



Multilinguales est une revue de la Faculté des Lettres et des Langues (FLL) et du laboratoire de recherche-formation en langues appliquées LAILEMM de l'université Abderrahmane Mira - Bejaia. Sa langue de rédaction est le français, mais elle est ouverte à la réflexion sur toutes les langues. Elle ambitionne de contribuer aux investigations scientifiques dans des disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique, la psycholinguistique, les différentes théories littéraires, les sciences pédagogiques et didactiques, l'interprétariat, la traductologie, le traitement automatique des langues, etc. *Multilinguales* publie des numéros thématiques et chacun d'eux fait l'objet d'un appel à contribution diffusé sur les sites les plus connus dans le domaine des lettres et des langues. Exceptionnellement, la revue édite des numéros varia et des numéros spéciaux. Chaque article, anonymé, est soumis à deux évaluations à l'aveugle, 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 *Multilinguales* est international. Il est composé d'experts de l'université de Bejaia, des autres universités algériennes et des universités étrangères. *Multilinguales* ne publie que des inédits.

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), CHARNEY Thierry (U. Lille 3), DELCAMBRE Isabelle (U. Lille 3), DERRADJI Yacine (U. Constantine), DIOP Papa Samba (U.Paris-Est), DUMASY Lise (U.Grenoble 3), HADDADOU Mohand Akli (U. Tizi Ouzou), HAMLAOUI Naima (U. Annaba), IRANI Farida (U. Delhi), KADI Latifa (U. Annaba), KEIL-SAGAWA Regina (U. Heidelberg), MANGENOT François (U. Grenoble 3), MAOUI Hocine (U. Annaba), MEKSEM Zahir (U. Bejaia), MOUSSA Sarga (CNRS-Lyon), NACER KHODJA Hamid (U. Djelfa), PIRBHAI-JETHA Neelam (U. Des Mascareignes), RICHE Bouteldja (U. Tizi Ouzou), SADI Nabil (U. Bejaia), SEGARRA Marta (U. Barcelone), TENKOUL Abderrahmane (U. Kenitra), THIRARD Marie Agnès (U. Lille 3), TSOFAK 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



UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA – BEJAIA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
& LABORATOIRE LAILEMM

MULTILINGUALES

TABLE DES MATIÈRES DU NUMÉRO PRÉCÉDENT

N° 4 - 2nd Semestre 2014

| | |
|---|-----|
| Stylistique d'un texte de Victor Hugo en didactique du FLE..... | 02 |
| AYITEY Ayih | |
| Le monologue racinien ou l'impossible dialogue..... | 30 |
| STEPHAN HAYEK Christelle | |
| Stratégies argumentatives du genre cyber-épistolaire : | 50 |
| Rhétorique de l'arnaque et (en)jeux de faces HATOLONG BOHO Z. & NKOUDA SOPGUIR. V. | |
| Quelques caractéristiques morphologiques et sémantiques | 76 |
| du conditionnel en français HAILLET Patrick | |
| Étude sémiotique du discours poétique :..... | 92 |
| <i>Les Voix de l'aube</i> de Babacar Sall VAHI Yagué | |
| Étude stylistique du sociolecte des normaliens de Maroua..... | 113 |
| MAÏRAMA Rosalie | |
| Le style libertin de François-Antoine Chevrier..... | 134 |
| MESSINA Luisa | |
| Sémiotique de la joie dans <i>The River between</i> | 151 |
| de Ngugi Wa Thiong'o SENE Abib | |
| Étude stylistique de la référencement | 169 |
| dans <i>Le Chant du monde</i> de Jean Giono EL YAAKOUBI Youssef | |



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



UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA – BEJAIA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
& LABORATOIRE LAILEMM

MULTILINGUALES

N° 5 - 1^{er} Semestre 2015

TABLE DES MATIÈRES

- Pour une analyse des savoirs enseignés en classe de langue.....p. 03 à 26
AREZKI Abdnour et MEZIANE Khedoudja
- Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma.....p. 27 à 46
producteur de parole » en conversation didactique
NICOLAS Laura
- La traduction, une problématique : l'horreurp. 47 à 64
dans *Murambi, le livre des ossements* de B. B. Diop
DIOUF Baboucar
- La réduction de la valence verbale : le cas de la.....p. 65 à 86
passivation en amazighe
ANDAM Lhassane
- De quelques interférences caractéristiques dep. 87 à 106
l'apprentissage de l'amazighe à l'école marocaine
NABIH Mohammed et BOURRAY Mounir
- Sur le classement des relatives adjectives.....p. 107 à 124
EVOUNA Jacques
- La modalisation autonymique dans les manifestations.....p. 125 à 146
dialogiques : hétérolinguisme dans *Origines* de Maalouf
REDOUANE-BABA SACI Souad

- L'opposition accompli / inaccomplip. 147 à 168
en wolof contemporain
CISSÉ Mamadou
- Approche énonciative du poème *Réponse à un acte*.....p. 169 à 184
d'accusation de Victor Hugo
KOFFI Loukou Fulbert
- Analyse prosodique de « Reflets de New-York ».....p. 185 à 206
dans *Poèmes pour l'Angola* de F. T. Pacéré
YAMEOGO Kandayinga Landry Guy Gabriel
- L'espace urbain dans *Un Joualonnais sa Joualonie*p. 207 à 222
de M.- C. Blais
PICH - PONCE Éva
- Du prêtre au traître : destins croisés du prélat.....p. 223 à 238
par Mongo Beti et Ramon J. Sender
OVONO Ebé Mathurin
- Chaka* de Senghor ou la renégociation de l'*ethos*p. 239 à 258
préalable
COULIBALY Nanourougo
- Autobiographie et idéal de l'homme dansp. 259 à 274
l'écriture romanesque d'Amin Maalouf
ATAMENA Abdelmalik

MEZIANE Khedoudja
Doctorante - Laboratoire de recherche formation LAILEMM
Université de Bejaia
Pr. AREZKI Abdenour
Directeur de recherche - Laboratoire de recherche formation LAILEMM
Université de Bejaia

**POUR UNE ANALYSE DES SAVOIRS ENSEIGNÉS
EN CLASSE DE LANGUE**

Résumé

En classe de langue, le contenu notionnel, dans sa variété épistémologique, se trouve au cœur de la pratique enseignante et ses incidences sur l'apprentissage ne sont pas sujettes à contestation. L'analyser est de ce fait une nécessité d'un point de vue didactique. La présente contribution s'inscrit dans cette perspective de recherche qui se veut une concrétisation d'un principe constituant l'un des fondements de la science d'enseignement, à savoir l'étude de la transposition didactique (Y. Chevallard, 1982). Notre analyse porte sur un corpus de séances pédagogiques de FLE, filmées et transcrites. Nous avons pour objectif, d'une part, de mettre en évidence les savoirs enseignés ainsi que de les évaluer à la lumière des données théoriques actuelles en didactique des langues ; d'autre part, d'envisager ces savoirs dans leur organisation et leur progression en nous appuyant sur les notions de *noyau* et de *séquence de didactisation*.

Mots-clefs : Savoirs enseignés – noyau de didactisation – séquence de didactisation – transposition didactique – apprentissage.

**FOR AN ANALYSIS OF THE KNOWLEDGE
TAUGHT IN A LANGUAGE CLASS**

Abstract

In language classes, the notional content, in its epistemological dimension, is found at the heart of the teaching practice and its incidences on learning is not subject to contestation. Its analysis is therefore, a need from a didactic point of view. The present contribution stands to realize the ideal which constitutes one of the principles of the teaching foundations in didactics as a discipline, namely the study of didactic transposition (Y. Chevallard, 1982). Our analysis is based on a corpus of educational sessions of FFL (French as a Foreign Language), filmed and transcribed. Our goal is, on the one hand, to highlight the knowledge taught and to evaluate it in the light of the current theoretical data in language teaching; and on the other hand, to consider the organization and progress of this knowledge relying on the concepts of 'core' and 'sequence' of 'didactisation'.

Key words: Taught knowledge – core of didactisation – sequence of didactisation – didactics transposition – learning.

**POUR UNE ANALYSE DES SAVOIRS ENSEIGNÉS
EN CLASSE DE LANGUE**

L'intégration du concept de transposition didactique à l'appareillage conceptuel de la didactique ainsi que le développement du champ de l'analyse du discours en sciences du langage ont joué en faveur de l'émergence de nouvelles perspectives de recherche, à l'exemple de l'analyse du discours pédagogique. Celui-ci fait actuellement l'objet de plusieurs travaux qui portent, entre autres, sur l'étude des objets enseignés à travers les phénomènes de didacticité¹, dont en particulier la reformulation (C. Garcia-Debanc, 2006), et sur les stratégies de guidage (M. Waendenries, 1996). Ces recherches s'inscrivent dans ce qui est appelé par J-F. Halté (2005), la « *version forte* » des interactions didactiques, c'est-à-dire celle qui considère que ces dernières constituent l'« *activité même de l'enseignement* » (*Ibidem*). Nous avons donc affaire à un outil de co-construction du savoir et non pas à un simple canal par le biais duquel cette co-construction est réalisée : organisation des tours de parole, sollicitation des apprenants, etc.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude qui a pour objet l'analyse d'une variable du discours didactique : les savoirs enseignés en tant qu'objets transposés appartenant à différents champs disciplinaires. Il s'agit de rendre compte de la nature de ces objets et de la manière choisie pour leur transposition, et ce, en vue d'apprécier leur potentiel à favoriser la construction, chez l'apprenant, d'une représentation cohérente de l'écrit.

¹ Selon M. Brasquet-Loubeyre (1994), le concept de didacticité est attribué à J-C. Beacco (1980), A. Bouacha (1984), Jacobi (1984). Il réfère à plusieurs dimensions caractéristiques du discours didactique : progressivité, explication, mise en relief, etc.

SAVOIRS ENSEIGNÉS, SÉQUENCES ET NOYAUX DE DIDACTISATION

Dans cette étude, nous partons du postulat que certains savoirs sur la langue et autres sont plus propices à cette construction. C'est le cas, à titre d'illustration, de notions actuelles en didactique qui constituent des données théoriques largement admises dans cette discipline et dans d'autres auxquelles elle fait référence, à savoir les sciences du langage et la psychologie cognitive. Il s'agit donc de données constituant le fruit de dizaines d'années de recherche, caractérisées par de nombreux remaniements : supplantation de la notion de type par celle de genre, intégration de la dimension textuelle dans l'enseignement, adoption des théories constructivistes et socioconstructivistes dans l'élaboration pédagogique, etc.

Les savoirs enseignés ne sont pas les seuls à nous intéresser dans le présent article, mais aussi la manière dont ils se présentent à travers le corpus analysé, leur progression. Cet aspect est également révélateur de l'existence d'un potentiel de nature à favoriser ou non la mise en place d'une compréhension efficace de l'écrit. Afin de rendre compte de toutes ces dimensions d'analyse, nous avons conçu les notions de *séquence* et de *noyau de didactisation*. Nous entendons par la première un faisceau de savoirs articulé autour d'un objet principal donné et entretenant avec d'autres un certain rapport. Nous appelons chacun des savoirs en question *noyau de didactisation*, qui, dans le cadre concret d'une séance pédagogique, correspond à une notion ou un concept que l'enseignant s'assigne à faire comprendre à l'apprenant à travers les échanges le liant à celui-ci.

Les noyaux de didactisation constituent les savoirs effectivement enseignés, lesquels résultent d'un processus de sélection et de transformation établi sur les savoirs enseignables, c'est-à-dire les objets théoriques préalablement sélectionnés et simplifiés lors d'une transposition didactique préliminaire. Notons que l'apprenant peut être à l'origine de certains noyaux de didactisation, mais ceux-ci ne sont considérés comme tels que lorsqu'ils sont validés par l'enseignant. Seule cette validation leur

confère le statut d'objets didactisés car la didactisation dont il s'agit dans notre recherche est du ressort de l'enseignant.

Par ailleurs, il est à souligner que nous distinguons une catégorie particulière de noyaux de didactisation que nous avons qualifiés d'*indépendants*. Ces derniers ne figurent pas dans le cadre des séquences de didactisation, dont chacune comporte au moins deux noyaux, mais en dehors de celles-ci. Ils se distinguent, par ailleurs, par le fait qu'ils peuvent ne pas relever initialement du projet explicatif de l'enseignant, mais survenir à l'occasion d'un événement marginal produit en classe (Cf. infra. Les noyaux B et C).

Enfin, nous précisons que notre étude a pour corpus d'analyse le discours enregistré et transcrit d'un enseignant expérimenté, recueilli à l'université de Bejaia, en fin de l'année 2011. Le discours en question est produit en situation d'interaction dans le cadre de deux séances d'enseignement de la matière « Ecrit ». Au cours de ces dernières, s'étalant sur une durée globale d'environ 5 h, l'objet « Ecrit », en particulier dans sa dimension textuelle, est abordé. Si notre analyse prend sens en dehors de toute considération liée à une quelconque répartition dans le temps (volume horaire/organisation en séances), nous avons jugé néanmoins utile, pour une meilleure lisibilité, de la répartir suivant les deux séances pédagogiques au sein desquelles se situe le discours d'enseignement étudié.

LES SÉQUENCES ET LES NOYAUX DE DIDACTISATION DANS LA SÉANCE 1

Dans la première séance d'enseignement analysée, nous distinguons 11 séquences de didactisation parmi lesquelles nous comptons 4 principales, 5 dérivées et 2 enchâssées. Nous relevons également 3 noyaux de didactisation indépendants dont un est dérivé. Deux moments principaux marquent le discours de l'enseignant dans la séance analysée. Le premier s'articule sur l'écrit, ses étapes (séquences 1 et 1°) et ses conditions de production (séquences 2, 2°a, 2°b); le deuxième est construit autour de l'objet « texte » (noyau A), sa cohérence (séquence 3), ses variantes (séquence 4) et les deux métarègles de cohérence que

sont la progression (noyau 3^oa, séquence 3^oaa) et la répétition (séquence 3^ob)².

Séquence de didactisation 1: autour des étapes permettant la production de l'écrit

L'écrit est étudié en situation de **compréhension** et en situation de **production**.....comme pour **l'oral**.Pour produire, **il faut se mettre à écrire**.....pour arriver à se mettre à écrire il faut **comprendre**.....comprendre **la manière dont on a écrit** il y a un certain nombre **de fonctionnements limités de textes**..... **ce qui permet** d'apprendre à les écrire..... après avoir compris le fonctionnement d'un texte, on doit, pour pouvoir l'écrire, **le reproduire**..... **écrire tel type de texte**.....texte narratif, texte expositif, texte argumentatif, texte explicatif, texte descriptif..... on peut à la rigueur, après, **prendre la liberté** qu'on veut pour pouvoir produire n'importe quel texte [...] à notre manière.

