173.pdf>>

GRECIANO G., *Signification et dénotation en allemand : la sémantique des expressions idiomatiques*, Klincksieck, Paris, 1983.

HAUSMANN F. J., « Tout est idiomatique dans les langues », dans Martins-Baltar M., (dir.), *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS Editions, 1997, pp. 277-290.

KEROMMES Yvon, « Asrériz en traduction », mis en ligne le 6 février 2014 sur le site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00932857/document>

MAALOUF A., *Le Rocher de Tanios*, Grasset et Fasquelle, Paris, 1993.

MARTIN Robert, « Sur les facteurs du figement lexical », dans Martins-Baltar M., (dir.), *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS éditions Fontenay Saint-Cloud, 1997, pp. 291-305.

MATHIEU-COLAS Michel, « Ruptures paradigmatiques et idiomatisme », in P. Blumenthal et S. Mejri (dir.), *Les séquences figées : entre langue et discours*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2008, pp. 99-116. Disponible sur le site :

[[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/08/9/PDF/Ruptures paradigmatiques.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/08/9/PDF/Ruptures%20paradigmatiques.pdf)]. Consulté le 07/03/2015.

NARAY-SZABO Márton, « Phrases figées illocutoires : quelle interprétation sémantique ? », in *Verbum*, Vol. XI, N° 90, Paris, 2009, pp. 153-165. Disponible sur le site : [www.verbum-analectaneolatina.hu/pdf/11-1-10.pdf]. Consulté le 07/03/2015.

RASTIER François, « Conditions d'une linguistique des normes », dans Siouffi Gilles, Steuckardt Agnès (dirs), *Les Linguistes et la norme : aspects normatifs du discours linguistique*, Ed. Peter Lang, 2007.