Dans cette séquence, le rapport entre l'activité de compréhension et celle de production est mis en évidence : la production, proposée comme un but principal, nécessite toute une série de phases rattachées directement à la compréhension. Cette dernière implique de s'intéresser aux différents éléments qui composent un texte et la structure ; autrement dit, les éléments de son fonctionnement qui le situent dans la sphère d'un type particulier, le distinguant d'autres textes. Arrivé à la phase d'écriture, le scripteur rédigera suivant les caractéristiques du type en question. Ce n'est qu'après que le sujet écrivant pourrait donner à son écrit une empreinte personnelle caractéristique de son propre style. Cheminement logique dans son ensemble qui rentre dans la conception communément admise de la dépendance de l'acte de produire à celui de comprendre comme le

² Nous introduisons chaque séquence de didactisation par un titre correspondant à l'objet principal autour duquel elle est articulée. Les éléments de la séquence, séparés par des pointillés, constituent les noyaux de didactisation qui, en vue de garder un certain aspect d'authenticité, reprennent, pour la plupart, les propos mêmes de l'enseignant de notre corpus. Cependant, nous avons décidé de nous limiter dans cette tâche aux éléments essentiels. L'emploi des crochets indique la suppression des mots ou expressions que nous jugeons superflus (généralement des reformulations).

soutiennent ceux qui prônent l'enseignement/apprentissage articulé des compétences, dont nous citons S. Moirand (1979 : 98), J-P. Cuq & I. Gruca (2003 : 188) et M. Ammouden (2012).

Cependant, ce qui est, présente un fait, aujourd'hui largement contesté aussi bien sur la scène linguistique que didactique, dans le contenu de la séquence précédente, c'est l'adoption de la notion de typologie. Notons que J-M. Adam (2005), qui était l'un des principaux théoriciens des types de textes, explique, dans son article, intitulé « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? », pourquoi la notion de typologie s'avère finalement non rentable sur le plan didactique. En effet, moins pertinente, cette notion prise au sens entendu par l'enseignant est délaissée au profit de celle de genre. Le genre, par son aspect d'objet complexe, et par son caractère social qui le situe dans l'aire sociale de la production langagière, est celui actuellement mis en valeur par les théoriciens de l'approche actionnelle, véhiculée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001). Dans un ouvrage traitant de la *Progression dans l'enseignement du français langue première*, S-G. Chartrand et al. (2008 : 19) se réfèrent à plusieurs auteurs en faveur de cette nouvelle orientation supplantant les anciennes typologies de textes :

L'entrée dans l'univers foisonnant de la communication langagière par l'étude de plusieurs textes d'un même genre fournit à l'élève de puissants outils pour la compréhension et la production de ce même genre, comme le montrent plusieurs recherches empiriques et didactiques : Canvat, 1994 ; David-Chevalier, 2005; De Pietro et Schneuwly, 2003; Dolz et Schneuwly, 1998; Privat-Vinson, 1988; Reuter, 2007; Schneuwly, 2002, 2007b.

Il faut souligner qu'en dehors du choix non pertinent de la notion de typologie textuelle, le principe lui-même, celui de distinguer l'individuel du social, le particulier du conventionnel, en parlant des notions de type de texte et de style personnel dans l'approche de l'écriture, est à percevoir positivement du point de vue de l'apprentissage. En effet, mettre en lumière cette réalité, sans doute

non méconnue, du moins intuitivement, de l'apprenant auquel s'adresse l'enseignant, est susceptible d'entraîner à une prise de conscience des plus précieuses pour l'appropriation de la langue.³

Par ailleurs, un noyau de la séquence de didactisation précédente (Cf. supra Séquence de didactisation1), la compréhension, forme à son tour une nouvelle dérivée :

Séquence de didactisation 1°: autour de la notion de « comprendre un texte »

Comprendre un texte c'est comprendre **sa signification**.....c'est **retrouver ses idées**.....(séquence enchâssée) **Dans un texte** il y a des **idées**..... et la **forme**que prennent ces idées.....(retour à la séquence 1°) on peut dire que j'ai compris le texte au moment où on comprend comment fonctionne les **idées dans leur forme**.....(retour à la séquence enchâssée) **un texte est un tout** y compris son image.....(retour à la séquence 1°)comprendre un texte est **comprendre ce qui est dit là [...] ça ne veut absolument rien dire** parce qu'il se peut qu'il ait **quelque chose qui puisse nous échapper**.

Le noyau compréhension est repris ici dans le but d'amener à la correction d'une représentation courante de l'activité qu'il désigne chez les apprenants ; représentation selon laquelle la compréhension implique une simple identification des idées du texte. L'enseignant explique que cette activité cognitive qui est la compréhension n'est pas aussi simple qu'on la croit car elle implique de comprendre les idées à travers leur mise en texte. Mais, les propos de l'enseignant se voient contredits en fin de la séquence et l'équilibre de cette dernière subit une rupture totale. En effet, l'enseignant avance que la compréhension d'un texte ne signifie nullement comprendre son sens car il y aurait quelque chose d'inéluctable qui échapperait au lecteur.

³ Les apprenants, dans le contexte qui nous intéresse, disposent d'une certaine expérience en matière de réception et de production textuelle, aussi bien en langue étrangère, le français, qu'en langue maternelle ou de scolarisation, à savoir respectivement le berbère et l'arabe.

L'absence de toute allusion au rôle prépondérant des acquis dans la présentation du phénomène de compréhension ci-dessus est une autre insuffisance de la séquence précédente. C'est ignorer un consensus établi en psychologie cognitive sur le fait que le sujet mobilise tout un dispositif de connaissances stockées dans sa mémoire à long terme pour en construire de nouvelles (Piaget cité par M. Wambach & Ciaver, 2001).

Par ailleurs, sur le plan structurel, une séquence de didactisation est enchâssée dans la précédente. Elle est reconnaissable par sa formulation autour du thème de *texte*. Cette séquence, qui apparaît à deux moments différents, traite de la définition du texte. Néanmoins, elle n'est pas à percevoir comme intrusive car elle travaille clairement l'objectif principal, la définition de la compréhension d'un texte : il faut définir le « texte » pour savoir ce qu'est « comprendre un texte ».

Dans la continuité de la séquence de didactisation 1, s'inscrit la séquence 2, qui se présente de la manière suivante :

Séquence de didactisation 2 : autour des conditions de production de l'écrit

Pour qu'il y ait un écrit, il faut des conditions : **stylo, feuille**il faut obligatoirement une **personne** qui va écrire.....et une **intention**.....qui une fois « graphé » permet de **partager l'écrit avec le lecteur**.....dans le texte, il y a un **message**.....matérialisé dans un **code écrit**.....par le biais d'un **canal**.....et il y a un **référent**.

Ainsi, les deux séquences de didactisation 1 et 2 (cf. supra), répondent à la question principale, « de quoi faudra-t-il disposer pour écrire ? ». Si la première apporte trois principaux éléments de réponse, à savoir comprendre le fonctionnement du texte, le reproduire dans sa forme conventionnelle, puis prendre la liberté possible dans l'écriture, la deuxième énumère les différentes conditions de cette reproduction/production de l'écrit au moment de l'accomplissement de l'acte d'écriture, lors de la mise en œuvre de la compréhension dont il est question dans la séquence 1. Il s'agit là des conditions matérielles (stylo, feuille) et des six éléments du schéma de la communication de R. Jakobson (1963 : 213-214).

De prime abord, nous pouvons signaler que la conception de la communication empruntée à Jakobson a fait l'objet de plusieurs remises en cause. Certes le modèle constitue lui-même un enrichissement d'autres dits « *techniques* » qui l'ont précédé, dans la mesure où il introduit la notion de contexte avec ses deux composantes : l'environnement linguistique des unités de sens et les conditions sociales où se déroule la communication (D. Picard, 1992 : 73). Cependant, il ne va pas jusqu'au bout de l'entreprise et se limite à évoquer par exemple les conditions sociales, telles que l'appartenance culturelle des communicants, « *sans réellement leur donner un statut précis* » (*Ibidem* : 74-75).

L'ordre des noyaux de didactisation de la séquence 2 est aussi discutable. La personne avec son intention de communication ne constitue-t-elle pas en effet la condition première de l'écriture ? Toutefois, l'avantage que revêt la structuration observée réside dans la façon graduelle dont sont abordées les notions. L'enseignant commence d'abord par évoquer les éléments matériels, les plus concrets, mais aussi les plus évidents, le stylo et la feuille, avant de passer à d'autres, à savoir les éléments du schéma de la communication de Jakobson. Nous pensons que ce genre de techniques amènerait l'apprenant à se forger une idée cohérente des conditions de production de l'écrit dans la mesure où elle permettrait d'atténuer les contraintes de l'acte de répondre. L'apprenant pourrait induire de la technique précitée le sens suivant : « Il n'y a rien de difficile dans la question posée, tout est abordable pourvu que l'on procède de façon simple et progressive, sans rechercher de complication ». Ceci nous rappelle le vieux principe didactique de la méthode directe, aller du concret vers l'abstrait (C. Germain, 1993, C. Puren, 1988), sauf qu'ici il est appliqué à l'enseignement des faits « sur la langue » et non « de la langue ».

Le message et le référent seront repris dans d'autres séquences de didactisation. Dans la séquence 2^oa (Cf. infra), ces deux notions, pouvant présenter d'éventuelles difficultés de compréhension, sont définies en vue de les distinguer.

Séquence de didactisation 2°a : autour de la différence entre message et référent

Le **message** c'est **l'objet du texte**.....(séquence enchâssée)
.....les **idées** c'est de l'information..... (retour à séquence 2°a) le **message** c'est l'ensemble des informations qu'on va transmettre..... (retour à la séquence enchâssée)les **idées** sont incluses dans les informations.....dans une lettre par exemple, la formule de politesse, contrairement aux autres énoncés du texte, n'est pas une idée mais une information..... (retour à la séquence 2°a) le **référent** c'est ce à quoi nous renvoie d'une manière précise le message.

La définition du référent retient particulièrement notre attention. Elle est effectuée en s'appuyant sur celle de message. On peut reconnaître ici un cheminement courant en enseignement, aller du connu vers le nouveau. Par ailleurs, dans cette même séquence, une autre, enchâssée à deux reprises, est identifiée. Son but est d'amener à établir une distinction entre « idée » et « information », laquelle rentre dans la définition du message.

Dans la séquence 2°b (Cf. infra) portant sur l'interprétabilité du message, l'idée qu'il existerait « quelque chose » qui échapperait au lecteur dans la lecture d'un écrit, évoquée dans la séquence 1°, trouve un élargissement explicatif à travers l'intégration de la notion d'intention de communication.

Séquence de didactisation 2°b : autour de l'« interprétabilité » du message

Le message **peut être compris différemment** d'un lecteur à un autre.....il pourrait avoir de ce fait **plusieurs interprétations** (référents)donc, **on ne peut pas chercher le sens d'un texte [...]** parce que cela **dépend de l'intention [...]** et **l'intention ne peut être connue du lecteur car celui-ci n'est pas présent dans la situation de production du texte.**

Ce « quelque chose » est à ramener à la non-connaissance de l'intention de communication du scripteur, que seul ce dernier détient au sens propre du terme, et ce, en raison de la non-présence du lecteur dans la situation d'énonciation. En l'absence de l'intention en question et de tout autre élément relevant de l'univers

de la production, on aura affaire à un « *sens ouvert* » tel que l'appelle P. Charaudeau (1994) :

J'aurais envie de dire pour ma part qu'un texte considéré hors de ses circonstances de production est en effet porteur de sens, mais d'un sens ouvert, pluriel, non encore domestiqué, témoignant de multiples voix (le "ça" de R. Barthes).

La progression des savoirs co-construits par les acteurs de la situation pédagogique se poursuit dans le sens de la définition du texte. En fait, il ne s'agit là que du prolongement de ce qui est abordé jusqu'à maintenant car, sous une forme ou une autre, tout s'inscrit dans une définition large de l'écrit. Dans un noyau de didactisation indépendant (Cf. infra. Extrait A), l'enseignant valide la réponse d'un apprenant qui définit le texte comme un « moyen de communication ».

Extrait A : noyau de didactisation indépendant A⁴ : la notion de texte

E : Ah ! ça y est, ça y est, ça y est, on passe, ça y est, c'est dit, c'est juste, un ensemble d'informations euh, on va un petit peu plus loin maintenant. Qu'est-ce qu'un texte ?

A : C'est un message.

A : C'est un moyen de communication.

E : **C'est un moyen de communication**, voilà ! Bain oui, puisqu'il y a des choses qui sont dites, hein?, qui sont dites par une personne qui, elle, l'a écrite en 1930 ; elle est morte et elle nous l'a laissé, et nous en tant que lecteurs, on joue, on va ouvrir le livre de, de Flaubert, on va lire ; donc il y a des choses qui nous ont été dites. C'est un moyen de, de communication, d'accord ?

Dans la séquence 3 (Cf. infra), l'enseignant part d'une représentation répandue chez certains apprenants, selon laquelle un bon texte se caractérise par les critères de simplicité et de concision, dont la subjectivité est des plus contestables, pour mettre

⁴ Pour une meilleure lisibilité, nous avons préféré insérer les noyaux de didactisation indépendants dans leurs contextes tout en les mettant en gras.

en place une autre, plus pertinente, liée à l'organisation de l'information.

Séquence de didactisation 3: autour de la notion de « bon texte »

On ne peut pas dire qu'un bon texte est celui qui est simple et concis les notions de simple et de concis sont relatives : elles dépendent de la connaissance de chacun.....un bon texte est un texte qui a un fonctionnement **visible**, reconnaissable par le lecteur.....un bon texte c'est celui qui nous **permet de déterminer l'intention**.....un bon texte c'est celui **dont les éléments sont cohérents** [...] c'est-à-dire bien liés sur différents plans : grammatical, sémantique., etc.traiter un texte au niveau de sa cohérence c'est le traiter au niveau de l'information.

Dans la séquence 4 (Cf. infra), l'enseignant traite du résultat de la production écrite tout en recourant au métalangage suivant : texte, discours, extrait, énoncés.

Séquence de didactisation 4 : autour de la notion de texte comme le résultat de la production écrite

Quand on écrit, le résultat de la production est appelé un **texte** ou un **discours**.....ou un **extrait**ou des **énoncés**.

Ce faisant, hormis une petite indication sur le critère de longueur dans la définition du terme « extrait », la différence entre les vocables précédents n'est pas évoquée. Or, ceci pourrait conduire les apprenants à les considérer dans leur aspect général en tant que synonymes, ce qui va à l'encontre de la stratégie de l'enseignant où s'affiche souvent une recherche de précision conceptuelle et terminologique.

Deux noyaux de didactisation indépendants succèdent à la séquence 4. Si le premier noyau (Cf. Extrait B) s'inscrit dans la continuité du deuxième noyau de la séquence 1, à savoir « pour produire, il faut se mettre à écrire », le deuxième (Cf. Extrait C) semble contredire la séquence en question et l'intérêt qu'elle accorde au rôle de la compréhension dans la production.

Extrait B : Noyau de didactisation indépendant B : l'apprentissage de l'écrit, résultat de la pratique de l'écriture

E : Allez-y monsieur, lisez, voilà, on, on est là, hein ? Hein ? Ecrivez et lisez. Donc, pour les décrire lisez-moi ce que vous me proposez. Ecrivez, prenez du brouillant et écrivez ce que vous voulez écrire, hein ? **On apprend à écrire en écrivant.** Il faut toujours ramener du brouillon avec vous parce que je vais vous faire écrire de temps en temps, hein ? Vous avez passé deux années du module écrit sans écrire, vous n'allez pas passer la troisième année avec moi sans écrire. Alors, allez-y, faites-le oralement.

Construite sur le modèle du célèbre proverbe « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* », une autre représentation, la seule importante aux yeux de l'enseignant, vient ébranler la première, en mettant l'accent sur l'indispensable pratique de l'écriture avec ses tâtonnements, qui suppose trois étapes : l'écriture, la lecture et la réécriture. Le texte n'est pas le produit d'un seul jet mais une construction résultant de multiples ajustements et modifications, d'où la nécessité d'utilisation du brouillon. Seule cette réalité est significative pour l'enseignant, ni les leçons ni les explications ne peuvent remplacer la pratique effective de l'écriture.

Le noyau de didactisation C se présente sous la forme suivante :

Extrait C : Noyau de didactisation indépendant C : un modèle de la production écrite

E : Alors, allez, on y va ! Quelqu'un me lit, lisez, hein ? Lire, lire, lire. Alors, je disais la dernière fois à ceux qui étaient là, **pour arriver à écrire, il y a ce script : écrire, lire, réécrire**, voilà, voilà le euh, à part ça **le reste c'est la foutaise**, voilà y compris ce qu'on est en train de faire.

Bien que ce noyau ait pour avantage d'orienter vers l'aspect concret de l'acte d'écrire, pensé ici en termes de « *quelque chose à faire* » (C. Oriol-Boyer, 1980 : 95), il n'en demeure pas moins qu'il est fortement critiqué. En effet, il est une version incomplète du modèle de la production écrite de Rohmer (cité par Cornaire et Mary Raymond, 2006 : 26) lui-même remis en cause. Les didacticiens reprochent surtout à ce type de conception de l'acte d'écrire son ordre linéaire, en ce sens qu'il ne permet pas une dynamique de retour en arrière, une interaction entre les différentes

étapes de la production mobilisées par le scripteur : pré-écriture, écriture et réécriture⁵ (Cornaire et Mary Raymond, *Ibidem*).

Par ailleurs, nous ne pouvons, en examinant le noyau C, ne pas relever une contradiction apparente entre les dires de l'enseignant sous-tendus par une représentation « pratique » de l'acte d'écrire et ses faits successifs observés en classe lors de la réalisation des séances d'enseignement. N'est-ce pas en effet un reniement implicite des propos antérieurs dans leur quasi-totalité, que d'avancer qu'en dehors du modèle « écrire-lire-réécrire » tout est inutile ? Nous pensons qu'il y a ici une sorte de « dédoublement identitaire du *je* ». L'un de ces *je* renvoie à l'enseignant en tant que représentant de l'institution sociale éducative, représentant de toute une série d'enjeux politiques et culturels, dont la mission consiste à veiller sur la formation du futur citoyen, en lui assurant une bonne transmission des connaissances, donc à travers des leçons suivant un rituel bien conventionnel. L'autre *je* se rattache à l'enseignant-individu auquel la longue expérience d'enseignement a appris que seule la pratique régulière d'écriture, de lecture et de réécriture offre une voie d'apprentissage réussie.

Dans les séquences qui vont suivre, la progression des savoirs enseignés est menée dans un sens bien déterminé, celui des métarègles de la cohérence textuelle de M. Charolles (1978). Dans les propos de l'enseignant, nous identifions une inscription explicite dans cette théorie et sa terminologie : « Oui, mais je vous donne, je vous donne les, euh les, les, la terminologie qu'emploie Charolles, voilà. ». Les séquences et les noyaux de didactisation identifiés à cette étape de notre analyse sont visiblement dérivés de la séquence 3 dans la mesure où ils développent un aspect supposé par les deux derniers noyaux de la séquence en question, à savoir la cohérence textuelle.

Dans le noyau de didactisation indépendant 3°a (Cf. infra), la notion de progression est abordée.

⁵ La réécriture dans le modèle de Rohmer n'est susceptible d'apporter que des corrections superficielles à la rédaction.

Extrait 3°a : Noyau de didactisation 3°a : la notion de progression

E : Progression. Donc, le premier critère que l'on vient de voir, le premier critère d'un texte cohérent, c'est un texte qui doit au moins obéir à une **règle de progression**, hein ? Un texte doit obéir à une règle de progression ; c'est-à-dire un texte doit progresser, progresser, progresser dans l'information.

La séquence suivante, 3°b (Cf. infra.) porte de manière anticipée sur la métrarègle de répétition (la continuité thématique). Le premier noyau de didactisation indique qu'il est inutile de répéter littéralement le thème dans une deuxième phrase. Le deuxième noyau quant à lui traite du rapport entre le changement du sujet et la ponctuation, phénomène également d'ordre textuel, bien que le terme « sujet », employé par l'enseignant, nous renvoie davantage à la syntaxe de la phrase.

Séquence de didactisation 3°b : autour de la notion de répétition : la forme de répétition du thème

Il est **inutile de répéter (identiquement) le sujet** (le thème) dans une deuxième phrasequand on commence un **nouveau sujet**, on ne met **pas de virgule**.....mais un **point**.

Le deuxième noyau de cette séquence (3°b) est d'emblée discutable car il est nettement réducteur dans la mesure où il s'oppose à ce qui est affirmé dans certaines recherches en linguistique et en psycholinguistique⁶, concernant la complexité des usages de la ponctuation. En effet, les signes de ponctuation peuvent remplir plusieurs fonctions : sémantique, énonciative, intonative ; et de ce fait, aborder un nouveau sujet n'implique pas nécessairement de mettre un point avant, comme le présente l'enseignant, et l'intervention de tous les niveaux de considération est ce qui détermine la possibilité ou non de cette opération. On ne peut ignorer aussi le rôle des particularités stylistiques des scripteurs dans un tel choix (F. Rink, 2007 : 123-124).

⁶ Pour une synthèse de ces recherches, voir J-M. Passerault (1991).

L'autre séquence que nous distinguons est celle désignée par 3°aa (cf. infra). Nous précisons d'abord que cette séquence est non seulement dérivée de la séquence 3, mais aussi du noyau de didactisation 3°a, qu'elle développe.

Séquence de didactisation 3°aa : retour à la notion de progression

Un texte est acceptable s'il présente des informations **différentes**.....un texte n'est pas acceptable s'il **tourne autour du pot**.....**un texte peut être acceptable linguistiquement (grammaire, vocabulaire, orthographe) mais ne l'est pas textuellement**.....pour qu'un texte soit cohérent, **il ne suffit pas qu'il ait des informations nouvelles**mais il faut que celles-ci soient **reliées** entre elles.....par un **thème**.....sinon le texte progressera **mal**.

La séquence 3°aa constitue donc un prolongement du noyau de didactisation indépendant 3°a, présenté plus haut, qui traite de la métarègle de progression. Cette dernière est considérée ici comme caractéristique inhérente au texte acceptable par opposition au texte qui ne l'est pas parce que répétitif. Dans un deuxième noyau, il est fait une distinction entre l'acceptabilité textuelle et l'acceptabilité grammaticale en ce sens qu'un texte, bien que parfaitement grammatical, pourrait ne pas être correct sur le plan textuel (cohérence). Dans cette même séquence, la notion de progression est considérée dans ses limites : en évoquant de nouvelles informations, on doit tisser des liens avec celles qui précèdent et avec le thème général du texte.

LES SÉQUENCES ET LES NOYAUX DE DIDACTISATION DANS LA SÉANCE 2

Dans la deuxième séance d'enseignement analysée, nous identifions 4 séquences de didactisation. Elles sont toutes dérivées d'une autre appartenant à la séance antérieure, la séquence 3, dont elles développent chacune un aspect livré implicitement, à savoir la cohérence textuelle. Ces séquences traitent respectivement les notions suivantes : la répétition ou la continuité thématique (Cf. Séquence 3°bb), la non-contradiction (Cf. Séquence 3°c), la relation (Cf. Séquence 3°d) et enfin la nature textuelle ou

extratextuelle des métarègles de la cohérence textuelle (Cf. Séquence 3°dd). Notons que les séquences, 3°bb et 3°dd, sont doublement dérivées : d'une part de la séquence 3, et de l'autre, de séquences dont elles constituent le prolongement : il s'agit respectivement des séquences 3°b, figurant dans la séance 1, et 3°d relevant de la présente séance.

S'agissant des séquences enchâssées, la première apparaissant dans la séquence 1° traite de la définition du texte, et la deuxième figurant dans la séquence 2°a, a pour objet l'« idée ».

Séquence de didactisation 3°bb : retour à la notion de répétition

Un texte n'est pas acceptable si ses phrases ne sont pas enchaînées.....si chaque phrase présente son propre thème..... Un texte, pour être cohérent, doit répéter le thème.....cependant, il ne s'agit pas de répéter le thème littéralement.....mais de le faire substituer.....par des substituts grammaticaux.....ou lexicaux.

La séquence de didactisation 3°bb est articulée autour de la métarègle de répétition (la continuité thématique), déjà abordée dans l'un de ses aspects, l'inutilité d'une reprise littérale du thème dans une nouvelle phrase, dans la séquence 3°b. Elle n'est cependant à percevoir comme dérivée de cette dernière que partiellement, car outre les éléments permettant d'éviter la répétition dans un texte, à savoir les substituts grammaticaux et lexicaux, d'autres, liés à la définition même de la répétition sont donnés.

Les séquences 3°c et 3°d (Cf. infra) traitent respectivement des notions de non-contradiction et de relation.

Séquence de didactisation 3°c: autour de la notion de non-contradiction

Un texte acceptable au niveau de sa progression et de sa continuité, peut ne pas être acceptable à un autre niveau parce qu'il comporte une contradiction.....donc, pour qu'il ait un texte cohérent, il ne faut pas se contredire.....la contradiction peut résulter d'un oubli, ce qui crée une absence de continuité.

Séquence de didactisation 3°d : autour de la notion de relation

Un texte n'est pas acceptable s'il présente une **contradiction avec la réalité**.....la réalité **sociale**, la réalité **psychologique**, la réalité **culturelle**.....d'un lecteur donné..... donc, il y a deux types de contradictions : l'une extratextuelle (relation), l'autre textuelle (non-contradiction)

Ici encore, comme pour la séquence 2^oa (Cf. supra), les savoirs nouvellement introduits reposent sur d'autres ayant déjà fait l'objet d'une didactisation. Ainsi, la métarègle de relation, objet principal de la séquence 3^od, est définie par rapport à celle de non-contradiction, abordée dans la séquence 3^oc. Un texte qui n'est pas cohérent du point de vue de la relation est bien un texte qui présente une contradiction, mais cette fois-ci à un niveau extratextuel, par rapport au monde du réel.

Par ailleurs, il y a nécessité de nuancer la conception de la relation présentée dans la séquence 3^od, en distinguant entre la logique du réel et celle de la fiction, ce qui n'est pas fait par l'enseignant. En effet, l'important n'est pas de savoir si un écrit est conforme à la réalité, mais de le situer dans l'un des mondes envisageables qu'il soit réel ou imaginaire. Ainsi, un conte de fées, bien que s'inscrivant dans l'irréel, ne serait pas moins cohérent sur le plan de la relation qu'un article de vulgarisation scientifique, et ce, dès que les opérations d'encodage et celles de décodage se placent dans la logique de ce genre. C. Vandendorpe (1995 : 19) explique ce détail important comme suit :

Le jugement de cohérence ou d'incohérence est donc, dans une certaine mesure, relatif à une pratique textuelle déterminée. Le texte absurde à la Ionesco ou le monologue humoristique à la Yvon Deschamps ne sont pas régis par les mêmes lois que le texte informatif : ils en constituent même des antithèses assez exactes, sur plusieurs aspects.

Dans la séquence 3^oc, un élément nous interpelle. Pour la première fois, un défaut de cohérence est ramené à une raison l'expliquant, ici l'oubli. Cette raison semble la plus évidente car il y a peu de chance de se retrouver avec un problème de maîtrise de la langue en parlant de la cohérence à ce niveau. Un scripteur s'imaginerait mal, sauf dans des cas stylistiques particuliers, dans cette situation

paradoxe d'affirmation et d'infirmité de la même chose. Même avec un bagage linguistique restreint, on estime en effet qu'un scripteur est capable d'éviter ce genre d'anomalies. Par ailleurs, il nous semble qu'il serait plus adéquat de recourir également à l'explication des autres défauts de cohérence et surtout d'orienter vers les solutions les plus efficaces afin de les éviter.

La séquence 3°dd (Cf. infra.), la dernière, s'inscrit dans une certaine mesure, dans le prolongement du dernier noyau de la séquence 3°d.

Séquence de didactisation 3°dd : retour aux notions de règle textuelle et de règle extratextuelle

La règle de continuité est une règle **d'ordre textuel** la règle de progression est aussi **textuelle**.....la règle de non-contradiction est également **textuelle**.

En effet, la nature textuelle ou non des métarègles de contradiction et de relation est reprise dans la séquence 3°dd pour rendre compte du reste des métarègles de la cohérence à savoir la répétition et la progression. Cette transposition d'un aspect concernant initialement une partie d'un ensemble est susceptible de donner à l'apprenant une représentation plus complète de la cohérence textuelle.

L'analyse des objets enseignés dans le corpus recueilli nous a permis de relever plusieurs insuffisances concernant leur choix et leur progression. Du côté de leur choix, certains d'entre eux sont largement dépassés aussi bien en didactique que dans les disciplines de référence, c'est le cas de la notion de typologie textuelle et du modèle de la communication de R. Jakobson. D'autres objets sont réduits à certaines réalités, ce qui va à l'encontre de leur complexité au niveau des emplois. C'est ce que nous avons observé dans l'explication de la règle de non-contradiction où il y a une confusion entre les logiques du réel et de la fiction. Nous retrouvons le même phénomène dans la séquence consacrée à la notion de compréhension où il est fait abstraction totale du rôle des connaissances antérieures du sujet, et dans l'explication de la fonction du point qui ne tient pas compte des

diverses considérations liées à l'usage des signes de ponctuation, notamment celles en rapport avec le style du scripteur. Du côté de la progression des savoirs enseignés, nous remarquons une certaine souplesse dans la mesure où les retours en arrière à travers les séquences de *didactisation dérivées* sont fréquents. La présence de séquences enchâssées dans d'autres à des moments bien déterminés renforce également cette souplesse.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion « dépassée » ? », in *Recherches*, n°42, 2005, disponible sur :
[http://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/Typologie_de_textes_et_didactique.pdf]
- AMMOUDEN M., *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des textes, Université de Bejaia, EDAF (Dirs. M. Kebbas & C. Cortier), 2012.
- BRASQUET-LOUBEYRE M., « Marques de didacticité dans des discours de vulgarisation scientifique à la radio », in *Les Carnets du Cediscor*, n°2, 1994, disponible sur <http://cediscor.revues.org/585>.
- CARTIER S. et VIAU R., « Application à l'élève en difficulté d'apprentissage de quatorze principes pour une réforme scolaire centrée sur l'apprenante et l'apprenant », Site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française, 1999, pp. 1-10, disponible sur
[http://www.adaptationscolaire.net/themes/diap/documents/lectures_diap_application.pdf].
- CHARAUDEAU P., « Les conditions de compréhension du sens du discours », *Revue ICI et LÀ*, Madrid, Soc. General Española de Librería, 1994, disponible sur [<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-comprehension-du,62.html>]
- CHAROLLES M., « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in Charolles & Paytard J. (dir.), *Langue française*, n°38, 1978, Larousse, pp. 7-41, disponible sur

[http://www.persee.fr/articleAsPDF/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117/article_lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117.pdf].

CHARTRAND S.-G., et al, *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*, Québec, Les Publications Québec français, Numéro hors série, 2008, (consulté en septembre 2012).

CHEVALLARD Y., « Pourquoi La Transposition Didactique ? », Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de LIMAG, Grenoble, Université scientifique et médicale, 1982, pp. 167-194, disponible sur [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf]

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 2001, disponible sur

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

CORNAIRE C. & Mary RAYMOND P., *La production écrite*, Liège, CLE International, 2006.

CUQ J.-P. GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2003.

GARCIA-DEBANC C., « Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire », in Schneuwley B & Thevenaz-Christen T. (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A., 2006, pp. 111-141.

GERMAIN C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.

HALTE J.-F., « Interaction : une problématique à la frontière », in Chiss J.-L., David J., Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. Fondement d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2005, coll. Savoirs en pratique, pp. 61-75.

- JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, trad. Paris, Minuit, 1963.
- MERCIER A., « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 2002, Institut national de recherche pédagogique, pp.135-171, disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2002_num_141_1_2922]
- MOIRAND S., *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Nathan/CLE international, 1979.
- ORIOLO-BOYER C., « Lire et écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres », in *Pratiques*, n° 26, 1980, pp. 94-112, disponible sur [http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf_Lire_pour_ecrire_Oriol-Boyer_reduit.pdf]
- PASSERAULT J.-M., « La ponctuation : recherches en Psychologie du Langage », in Bessonnat D. (dir.), *Pratiques*, n°70, 1991, pp. 85-103, disponible sur [http://www.pratiques-cresef.com/p070_pa1.pdf]
- PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 1988, coll. Didactique des Langues Étrangères, disponible sur [<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a2/>]
- RINCK F., « Styles d'auteur et singularité des textes. Approche stylométrique du genre de l'article en linguistique », in Petitjean A & Rabatel A., *Pratiques*, n°135-136, 2007, pp.119-136, disponible sur [http://www.pratiques-cresef.fr/p135_ri1.pdf],
- VANDENDORPE Christian, « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », in Chartrand S., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, disponible sur [<http://www.lettres.uottawa.ca/vanden/Grammaire%20du%20texte.pdf>].
- WAENDENDRIES M., « Le guidage du dialogue en classe de langue », in Cicurel F et Blondel E. (dir.), *Les Carnets du Cediscor*, n°4, 1996, disponible sur [<http://cediscor.revues.org/429>].

WAMBACH CIAVER M., « Méthodologie des langues – Pédagogie différenciée – Réflexions pédagogiques et propositions de matériaux pour le travail en UF7 – Unité de préparation des apprenants à l'épreuve intégrée », *Le Point sur la Recherche en Education*, n° 21, 2001, pp. 13-42, disponible sur
[http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1902&do_check=]

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

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

Résumé

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

| | |
|-----------|---|
| 25 E | vous connaissez/ le bonnet d'âne/ + qu'est-ce-que c'est l'bonnet d'âne/ ++ qu'est-ce-que c'est qu`cette bête là\ + au coin avec le bonnet d'âne + vous faisiez ça vous faites ça dans vot- dans vos pays respectifs/ ++ |
| 26 Kamila | punition/ |
| 27 E | oui ben on doit être vraiment cruels en france [...] |
| ----- | |
| 33 E | alors c'est quoi un bonnet d'âne\ |
| 34 As | hum |
| 35 E | alors c'est quoi un bonnet d'âne/ + vous voyez que: ce que c'est un bonnet d'âne/ |
| 36 Nadia | avec des oreilles comme ça/ (geste des oreilles) |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Faire parler l'apprenant en langue étrangère ...

| TP | Séquence | Injonctions |
|-----------|--|------------------------------------|
| 68 E | oh la honte + la honte + donc on a déjà deux spécimens de: hein/ + d'autres/ lan elle s'cache\ en chine y font ça/ + les maîtres + les maîtresses/ | PARLEZ DE PARLER, toi, DE |
| 69 Lan | dans le coin dans le coin | |
| 70 E | dans le coin/ | PARLE ENCORE |
| 71 Lan | euh: derrière euh xxx | |
| 72 E | devant | PARLE MIEUX |
| 73 Lan | devant le xxx | |
| 74 E | ah oui c'est c'est humiliant\ voyez le terme + humiliation/ | PARLE MIEUX |
| 75 As | hum | |
| 76 Luigi | oui | |
| 77 E | ça c'est important d`le connaître quand: + quand on veut exprimer quelque chose un sentiment ++ donc subir + c'est l`verbe subir qui va bien parce que on est jamais content d`être humilié donc c'est subir une humiliation donc l`adjectif c'est quelque chose qui est humiliant ++ alors humiliant ++ qu'est-ce-que ça veut dire\ | PARLEZ MIEUX PARLEZ MIEUX |
| 78 Nadia | ça touche à mon propre amour | |
| 79 E | ça touche l'amour propre | PARLEZ MIEUX |
| 81 Nadia | c'est c'est amour propre c'est xxx blesser ++ | |
| 81 E | donc l'humiliation ça blesse + blesser hein c'est ça fait mal hein blesser + ça blesse + alors faites bien attention à ça + c'est l'amour propre\ | PARLEZ MIEUX |
| ----- | | |
| 87 E | alors qu'est-ce-que c'est qu'est-ce-que ça veut dire l'amour propre/ + est-ce-que c'est l'amour euh: quand on se lave les mains et on a les mains propres/ non\ | PARLEZ MIEUX |
| 88 ? | c'est notre noblesse euh: c'est nous + ce qu'on pense à nous-mêmes\ + | |
| 89 Nadia | donc ça ra- ça ramène à + propre + hein vous savez que propre a deux sens hein et là on le voit bien + y'a le contraire de sale + ce qui n'est pas notre: sens + donc là donc vous avez utilisé un mot + quelqu'un d'autre peut essayer | PARLEZ MIEUX NE PARLE PLUS, |

Faire parler l'apprenant en langue étrangère ...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BOUCHARD R., « Les interactions pédagogiques comme

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

359–382.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIOUF Baboucar
Université Gaston Berger - Saint-Louis
Sénégal

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

Résumé

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

problématique de la traduction.

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

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

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

L'IMPUTABILITÉ D'UNE FIDÉLITÉ AU TEXTE SOURCE

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

version traduite transmettent le rapport existant entre énonciateur / message / énonciataire. Il en résulte une reproduction presque parfaite du schéma d'échange de départ :

Texte original → énonciateur 1 → message 1 → énonciataire 1
↓ ↓ ↓ ↓
Texte traduit → énonciateur 2 → message 2 → énonciataire 2

Dans la traduction, nous pouvons relever l'expression de fidélité sur la base du recours à l'expressivité objective et subjective. Cette dernière passe, par exemple, par la reproduction du « je » (Diop, 2000 : 9) - « I » (Laughlin, 2006 : 19) et d'autres types de marqueurs tels que « moi-même » (Diop, *Ibid.*) - « myself » (Laughlin, *Ibid.*). Sur ce plan, nous pouvons dire que le vocabulaire axiologique, impliquant la présence des jugements de valeurs (adverbes et adjectifs évaluatifs), traduit la force de l'écriture des inédits historiques :

I've seen lots of scenes on television myself that were hard to take. Guys in slips and masks pulling bodies out of a mass grave. Newborns they toss, laughing, into bread ovens. Young women who coat their throats with oil before going to bed. "That way," they say, "when the throat-slitters come, the blades of their knives won't hurt as much." (Laughlin, 2006 : 19-20)¹

L'adjectif « *hard* » exprime le poids de l'horreur consubstantiel à l'écriture tragique. La traduction de ces genres de marqueurs affectifs entraîne celle de l'identité psychologique exprimant les marques de la reproduction des désignations des caractères des personnages. Outre cela, l'identité ethnique, à l'origine de la tragédie, est reconduite dans la seconde version qui agit comme

¹ Traduction : « J'ai moi-même souvent vu à la télé des scènes difficiles à supporter. Des types en combinaisons et masques, en train d'extraire les corps d'un charnier. Des nouveau-nés qu'on balance en rigolant dans des fours à pain. Des jeunes femmes qui enduisent leur cou d'huile avant d'aller au lit. Elles disent : comme ça, quand les égorgeurs viendront, la lame de leur couteau fera moins mal » (Diop, 2001 : 17).

vecteur testimonial de l'expérience du génocide :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'IMPUTABILITÉ D'UNE INFIDÉLITÉ AU TEXTE ORIGINAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Échantillon → enquêteur → écrivain → lecteur → traducteur → lecteur

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

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

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

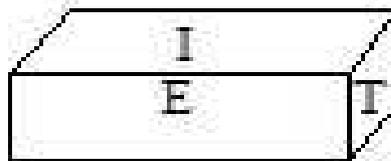
A ce niveau, la version traduite est une métaphorisation du travail romanesque de Diop. Autrement dit, la version traduite, *Murambi, the Book of Bones*, n'est qu'une autre réponse qui s'inspire de celle de Diop, *Murambi, le livre des ossements*. La mémoire génocidaire, par le choix des mots, grâce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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

traduction fidèle de l'occurrence « travail ».

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANDAM Lhassane
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Agadir - Maroc

**LA RÉDUCTION DE LA VALENCE VERBALE :
LE CAS DE LA PASSIVATION EN AMAZIGHE**

Résumé

L'objet de cet article est le traitement de la passivation en amazighe en tant que processus réducteur de la valence verbale. Il nous sera ainsi permis de décrire les différents changements qui affectent la structure phrastique en passant de la diathèse active à la diathèse passive. Notre analyse inscrite, dans un premier temps, dans une optique transformationnelle mettra au jour le paradoxe des rôles et des fonctions qui caractérisent les tours passifs. Dans un second temps, nous présenterons une approche alternative où la passivation est vue comme un processus portant sur l'inversion de la perspective, laquelle approche d'obédience fonctionnelle dikienne de règles de placement qui n'impliquent aucune opération transformationnelle.

Mots-clefs : valence – passivation – amazighe – rôle/fonction – perspective.

**REDUCTION OF VERB VALENCE:
THE CASE OF PASSIVIZATION IN AMAZIGHE**

Abstract

The purpose of this article is to describe the passive construction as a reducing form of verb valence in amazighe. Thus, we will be allowed to feature the various changes that affect the structure periphrastically, from the active diathesis to the passive diathesis. Our analysis reveals, on the one hand, with a transformational view the paradox of roles and functions that characterizes the passive form. On the other hand, we will introduce an alternative approach where the passive form is considered as a process involving the reversal of perspective, an approach which uses positioning rules that involve no transformational operation.

Key words : valence – passivization – amazighe – role/function – perspective.

**LA RÉDUCTION DE LA VALENCE VERBALE :
LE CAS DE LA PASSIVATION EN AMAZIGHE**

Nous nous proposons dans cet article de procéder à la description des tours passifs en amazighe¹ en général et plus particulièrement en tachelhite, variété dialectale en usage dans le Souss et le Haut Atlas au Maroc.

Le passage d'une construction active à une structure passive a une incidence syntaxique sur la relation entre le prédicat verbal et le nombre d'arguments que celui-ci appelle. L'insertion de la morphologie passive engendre la réduction de la valence² verbale.

L'objectif essentiel est de rendre compte du paradoxe des rôles et des fonctions dans les constructions passives. L'approche que nous adoptons ici s'appuie essentiellement sur les critères développés dans Milner (1986), Cadi (1994, 2006) et Dik (1989, 1997), entre autres.

Les deux premiers chercheurs, qui s'inscrivent dans l'optique de la Grammaire Générative et Transformationnelle (GGT), préconisent une analyse transformationnelle basée sur la dérivation du tour passif à partir d'une structure active. Quant au dernier, qui n'est autre que le chef de l'école néerlandaise d'obédience fonctionnelle, il opte pour une analyse en termes de perspective.

¹Le terme *amazighe* renvoie ici à la langue amazighe en voie de standardisation au Maroc. Le *tamazighte* est la variété dialectale en usage au Moyen Atlas.

²Selon Tesnière (1959), la structuration syntaxique est bâtie sur la connexion structurale et sémantique entre le terme régissant, ici le verbe considéré comme le pivot autour duquel gravite des satellites, et ses subordonnés. Ces derniers sont nommés « prime actant », « second actant » et « tiers actant ». Ils renvoient au sujet, au complément d'objet direct et au complément d'objet indirect, respectivement. Ainsi, la *valence* peut désigner simplement le nombre maximal d'actants qu'un verbe peut recevoir. Rappelons que le vocable de *valence* est emprunté au vocabulaire de la chimie et renvoie au nombre de liaisons d'un atome avec d'autres atomes dans une combinaison.

Ce travail s'articule en trois axes. Dans le premier, nous allons présenter la morphologie passive et ses fonctions sans oublier le passif

des verbes transitifs indirects et l'emploi intransitif des prédicats dits *symétriques*. Dans le second, nous essaierons de mettre l'accent sur le paradoxe des fonctions et des rôles lors de la transformation passive. Dans le troisième, le problème du passif sera reconsidéré dans une optique fonctionnelle où il est traité comme une inversion de la perspective sans pour autant qu'un processus transformationnel soit envisagé.

LE MORPHÈME DU PASSIF ET SES FONCTIONS

En amazighe, la forme verbale passive est discernable par sa marque caractéristique, à savoir *tt-*. Soulignons que ce morphème peut varier et ce, en fonction du contexte de son apparition. Les formes essentielles sont les suivantes : *tt-*, *ttu-*, *ttuy-* et *tty-*. Les contextes phoniques dont elles sont tributaires peuvent être déterminés ainsi :

i. les deux premiers allomorphes apparaissent généralement devant une forme verbale basique à initiale consonantique comme l'illustrent les exemples³ (1a-b) :

* (1) a. ittyza wanu.
il-a été creusé ÉA⁴-puits
« Le puits a été creusé ».

b. tettubna⁵ tmzgida.

³Il est à préciser que les exemples sont transcrits conformément à la notation latin-IRCAM. Signalons aussi que la majuscule n'est notée ni en début de phrase, ni à l'initiale des noms propres.

⁴En amazighe, la majorité des noms masculins commencent par *a*, *u* ou *i* et les noms féminins par le segment *t* suivi de l'une des voyelles précitées. Les noms caractérisés ainsi sont généralement sujets à la variation d'état. Cette appellation renvoie dans la littérature amazighisante à l'une des deux formes sous lesquelles un nom peut se présenter, l'une non marquée dite *État Libre* (ÉL) et l'autre marquée appelée *État d'Annexion* (ÉA).

⁵Il s'agit là de l'un des rares cas où le *schwa* (le *e* « muet ») est maintenu. Sa présence s'explique ici par la rencontre de trois consonnes identiques. Dans (1b), le premier *t* est

elle-a été construite ÉA-mosquée

« La mosquée a été construite ».

ii. les autres s'emploient quand le verbe est à initiale vocalique. Nous illustrons ces cas de figure par les exemples suivants :

*(2) a. ittyasay usgrs.

il-a été pris ÉA-sac

« Le sac a été pris (= volé) ».

b. ttuyannaynt trbatin y tama n tybalut.

ont été vues-elles ÉA-filles dans côté de ÉA-source

« Les filles ont été vues près de la source ».

Il faut souligner que ces deux dernières variantes, en l'occurrence *tty-* et *ttuy-*, s'emploient indifféremment devant un verbe à initiale vocalique, mais la première forme est plus fréquente que la seconde.

L'incorporation des allomorphes *tt-*, *ttu-*, *tty-* et *ttuy-* à une tête verbale transitive fait que la phrase a une structure thématique passive. L'analyse de la transformation passive nous conduit d'abord à nous interroger sur la fonction de la particule du passif : « *Le morphème de la passivation a deux fonctions : une fonction syntaxique et une autre sémantique* », précise Oussikoum (2013 : 71).

Sur le plan syntaxique, le tour actif renferme généralement une tête verbale munie de deux arguments, en l'occurrence le sujet et le complément d'objet direct (COD) alors que dans la construction passive correspondante, le prédicat verbal passif est accompagné d'une seule dépendance thématique⁶, à savoir le sujet. Aussi faut-il souligner que le

la marque flexionnelle de la 3^e personne du féminin singulier et les deux autres représentent le morphème du passif.

⁶L'étiquette de *dépendance thématique*, proposée par Chomsky (1981), renvoie à la notion d'*argument*. L'auteur souligne qu'il ne faut pas confondre *dépendance thématique indirecte* (le sujet) et *dépendances thématiques directes* (les compléments d'objet). Dans la même optique, Milner (1986) considère les compléments d'objet comme des *arguments directs* dans la mesure où ils font partie de la projection du verbe, ce qui n'est pas le cas pour le sujet dont la présence ne dépend pas seulement de

verbe passif réduit d'une unité le nombre de ses dépendances thématiques.

Au niveau sémantique, la structure active et sa correspondante passive expriment *l'action* et *l'état résultant de cette action*, respectivement. Les constructions passives se caractérisent essentiellement par la promotion de l'objet et l'élimination pure et simple du sujet sous-jacent, en l'occurrence l'agent. Considérons les tours (3a-b) en guise d'illustration.

*(3) a. yumz umucc tayrdat.
il-a attrapé ÈA-chat ÉL-souris
« Le chat a attrapé la souris ».

b. tettyamaz tyrdat.
elle-a été-attrapée ÉA-souris
« La souris a été attrapée ».

Dans (3a), nous avons la forme simple du verbe *amz* « prendre/attraper ». Ce dernier est un prédicat bivalent, en ce sens qu'il est accompagné de deux arguments, l'agent-sujet *umucc* « le chat » et le patient-objet *tayrdat* « la souris ».

En (3b), la forme verbale est dérivée par le biais de l'incorporation de la morphologie passive. Il s'ensuit que le patient devient le sujet de la phrase, l'accord avec le verbe prouvant cette fonction, et l'agent, c'est-à-dire le sujet du tour actif correspondant reste absent. En ce sens, le passif sous-entend un sujet indéterminé. Sur le plan syntaxique, le rôle de l'affixe du passif est de réduire d'un rang la valence intrinsèque d'un verbe (Tesnière, 1959).

En vue de préciser le rôle sémantique du morphème du passif, nous considérerons les exemples cités en (4a-b).

*(4) a. yut ttab hmmu unamir.
il-a frappé fqih hmmu unamir
« Le fqih a frappé (puni) hmmu unamir ».

la tête verbale, mais de la phrase dans son ensemble. Aussi est-il qualifié d'*argument indirect* du verbe.

- b. ittut ḥmmu unamir.
il-est/a été frappé ḥmmu unamir
« ḥmmu unamir est/a été frappé (puni) ».

Dans l'énoncé (4a), le prédicat *yut* « il a frappé » a pour sujet *ttalb* « le fqih » qui représente « *le participant actif du procès* » (Oussikoum, 2013: 72). Ce nominal partage les mêmes traits d'accord (nombre, genre et personne) avec l'indice de personne incorporé au verbe, à savoir *y-* « il ».

Dans la phrase passive correspondante (4b), l'affixe du passif traduit le processus tout en évinçant le sujet véritable. L'indice de personne spécifié par les traits [+ masc.], [+sing.] et [+ 3^e pers.] ne renvoie plus à l'agent, mais au participant passif *ḥmmu unamir* qui devient le sujet lexical explicite du prédicat passif *ittut* « il est/a été frappé ».

En principe, seuls les prédicats transitifs directs admettent la passivation. Cependant, les locuteurs amazighophones transposent au passif des constructions qui renferment des verbes transitifs indirects, à savoir les verbes suivis d'un complément d'objet indirect (COI) introduit par la préposition *i* « à ». Considérons la séquence (5) qui comporte le prédicat *iyrs* « il a égorgé » qui est construit avec un syntagme prépositionnel et qui exprime un procès :

- *(5) iyrs ḥmad i tfunast.
il-a égorgé ḥmad à ÉA-vache
« ḥmad a égorgé la vache ».

Le tachelhite admet des constructions de type V + S + Prép. + O, dans lesquelles l'objet est indirect du point de vue de la syntaxe mais direct du point de vue de l'interprétation sémantique. Autrement dit, nous avons un prédicat transitif indirect vu que le verbe est séparé de son complément par un élément-ligature, ici la préposition *i* « à », mais du point de vue sémantique, ce syntagme prépositionnel désigne bien le patient de l'action comme s'il s'agissait d'un COD. La passivation de ce type de phrase est possible dans ce dialecte. Mais, elle entraîne forcément la suppression du fonctionnel *i* « à » comme il est

visualisé dans la construction (6). Ce qui n'est pas le cas en tamazighte des Ayt Mguild. En témoigne la structure (7) :

*(6) tettuyɾas tfunast. (tachelhite)
elle-est/a été égorgée ÉA-vache
« La vache est/a été égorgée ».

*(7) a. ittyɾs i uḥuli. (tamazighte des Ayt Mguild)
« Il a été égorgé au mouton »

b. * ittyɾs uḥuli.

Dans Taïfi (2000), il est précisé, lors de l'analyse des constructions V + Prép. + N, que certains verbes transitifs indirects admettent contre toute attente la passivation, que le COI garde sa préposition dans la phrase passive (7a), que la suppression de *i* « à » rend l'énoncé agrammatical (7b) et que la passivation est ressentie plus comme un tour impersonnel que comme une véritable passivation.

Notons que les structures de type Verbe + Prép. + Objet présentées et analysées par Taïfi (1995) ont été reprises par Sabia (1997). Ce dernier considère le passif des verbes transitifs indirects en amazighe comme un cas de *transitivité inachevée*. Nous ne mettons pas en doute le jugement d'acceptabilité d'une phrase telle que (7a) dans le parler des Ayt Mguild, mais ce dernier serait l'un « *des îlots où le phénomène s'est le plus maintenu* » (*Ibid.*: 13). La phrase (7b), jugée agrammaticale chez les Ayt Mguild, reste attestée dans l'aire tachelhitophone.

Le passif impersonnel évoqué *supra* existe bien dans d'autres parlers du Moyen Atlas tels le parler des Ayt Wirra. Nous l'illustrons par le tour (8) que nous empruntons à Oussikoum (*Ibid.*: 72) :

*(8) ittuffella i tcirratin
(Il a été entendu aux filles)
« On a entendu les filles ».

D'après ce chercheur, le prédicat verbal *ittuffella* « il a été entendu » est accompagné d'un « *sujet postiche* », à savoir le morphème *i-* « il » qui ne représente qu'un simple élément formel sans aucun statut sémantique.

Aussi suggère-t-il de considérer l'énoncé en question comme un exemple qui illustre le passif dit « impersonnel ».

Le préfixe intransitivant/passivant *tt-* est la marque spécifique du passif en amazighe. Il existe, cependant, un nombre important de verbes simples qui peuvent apparaître dans des contextes où ils ont une valeur passive. Ces verbes, dits *neutres* ou *symétriques*, peuvent fonctionner comme :

a. verbes *transitifs* dans des énoncés bivalents où le premier argument est sujet et le second est COD :

*(9) *tṛza faḍma tagdurt.*

elle-a cassé faḍma ÉL-jarre

« faḍma a cassé la jarre ».

b. verbes *intransitifs*, le COD de l'énoncé précédent devient sujet-patient et le sujet-agent se voit exclu :

*(10) *tṛza tgdurt.*

elle-est/a été cassée ÉA-jarre

« La jarre est/a été cassée ».

L'emploi intransitif des prédicats verbaux dits *réversibles* est à rapprocher de la construction passive. Considérons les phrases suivantes :

*(11) a. *ikrz igr.*

il-a labouré ÉL-champ

« Il a labouré le champ ».

b. *ikrz yigr.*

il-est/a été labouré ÉA-champ

« Le champ est/a été labouré ».

c. *ittukraz yigr.*

il-a été labouré ÉA-champ

« Le champ a été labouré ».

La seule différence observable entre les deux dernières structures concerne le prédicat verbal (11b) : le verbe apparaît sous sa forme simple et semble correspondre à (11c) dont le verbe est déterminé par l'incorporation du morphème du passif *tt-*.

Dans les deux cas, c'est le COD *igr* «le champ» [+ÉL] de l'énoncé actif (11a) qui est devenu le sujet syntaxique et le patient sémantique *yigr* [+ÉA]. (11b-c) illustrent la possibilité pour un prédicat verbal simple (à sens passif) de coexister avec la forme dérivée du verbe correspondant. À ce propos, Cadi (1987) souligne que «*si le passif simple a recours à une forme dérivée, c'est qu'il n'a pas encore acquis son entière autonomie par rapport à l'actif*» (p. 109).

Le problème auquel nous nous heurtons ici est de voir s'il faudrait considérer la forme verbale simple *ikrz* «il est/a été labouré» utilisée dans l'énoncé (11b) comme une véritable forme passive au même titre que la forme verbale dérivée de la construction (11c).

Il y a lieu d'être prudent, car répondre par l'affirmative nous conduira à admettre l'existence de deux passifs en amazighe. Nous préférons quand même maintenir la «valeur passive du verbe simple» sans pour autant postuler une équivalence et une correspondance parfaites entre les deux formes simple et dérivée. En effet, nous ne perdrons pas de vue qu'au niveau morphologique, la première forme est pareille à l'emploi transitif du verbe en question tandis que la seconde se caractérise par le préfixe *tt-*, l'indice spécifique du passif. Sur le plan sémantique, Chaker (1995) affirme que la forme simple exclut toute référence, directe ou indirecte, à l'agent alors qu'avec la forme préfixée, ce dernier est absent, mais reste quand même envisagé. La différence qui s'établit entre les deux formes, selon l'auteur (*Ibid.*), est celle qui existe entre :

- (a)- un prédicat d'existence (le verbe simple) qui pose l'existence d'un procès verbal, attribué au premier déterminant, et ;
- (b)- un verbe dont le premier déterminant est explicitement posé comme un patient subissant un procès effectué par un agent extérieur, non mentionné. Il s'agit, selon la terminologie classique des sémitisants, d'un «*passif à agent inconnu*» [...]. Avec la marque du passif, l'agent est absent mais cependant envisagé

alors que le verbe simple exclut toute référence, même vague ou implicite, à un actant extérieur » (p. 74).

Sans nous appesantir sur ce point, nous admettons que la véritable forme verbale passive est bien celle qui est discernable par sa marque caractéristique, à savoir le préfixe *tt-* (ou l'une de ses variantes). Son incorporation à une tête verbale transitive fait que la phrase a une structure thématique et argumentale passive. Le rôle thématique du COD n'est plus saturé dans sa position canonique. La position de l'objet est remplie par une catégorie vide et la position de l'argument sujet est non-thématique. Les deux positions se trouvent alors étroitement corrélées. Il en découle un paradoxe des fonctions et des rôles (Cadi, 2006).

LA GÉOMÉTRIE DES RÔLES ET DES FONCTIONS

La définition du passif qui prévaut depuis toujours en grammaire traditionnelle et qui continue à s'imposer chez les générativistes est celle du « renversement » de l'actif : c'est une opération qui consiste à promouvoir le COD dans le site propre au sujet et à réduire ce dernier à un simple terme périphérique (complément d'agent) en français par exemple ou encore à l'effacer purement et simplement comme c'est le cas de la langue amazighe.

Il faut rappeler qu'en amazighe le passif ne repose pas sur un échange symétrique entre le sujet et le COD. La relation entre les constructions active et passive est de nature asymétrique : la passivation d'une phrase entraîne la conversion du COD en sujet et l'effacement du sujet de l'actif. L'amazighe ne dispose que d'un passif sans complément d'agent. Il semblerait qu'on perde un argument en cours de route – le sujet de l'actif –, ce qui rend malaisé l'analyse classique par renversement (*Ibid.*).

Notre objectif ici est de mettre en évidence ce qui permet au COD de devenir sujet sans que l'interprétation change. La passivation telle qu'elle a été définie *supra* consiste à effacer le sujet et à assurer le placement de l'objet dans la position réservée à l'argument indirect. Le prédicat verbal muni du marqueur *tt-* se

comporte alors comme un verbe intransitif, voire comme un prédicat inaccusatif⁷. La position de l'objet n'est plus un site où le cas objectif peut être assigné. À ce propos, Rouveret (1987) avance le principe suivant : « *l'adjonction de la morphologie passive à la tête verbale V retire à cette tête la capacité d'assigner le Cas Objectif* » (p. 210).

En amazighe, la catégorie *tt-V* n'assigne pas le Cas Objectif, car l'affixe *tt-* neutralise le trait [-N] retirant ainsi à V son statut de marqueur casuel. Devenant une position non-casuelle, la position de l'objet ne constitue plus un site approprié pour l'apparition d'un item lexical. Le nominal qui y figure en structure profonde la quitte obligatoirement et monte par conséquent dans la position occupée par le sujet où il sera marqué pour le Nominatif. Afin de mieux préciser les caractéristiques du passif, considérons les structures suivantes :

- * (12) a. *mɔln middn amttin*.
ont enterré-ils gens ÉL-mort
« Les gens ont enterré le mort ».
- b. *ittumɔal umttin*.
il-a été enterré ÉA-mort
« Le mort a été enterré ».

Dans la construction (12a), le prédicat *mɔln* « ils ont enterré » distribue les rôles thématiques agent pour l'argument indirect *middn* « les gens » et patient pour l'argument direct *amttin* « le mort ». Dans (12b), le verbe fléchi est morphologiquement à la forme passive. Sa passivation engendre la réduction du nombre d'arguments réalisés en surface, en ce sens que seul l'argument objet est réalisé dans la position

⁷Les verbes que les générativistes nomment « prédicats inaccusatifs » appartiennent à la classe des verbes *intransitifs*. Leur caractéristique essentielle est que l'unique argument qu'ils appellent est en fait *complément d'objet* en structure profonde et *sujet* en surface. Rentrent dans cette catégorie les verbes de mouvement tels *lkm* « arriver » et *ddu* « partir », et les verbes qui expriment une action sans *agent* comme *dɣ* « tomber » et *mmt* « mourir ».

consacrée au sujet après l'absorption du sujet véritable par la morphologie passive. Nous pouvons dire avec El Moujahid (1993) qu'en amazighe le passif «*est de type exclusivement "inachevé"*». *Le système ne connaît pas de construction où l'argument sujet se réalise par stratégie d'adjonction prépositionnelle, comme en anglais, en français et en arabe moderne* » (p. 378).

Compte tenu de l'échange asymétrique qui caractérise les tours actif et passif, il faut noter qu'en amazighe, les fonctions en jeu sont le sujet et le COD. Les deux constructions sont réalisées respectivement par deux configurations syntaxiques positionnelles : V-S-O et Verbe passif-S. Le sujet se présente comme une position obligatoire dans toute proposition en vertu du *Principe de Projection Étendue*. La deuxième fonction, à savoir celle de l'objet qui fournit le sujet du tour passif, est à son tour nécessaire quand on sait qu'elle intervient dans l'interprétation du passif.

Dans la structure (12b), le nominal *umttin* «le mort» occupe une position qui ne lui est pas naturelle. Il figure dans la position associée au premier argument du verbe. Le fait qu'il soit marqué pour le nominatif et qu'il s'accorde avec le prédicat montre clairement qu'il est localisé, en surface, dans la position occupée normalement par le sujet. Mais, il ne faut pas oublier qu'au niveau thématique, il dépend de la position de l'objet. C'est ainsi qu'il reçoit le rôle thématique de patient. L'item lexical en question reçoit son rôle sémantique, en structure profonde, dans la position de l'objet et son cas, à la suite du déplacement, c'est-à-dire en surface, dans la position où figure le sujet. Les deux positions remplies par le sujet et l'objet se trouvent de ce fait impliquées et corrélées.

La confrontation des structures active et passive (12a-b) permet de formuler le constat suivant : dans la première, la géométrie des rôles et celle des fonctions se correspondent tandis que, dans la seconde, elles ne coïncident pas. En termes plus

clairs, nous pouvons dire que les termes *middn* « les gens » (12a) et *umttin* « le mort » (12b) ont la même fonction, en l'occurrence la fonction sujet. Cependant, ils n'ont pas le même rôle : dans le premier cas, nous avons l'agent alors que dans le second, il s'agit de la fonction sémantique de patient. Il faut souligner également que le constituant *amttin* « le mort » est COD dans (12a) tandis que dans (12b), il devient sujet de la phrase et prend la marque de l'ÉA. Mais, ce nominal porte toujours le même rôle en dépit de la différence des fonctions. Ainsi, l'analyse de Milner (1986) met en évidence que les fonctions syntaxiques (sujet et objet) ne se superposent pas aux rôles thématiques impliqués par le verbe. Notons que les fonctions sémantiques en question ne coïncident pas avec la place d'argument. Les propriétés des rôles « *sont des propriétés positionnelles* » (Milner, *Ibid.* : 20), elles peuvent être identifiées par l'examen des seules propriétés observables dans des configurations positionnelles. À ce propos, nous faisons nôtres les propos de Milner qui considère le tour passif comme « *un cas où la géométrie des rôles et la géométrie des fonctions sont différentes. Plus précisément, il n'y a pas d'argument matérialisé dans la position de complément d'objet. Pourtant, cet argument existe bien, avec ses propriétés de rôle, dans une autre position* » (p. 20).

Dans sa tentative de donner une solution au problème du passif, *la théorie du Gouvernement et du Liage*⁸ fait appel aux

⁸Après la *Théorie Standard* et la *Théorie Standard Étendue*, Chomsky a élaboré la *Théorie des Principes et Paramètres* dont les fondements théoriques et méthodologiques sont exposés dans l'ouvrage : *Théorie du Gouvernement et du Liage* (trad. Fr. 1992). Cette dernière s'appuie sur les principes et objectifs suivants :

- la grammaire est organisée autour de principes universels, lesquels principes sont présentés comme étant propres à l'espèce humaine ; ils permettraient l'acquisition du langage ;
- les paramètres définis par la théorie grammaticale caractérisent la manière dont les diverses langues appliquent ces principes ; les paramètres permettent d'établir des différences et des analogies entre les langues, dans une perspective typologique ;

notions de « catégorie vide », et de « coindexation ». La phrase passive (13a) est représentée par (13b) :

*(13) a. ittukraf uyyul.
il-a été attaché ÉA-âne
« L'âne a été attaché ».

b.ittukraf uyyul_i [e]_i.
« L'âne a été attaché ».

L'une des conséquences de l'adjonction du marqueur du passif à la tête verbale transitive est d'ôter à la position occupée par le sujet passif le statut de position thématique. Le verbe passif modifie le site de réalisation de l'argument direct. Dans l'exemple précédent, le nominal *uyyul* « l'âne » reçoit le rôle correspondant au COD du verbe *krf* « attacher », à savoir la fonction de patient qu'il supporte dans la phrase active. Afin de rendre compte de la distribution des rôles thématiques dans (13a), nous devons admettre qu'une position objet est présente aussi bien à l'actif qu'au passif, d'où la représentation (13b) et que le nominal figurant dans la position sujet reçoit son rôle thématique de cette position vide. Pour formaliser le lien qui unit les deux positions, nous nous servons de la coindexation comme l'illustre (13b). Dans cette configuration, la catégorie vide [e]_i est co-indexée au nom *uyyul_i*. Ce dernier reçoit son rôle de l'élément nul auquel il est associé. Le sujet du tour passif conserve donc les propriétés de la position coïncidente où se trouve la catégorie vide. La représentation (13b) constitue, de ce fait, une structure où « *la non coïncidence et la coïncidence se lisent directement et simultanément* » (*Ibid.*: 21).

Il reste maintenant à expliciter le statut de l'élément nul qui occupe la position de COD. C'est à sa faveur que cette

- la grammaire est définie comme un ensemble de modules autonomes (théorie du liage, théorie du gouvernement, théorie du cas, théorie des rôles thématiques, théorie du contrôle, etc.) ;

- la représentation linguistique est limitée à quatre niveaux : les structures profondes, les structures de surface, la forme phonétique, la forme logique.

dernière est récupérable. Comme nous l'avons souligné, le passif consiste en l'effacement du sujet actif et en la promotion de l'objet en position sujet. Il s'agit donc du déplacement d'un terme portant le rôle thématique de la position interne vers celle de l'argument indirect (le sujet), lequel déplacement doit entraîner en conséquence l'apparition d'une trace dans la position objet. Cette trace ne peut être identifiée selon le mécanisme proposé par Chomsky (1982) que comme une trace anaphorique assujettie au *Principe A* du Liage⁹. Elle occupe une position argumentale et se trouve liée à un antécédent dans une position également argumentale. L'apparition de cet élément nul est dictée par le *Principe de Projection*. Dans les énoncés donnés en (13), le verbe *krf* « attacher » est sous-catégorisé pour un COD. Ledit principe stipule que ce verbe manifestera cette caractéristique dans toutes les structures grammaticales où il figurera.

L'examen des structures passives nous a permis de constater l'existence de deux stratégies assurant le marquage thématique d'un argument :

- (i) soit il est réalisé dans une position thématique ;
- (ii) soit il se trouve en relation formelle avec une position thématique.

Dans une phrase active, le COD reçoit son rôle de la position qu'il occupe. Dans une structure passive, il est réalisé dans un site non thématique (position sujet). Il doit alors être mis en relation avec la position objet vide. Le moyen approprié dont nous disposons pour opérer cette connexion est le concept de *chaîne*. Cette notion se définit comme « *la séquence de positions coïncidées assurant la transmission d'un th-rôle d'une position thématique vide à un contenu [+argument] réalisé dans une position non-thématique* » (Milner, 1986 : 48).

⁹Principe A : une anaphore est liée dans sa catégorie gouvernante. En d'autres termes, une entité anaphorique, étant dépourvue de référence intrinsèque, doit avoir un antécédent dans le domaine minimal qui la contient.

Ainsi, dans (13b), la séquence *uyyuḥ*, [e]_i) est identifiable comme un argument discontinu reliant la position du COD et celle du sujet. Le nom *uyyuḥ* est marqué pour le Nominatif. La chaîne porte le th-rôle (rôle thématique) de patient correspondant à la position de la catégorie vide [e]_i. Le sujet passif obtient ce th-rôle par l'appartenance à cette chaîne.

PASSIVATION OU INVERSION DE LA PERSPECTIVE

En Grammaire Fonctionnelle (GF), les items lexicaux sont traités comme des prédicats. Ces derniers, qu'ils soient basiques ou dérivés ne sont pas considérés isolément. Ils font partie d'une structure ou d'un cadre prédicatif comportant les arguments qui leur sont associés.

Comme le souligne Jadir (2003), les règles de formation des prédicats entraînent généralement des changements dans la forme du prédicat-input et dans la structure des cadres prédicatifs. La passivation qui nous intéresse ici est un processus qui réduit la valence du prédicat par l'élimination de l'argument agent du prédicat basique. En nous référant à Dik (1997), nous formulons cette règle comme suit :

*(14) Règle de formation du prédicat passif

Input : Préd. [V] (x₁)(x₂)

Output : Préd. Passif [V] (--)(x₂)

Nous donnons les phrases suivantes en guise d'exemples :

*(15) a. ifrg ḥmad igr.

il-a clôturé ḥmad ÉL-champ

« ḥmad a clôturé le champ ».

b. ittufraq yigr.

il-a été clôturé ÉA-champ

« Le champ a été clôturé ».

La construction (16b) met en évidence que la fonction sujet est assignée au terme qui fonctionne comme COD du prédicat input. Selon Dik (1989), le passif ne doit pas être vu comme une règle lexicale de détransitivisation, mais plutôt comme un phénomène syntaxique qui devrait être pris en charge par l'assignation de la fonction sujet. Quand

celle-ci est assurée par l'argument agent, la phrase est à la voix active. Quant à la passive, elle est obtenue lorsque le sujet est un élément portant un rôle sémantique autre que celui de l'agent.

En GF, la fonction sujet est déterminée en termes de perspective. À la suite de Dik (1980), Moutaouakil (1987) en donne la définition suivante : « [La fonction Sujet est] *assignée au terme pris comme étant le point de vue primaire de la perspective selon laquelle l'état de choses (ÉdC) exprimé dans la prédication est présenté* » (p. 75). Considérons l'exemple donné en (16) :

*(16) *tzzig iṭṭu tafunast.*
elle-a trait iṭṭu ÉL-vache
« iṭṭu a trait la vache ».

Dans cette clause, est exprimé un État de chose (ÉdC¹⁰), à savoir le fait que *iṭṭu* a trait la vache. Il est présenté selon le point de vue de l'agent auquel est assignée la fonction sujet, en l'occurrence *iṭṭu*. Il s'agit là du point de vue primaire de la perspective. Parler d'un point de vue principal suppose l'existence d'un point de vue secondaire. Ce dernier coïncide avec la fonction objet. En effet, dans l'exemple considéré, le nominal patient *tafunast* « la vache » est l'argument objet qui reste, de ce fait, une fonction « perspective » reléguée au second plan.

Dans les tours passifs, l'ÉdC est présenté à partir d'un point de vue différent de celui dont il est question dans le cadre prédicatif sous-jacent. C'est ce que nous entendons par l'inversion de la perspective. Nous présentons en (17) la construction passive correspondant à (16) :

*(17) *tettuzzig tfunast.*

¹⁰En GF, les prédications nucléaires expriment des ÉdC. Le terme ÉdC, écrit Dik (1989 : 89, 1997a), est pris dans son sens large de « représentation de quelque chose qui peut avoir lieu dans un monde donné ». Quatre types d'ÉdC sont à distinguer, à savoir des Actions, des Procès, des Positions et des États exemplifiés respectivement dans les phrases suivantes (Jadir, 2009 : 164 sq., note 2) :

- (i) a. Jean *a giflé* Lydie (Action).
- b. La tempête *a renversé* le bateau (Procès).
- c. Paul est *debout* (Position).
- d. Catherine est *livide* (État).

elle-a été traite ÉA-vache
« La vache a été traite ».

Dans cet énoncé, l'ÉdC est présenté suivant un point de vue secondaire, en ce sens que le terme qui assure la fonction sujet est en fait l'entité qui subit l'action, c'est-à-dire le patient-objet. Le véritable agent n'est pas mentionné. À ce niveau, nous adoptons la thèse de Jadir (*Ibid.*) qui considère que

la passivation implique une réduction du premier argument et un processus de 'changement d'argument' (argument shift), à travers lequel le second argument « usurpe » les droits du premier argument, i.e. sa position et sa fonction sémantique : l'Agent perd son statut d'argument et le Patient devient Procès. (p. 165 sq.)

En effet, l'agent perd sa position et sa fonction syntaxique. Le patient remplit cette position et fonctionne sur le plan syntaxique comme sujet. L'interrogation qui doit se poser ici est la suivante : qu'est-ce qui peut motiver le recours au passif ? Pour y apporter quelques éléments de réponse, nous présentons quelques-unes des raisons avancées par Dik (1989) :

a. Quand la construction active comporte un sujet indéfini et un COD défini comme en (18a), il vaudrait mieux opter pour le tour passif (18b) :

*(18) a. ijdr yan unafal tigmimi n ħmad.
il-a brûlé un fou ÉL-maison de ħmad
« Un fou a brûlé la maison de ħmad ».

b. tettujdar tgmimi n ħmad.
elle-a été brûlée ÉA-maison de ħmad
« La maison de ħmad a été brûlée ».

b. Lorsque l'agent n'est pas connu, non-identifié ou encore quand le locuteur désire volontairement le laisser comme tel, la priorité est donnée à la construction passive :

*(19) tettyagal tyddidt.
elle-a été accrochée ÉA-outre
« L'outre a été accrochée ».

Il s'avère alors que le recours au passif n'est pas arbitraire, mais découle d'un choix fait par le locuteur pour une raison donnée. En termes plus clairs, le locuteur ne transforme pas une structure active en une structure passive, mais choisit dès le départ de présenter un énoncé où le véritable sujet n'est pas mentionné. Une phrase comme (19) ne résulterait donc pas d'un processus transformationnel. Cela peut corroborer l'idée défendue par les fonctionnalistes, à savoir que la grammaire est dénuée de « mouvements » des constituants. Ainsi, un tour passif ne provient pas forcément d'une phrase dite active. La position dans laquelle figure un terme ne résulte pas de *règles de déplacement* comme le postulent les modèles transformationnels (GGT), mais de *règles de placement*. Le prédicat passif se comporte comme un verbe intransitif muni d'un seul argument réalisé en position sujet.

Au terme de ce travail, nous soulignons avec Cadi (2006) que le passif est l'une des questions embarrassantes qui ont dérouté plus d'un linguiste dans toutes les langues où l'existence de valeur passive est admise. L'analyse de ce phénomène en amazighe esquissée ici nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- i. le prédicat passif se reconnaît par l'affixe *tt-* ;
- ii. en plus de verbes transitifs directs, certains prédicats transitifs indirects admettent la passivation ;
- iii. l'emploi intransitif des *verbes symétriques* donne lieu à des structures à sens passif ;
- iv. la promotion de l'objet en position sujet et la suppression de l'agent crée le paradoxe des rôles et des fonctions ;
- v. en GF, le passif est un procédé réducteur de la valence d'un prédicat considéré comme l'inversion de la perspective suivant laquelle l'ÉdC est présenté. Il est obtenu quand la fonction sujet est assurée par un constituant autre que l'agent, en l'occurrence le patient.

Notons pour clore que, dans cet article, nous n'avons fait qu'effleurer le phénomène de la passivation en amazighe qui sollicite des recherches approfondies que nous inscrivons dans notre programme d'investigation.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDAM L., *Chaînes thématiques en tachelhite*, Doctorat 3^e Cycle, Université Mohamed Ben Abdallah, FLSH, Dahr ElMehraz, Fès, 1997.
- ANDAM L., *Structure de la phrase simple et chaînes en amazighe : le cas du parler de Talgounte (Taroudant)*, Thèse de Doctorat, Université Moulay Slimane, FLSH, Béni Mellal, 2013.
- CADI K., *Le système verbal rifain, forme et sens*, Paris, SELAF, 1987.
- CADI K., « Passif et moyen en berbère rifain », *É.D.B. 12*, Paris, 1994, pp. 107-117.
- CADI K., *Transitivité et diathèse en tarifite. Analyse de quelques relations de dépendances lexicale et syntaxique*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Série : Thèses et Essais - N°1, Imprimerie El Maârif Al Jadida, Rabat, 2006.
- CHAKER S., *Linguistique Berbère : Études de syntaxe et de diachronie*, Éd. Peeters, Paris-Louvain, 1995.
- DIK S., *Studies in Functional Grammar*, New York, Academic Press, 1980.
- DIK S., *The Theory of Functional Grammar, Part. 1: The structure of the clause*, Dordrecht, Foris Publications, 1997.
- EL MOUJAHID L., *Syntaxe du Groupe Nominal en Berbère Tachelhiyt (Parler d'Ighrem, Souss, Maroc)*, Thèse de Doctorat d'État. Université Mohammed V, Rabat, 1993.
- JADIR M., « Règles de formation de prédicats et paramètres textuels », in *Hermes, Journal of Linguistics* N°30, 2003, pp. 159-177. Disponible sur : [download2.hermes.asb.dk/archive/download/H30_08.pdf]
- JADIR M., « Grammaire fonctionnelle (de discours): Évaluation et perspectives », *Hermes – Journal of Language and Communication Studies* N°- 43, 2009, pp.163- 201. Disponible sur: [download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-43-7-jadir.pdf]
- MILNER J.-C., « Introduction à un traitement du passif », *Groupe Grammaire Scientifique du Français D.R.L.*, Collection ERA, 642, Paris VII Jussieu, 1986.

- MILNER J.-C., « Individualité linguistique et discontinuité morphologique », *Recherches Nouvelles sur le Langage, D.R.L. Collection ERA, 642*, Paris VII : 61-91, 1988.
- MOUTAOUAKIL A., « VXS en arabe », in *Getting One's Words into Line: on Word Order and Functional Grammar. Functional Grammar Series 8* / NUYS, J. & de Schutter, G. (eds.), Foris Publications, Dordrecht, 1987.
- OUSSIKOUM B., *Dictionnaire Amazighe-Français. Le parler des Ayt Wirra, Moyen Atlas - Maroc*, Publications de l'IRCAM, Rabat, (Éléments de grammaire, 2013, pp. 32-149).
- PICABIA L., traduction de *Some concepts and consequences of the theory of Government and Binding* de N. Chomsky (1982) en *La Nouvelle Syntaxe*, Paris, Seuil, 1987.
- PICA P., traduction de *Lectures on Government and Binding* de N. Chomsky (1981) en *Théorie du Gouvernement et du Liage*, Paris, Seuil, 1992.
- ROUVERET A., *Syntaxe et Dépendances Lexicales : identité et identification dans la théorie syntaxique*, Thèse de Doctorat d'État, Paris III, 1987.
- SABIA A., « Passif de verbes transitifs indirects en berbère : un cas de transitivité inachevée », in *Voisinage Mélanges en hommage à la mémoire de K. Cadi, GREL 11*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1997, pp.121-139.
- TAIFI M., « Verbes transitifs et passivation en tamazighte », communication à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dahr El Mehraz, Fès le 13-04-1995.
- TAIFI M., « De quelques verbes à préposition en tamazighte : contrainte sémantique et distribution syntaxique », in *Études berbères et chamito-sémitiques : mélanges offerts à Karl-G. Prasse*, M.S.-15- Ussunamazi, Peeters Press Louvain-Paris, 2000, pp. 317-332.
- TESNIÈRE L., *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 1959.

NABIH Mohammed

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah – FLSH Saïs

Fès - Maroc

BOURRAY Mounir

Université Moulay Ismail - FP Errachidia

Maroc

**DE QUELQUES INTERFÉRENCES CARACTÉRISTIQUES
DE L'APPRENTISSAGE DE L'AMAZIGHE
À L'ÉCOLE MAROCAINE**

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la didactique des langues, notre article prend pour objectif l'analyse de quelques erreurs d'interférence commises par les apprenants arabophones dans l'apprentissage de la langue amazighe à l'école marocaine. Cette étude comporte trois parties principales : la première est consacrée aux différentes étapes de l'implantation et de la légitimation de l'amazighe dans le système éducatif marocain ; la deuxième vise à étudier, surtout au niveau grammatical, l'ensemble des erreurs collectées en classe d'amazighe ; la dernière est réservée aux solutions suggérées susceptibles d'éviter ces interférences et ce dans le but d'assurer un meilleur apprentissage de cette langue.

Mots – clefs : Didactique – système éducatif - apprentissage – amazighe – interférence.

**ANALYSIS OF SOME INTERFERENCES CHARACTERIZING
THE LEARNING OF AMAZIGH IN THE MOROCCAN SCHOOL**

ABSTRACT

In the context of the didactics of languages, our article aims at analyzing some interference errors committed by arabophone learners in the process of learning the Amazigh language in the Moroccan school. This study consists of three main parts: the first one is devoted to the various steps of the implementation and the legitimization of the Amazigh language in the educational system in Morocco; the second one aims to study, from a grammatical point of view, the collected errors in an Amazigh class; while the third is dedicated for the suggested solutions in order to avoid such interferences; therefore, assuring a better learning of this language.

KEY WORDS: Didactics – education system – learning – amazigh – interference.

**DE QUELQUES INTERFÉRENCES CARACTÉRISTIQUES
DE L'APPRENTISSAGE DE L'AMAZIGHE
À L'ÉCOLE MAROCAINE**

Dans le présent article, notre travail mettra la lumière sur l'un des aspects problématiques de l'apprentissage des langues au Maroc : des interférences qui marquent l'apprentissage de la langue amazighe à l'école marocaine. Un tel travail, renforcé d'une série d'observations en classe et de rencontres avec les professeurs de la matière dans trois délégations d'enseignement au Maroc (Meknès¹, Ifrane² et Midelt³), essaiera d'esquisser les diverses stratégies de l'implantation de cette langue dans le secteur scolaire, avant même d'étudier les différentes erreurs d'interférence commises par certains apprenants (notamment les arabophones) en classe d'amazighe et d'en proposer les solutions.

1. APERÇU THÉORIQUE

Au Maroc, le processus de légitimation de la langue amazighe avec ses différentes variantes (tarifit⁴, tachelhit⁵ et tamazight⁶) a

1. Meknès tire son nom de la tribu amazighe *Meknassa*. Elle est située à une altitude de 500 m environ, sur le plateau de Saïs, entre le Moyen - Atlas au sud et les collines pré-rifaines au nord. La ville est traversée par l'oued Boufekrane, qui sépare la médina (ville ancienne) de la ville nouvelle (dite Hamria).

2. Ifrane est une ville du Maroc, qui se situe dans le Moyen Atlas, à 1713 mètres d'altitude. Son nom trouve ses origines des grottes et cachettes naturelles, qui sont appelées en amazighe *ifri*, et qui s'étalent sur toute la région jusqu'aux El Hajeb et Serfou.

3. Midelt est une ville du Maroc, qui se situe sur la frontière entre les chaînes du Moyen Atlas et du Haut Atlas oriental à une altitude de 1521 mètres. La ville de Midelt a été fondée par le protectorat en 1971 pour occuper le centre administratif de toute la région, région regroupée sous le nom de «Cercle de Midelt» et dont les principales parties sont Itzer, Boumia, Tounfite, Ksabi, Aghbalou.

4. Le tarifit (ou rifain) est parlé par les Rifains, habitants du Rif oriental, au nord-est du Maroc, notamment Nador, Al-Hoceima, Kebdana.

5. Le tachelhit (ou chleuh) est parlé par les Chleuhs dans le Haut Atlas, dans l'Anti - Atlas au sud, et dans la plaine de Souss.

6. Le tamazight est parlé dans le Haut et le Moyen Atlas, d'Azilal à la campagne au sud de Taza, ainsi qu'au centre du royaume.

commencé avec le discours royal du 20 août 1994 au cours duquel feu Hassan (II) a envisagé l'introduction de l'apprentissage de cette langue dans les programmes scolaires. Suite à ces premières directives royales, la charte nationale de l'éducation et de la formation élaborée en 1999 et validée par le Roi Mohamed VI a intégré entre les dix - neuf propositions des changements du levier (9) qui se présente comme suit : « *perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur l'amazighe* » (Commission Spéciale d'Education et de Formation au Maroc, 1999 : 115 - 116).

Mais, c'est avec le discours historique d'Ajdir⁷, le 17 octobre 2001, que la légitimation de la langue amazighe est officialisée. Cette place rayonnante pour l'amazighité au Maroc était appuyée par la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)⁸ qui « *est chargé de sauvegarder, de promouvoir et de renforcer la place de notre culture amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national ainsi que local et régional (...)* » (Motif 8 du Dahir Sharif, octobre 2001, n° 299 - 01-1).

Avant l'insertion de la langue amazighe dans le système éducatif marocain, deux types d'aménagement se sont imposés et ont présupposé un ensemble d'actions : l'aménagement du statut et l'aménagement du code.

Concernant l'aménagement statutaire, les actions portent, d'une part, sur l'utilisation de l'amazighe dans les médias, qui commence par la programmation des informations une fois par jour, et dans l'enseignement, qui se réalise au début par son intégration dans le cycle primaire (1^{ère} et 2^{ème} années), et, d'autre part, sur son officialisation de sorte qu'elle devienne une langue officielle du pays en septembre 2011.

Concernant l'aménagement du code, le conseil administratif de l'IRCAM a voté, lors de sa réunion, qui s'est déroulée le 30 et 31 janvier 2003, en faveur de l'adoption de la langue amazighe « *pour qu'elle*

7. Discours prononcé par le Roi Mohammed VI à Ajdir (province de Khénifra) et qui a marqué la reconnaissance de la composante amazighe dans les deux contextes pluriculturel et plurilingue marocains.

8. Fondé le 17 octobre 2001 par un décret royal n° 1-01-299, l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM) est un institut académique de l'état marocain, qui prend en charge le développement de la langue et culture amazighes.

bénéficie des mesures de normalisation de sa graphie et du bon usage de ses structures phonétiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques » (E.M. Tazi, 1998 : 53 – 54). Cette adoption se produit par l'officialisation du tifinaghe, l'alphabet qui « *ne présente totalement les données phoniques d'aucun parler particulier, il est fondamentalement conçu pour écrire l'amazighe standard* » (S. Chaker, 1984 : 134-136). Cet alphabet officiel englobant 24 consonnes et 4 voyelles est élaboré en fonction de plusieurs critères spécifiques (F. Boukhris, 2008 : 17 – 18), qui se présentent comme suit :

- univocité du signe : chaque son garde le même et unique phonème dans ses différents emplois, à l'exemple de $\Theta \rightarrow b$, $\aleph \rightarrow g$, $\Phi \rightarrow h$, ...
- extension géographique : le tifinaghe ne prend en considération que les oppositions distinctives présentes dans les trois variantes, notamment dans le tarifit, le tachelhit et le tamazight ;
- productivité fonctionnelle : on ne peut pas attribuer à une paire minimale le statut d'une unité distinctive si elle n'a pas la capacité de produire au moins une opposition phonématique ;
- suppression de la variation phonétique : le système phonologique de l'amazighe neutralise toute variation phonétique qui peut accompagner un phonème dans un parler sans l'autre, surtout au niveau de l'oral.

L'aménagement du statut et l'aménagement du code facilitera l'apprentissage de l'amazighe, garantira l'égalité des chances de tous les écoliers marocains, ayant pour langue maternelle l'arabe, dans l'accès au savoir et consolidera l'unité nationale du pays.

Dans l'analyse qui suit, il sera question de l'analyse de certains problèmes d'interférence que l'apprenant, précisément arabophone, peut rencontrer durant son apprentissage de la langue amazighe à l'école marocaine à aspect multilingue ; et ceci se fera en tenant compte des règles générales, qui permettent la distinction entre les deux systèmes linguistiques, amazighe et arabe.

2. CAS D'INTERFÉRENCE EN APPRENTISSAGE DE L'AMAZIGHE

Vu la complexité du phénomène d'« interférence », nous avons suivi une méthode contrastive, qui doit nous permettre de faire une comparaison systématique entre l'amazighe et l'arabe. Le but de cette comparaison ne sera pas la mise en valeur de certaines règles qui régissent les deux langues, mais plutôt la mise en analyse de quelques cas

d'interférence commis par les élèves, et même par les enseignants durant les cours d'amazighe.

En fait, nous ne pouvons pas entamer notre étude des exemples proposés ci-après⁹ sans que nous puissions formuler une définition de la notion d'«interférence».

D'un point de vue linguistique, W. Mackey la définit ainsi :

L'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou on écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. (W. Mackey, 1976 : 414)

C'est dans le même ordre d'idée que Weinreich a précisé que

Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parentés, couleur, temps, etc.). (L. – J. Calvet, 1993 : 23)

D'un point de vue didactique, J. F. Hamers et M. Blanc expliquent ce phénomène par « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue comme dans la langue cible* » (J. F. Hamers, M. Blanc, 1983 : 452).

Sous le même angle, N. Öctokat le prend comme « *des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre* » (N. Öctokat, 1993 : 69).

De ces définitions découlent l'idée que l'« interférence », comme étant un phénomène individuel et involontaire, se définit généralement par l'intrusion inappropriée d'un code dans un autre code. Cette intrusion

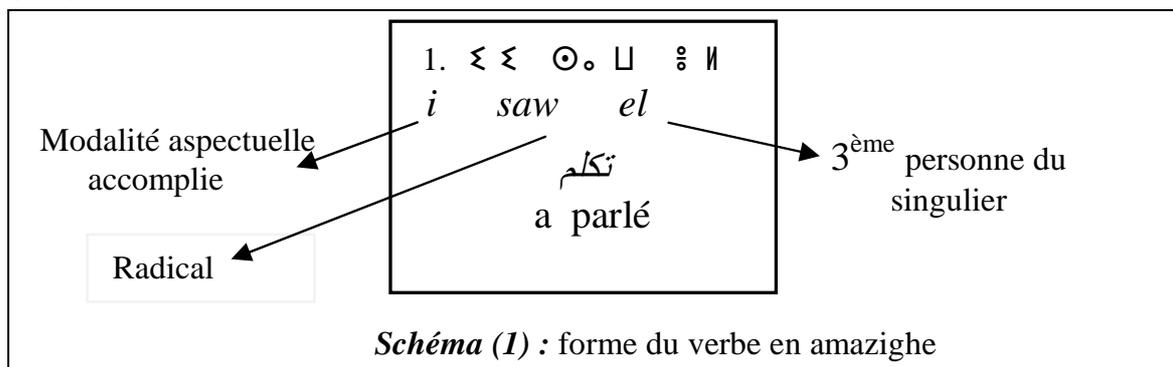
9. Les exemples, objet de notre analyse, seront présentés selon quatre niveaux. le premier niveau comportera la transcription en tifinaghe de l'exemple en question; le deuxième exprimera leur transcription phonétique en suivant l'API; le troisième mettra l'accent sur leur traduction arabe; et, le quatrième et dernier prendra en considération leur traduction en français.

s'explique par une incompétence linguistique, dont peut souffrir l'apprenant d'une langue étrangère en général.

N'échappant pas à cette logique, l'apprentissage de la langue amazighe par l'élève arabophone se caractérise par quelques erreurs d'interférence à plusieurs domaines : verbe, nom, déterminant, démonstratif et pronom relatif.

2.1. Le verbe

En langue amazighe, le verbe est généralement formé d'un radical ou d'une racine, d'un indice de personne et d'une modalité aspectuelle, à savoir:



Ces trois constituants sont tellement solidaires que l'un ne peut apparaître dans un énoncé sans les deux autres. La complexité du système verbal ne se limite pas à l'ordre formel, mais elle le dépasse pour atteindre aussi d'autres aspects du verbe, en l'occurrence des désinences verbales, qui diffèrent d'une situation à une autre en fonction du mode (non-impératif, impératif ou participe) et du thème (aoriste, accompli ou inaccompli), et des indices de personnes.

À ce stade d'analyse, nous focalisons notre attention sur deux cas qui nous paraissent les plus fréquents et les plus pertinents dans l'acquisition du «verbe» chez la majorité des apprenants, à savoir le mode impératif et les indices de personnes.

Le problème de l'interférence touche l'emploi de l'impératif. Même si cet emploi paraît parfois facile (la deuxième personne du singulier – masculin par exemple n'accepte aucune désinence de personne dans les deux systèmes), il devient parfois plus compliqué lorsque l'apprenant cherche à l'employer à la deuxième personne du singulier – féminin ou quand le locuteur est associé à l'action qu'il ordonne à ses interlocuteurs. Pour mieux étudier ce propos, prenons les exemples suivants :

De quelques interférences caractéristiques de l'apprentissage de l'amazighe...

| | | |
|--|---------------|--|
| 2. ⵝ ⵍ ⵏ ⵉ <i>qimi</i> اجلسي! assieds-toi! | au lieu de | 3. ⵝ ⵍ ⵏ <i>qim</i> اجلسي! assieds-toi! |
| 4. ⵝ ⵍ ⵏ . ⵜ <i>qimat</i> « asseyons – nous » (toi et moi) n'existe pas en arabe | au lieu de | 5. ⵝ ⵍ ⵏ . ⵓ <i>qim aġ</i> « asseyons – nous » (toi et moi) n'existe pas en arabe |
| 6. ⵝ ⵍ ⵏ . ⵜ <i>qimat</i> اجلسا! asseyez – vous (vous [masculin] et moi) | au lieu de | 7. ⵝ ⵍ ⵏ . ⵜ . ⵓ <i>qimat aġ</i> اجلسا! asseyez – vous (vous [masculin] et moi) |
| 8. ⵝ ⵍ ⵏ . ⵜ <i>qimat</i> اجلسا! asseyez – vous (vous [féminin] et moi) | au lieu de | 9. ⵝ ⵍ ⵏ ⵏ . ⵓ <i>qimmt aġ</i> اجلسا! asseyez – vous (vous [féminin] et moi) |

De ces exemples nous relevons certains problèmes d'interférence, problèmes qui se montrent à travers l'application littérale de la part des élèves de quelques règles de l'impératif employées en arabe ; c'est notamment le cas de l'énoncé (2) dans lequel la désinence du féminin «i» est suffixée au verbe ⵝ ⵍ ⵏ *qim* (جلس s'asseoir).

Lorsque ces apprenants ne trouvent pas de réponses convenables pour combler leurs lacunes en conjugaison, ils se permettent de chercher en amazighe la solution la plus simple, mais en gardant le même principe en arabe, c'est-à-dire ils suivent la même conjugaison employée avec «vous» pour «toi et moi», «vous (masculin) et moi» et «vous (féminin) et moi», c'est le cas explicité dans les énoncés (4), (6) et (8).

Quant aux indices de personne, le problème d'interférence chez l'apprenant prend son appui sur la divergence entre le système verbal en amazighe, qui dispose uniquement de pronoms personnels désignant le singulier et le pluriel avec leurs deux genres, masculin et féminin, et le système verbal en arabe, qui range dans son registre les pronoms personnels qui expriment, outre le singulier et le pluriel, le duel avec ses deux genres, féminin et masculin. Pour illustrer ce propos, examinons de près ces deux séries d'exemples :

Série 1:

| | | |
|---|---------------------------|--|
| <p>10. ◦ ◦ⵍⵎ ◦ ⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ <i>ariz ad qqimi gr tagmmi</i> سيبقى الرجل في دار. L'homme restera à la maison.</p> | | |
| <p>11. ◦ ◦ⵍⵎ ◦ ⵏ ⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ سيبقى رجلان في دار. <i>irizan ad qqiman gr tagmmi</i> Les deux hommes resteront à la maison.</p> | <p>au lieu de</p> | <p>12. ◦ ◦ⵍⵎ ◦ ⵏ ⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ سيبقى رجلان في دار. <i>irizen ad qqimn gr tagmmi</i> Les deux hommes resteront à la maison.</p> |
| <p>13. ◦ ◦ⵍⵎ ◦ ⵏ ⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ <i>irizen ad qqimn gr tagmmi</i> سيبقون رجال في دار. Les hommes resteront à la maison.</p> | | |

Série 2:

| | | |
|--|---------------------------|--|
| <p>14. ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ <i>tsğa ta funast</i> اشترت بقرة. Elle a acheté une vache.</p> | | |
| <p>15. ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ اشترتا بنتان بقرة. Les deux filles ont acheté une vache.</p> | <p>au lieu de</p> | <p>16. ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ اشترتا بنتان بقرة. Les deux filles ont acheté une vache.</p> |
| <p>17. ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ اشترت بقرة. Elles ont acheté une vache.</p> | | |

De ces deux séries d'exemples nous déduisons que l'absence de désinences verbales spécifiques au duel, avec ses deux genres, en amazighe, pousse l'élève à chercher inconsciemment dans la langue qu'il maîtrise, en l'occurrence l'arabe, les éléments de réponses nécessaires pour combler ses lacunes au niveau des indices de personne. Un tel comportement, qui lui paraît simple, le met devant un autre problème d'interférence qui émane du contact de ces deux langues.

2.2. Nom

Etant généralement de deux formes, simple ou composée, le nom en amazighe est une catégorie de mots, qui sert à désigner les classes d'êtres, d'objets et de notions. Il peut varier en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel).

Concernant le genre, l'élève trouve parfois une certaine difficulté à distinguer le masculin du féminin de certains mots parce qu'il ne retient de la règle générale¹⁰ que la partie de ressemblance qui se présente entre les deux systèmes linguistiques, amazighe et arabe, c'est-à-dire que le féminin est généralement marqué par la présence du morphème /t/ en position finale. Ce problème le pousse, par conséquent, à les classer sous la rubrique du masculin. Voici certains exemples pour illustrer nos propos :

| Mot | Genre proposé par l'élève | | Genre formel |
|--|---------------------------|------------|--------------|
| 18. ⵜ ⵓ ⵗⵏ ⵓⵜ ¹⁰ <i>taxmart</i> ⵏⵓⵙⵓⵔ Jument | féminin | → | féminin |
| 19. ⵢ ⵏ ⵏ ⵢ <i>ylly</i> ⵏⵏⵜ Fille | masculin | au lieu du | féminin |
| 20. ⵢ ⵏ ⵏ ⵢ <i>yummy</i> ⵏⵏⵜ Mère | masculin | au lieu du | féminin |
| 21. ⵓ ⵏ ⵜ ⵏ <i>ultma</i> ⵏⵏⵜ Sœur | masculin | au lieu du | féminin |
| 22. ⵏ ⵓ ⵓⵗ <i>ɛari</i> ⵏⵏⵜ Forêt | masculin | au lieu de | féminin |
| 23. ⵜ ⵓ ⵏⵓ ⵢ ⵢ ⵓ <i>tawayya</i> | masculin | au lieu de | féminin |

10. Comme le souligne F. Boukhris et ses collaborateurs (2008), le masculin en amazighe est marqué, en général, par la présence d'une voyelle en position initiale, à l'exemple de ⵓ ⵗⵏ ⵓⵗ *afus* (ⵏⵏ main), ⵓ ⵏ ⵓⵗ *aɛar* (ⵏⵏ pied)..., et le féminin par la présence du phonème /t/ occupant soit les deux positions, initiale et finale, soit la position initiale, soit la position finale, tels que ⵜ ⵓ ⵗⵏ ⵓⵗ *taxmart* (ⵏⵏ jument), ⵜ ⵓ ⵏⵓ ⵢ ⵢ ⵓ *tayslyt* (ⵏⵏ mariée), ...

| | | | |
|---|----------|---------------|---------|
| جارية Esclave | | | |
| 24. $t \circ \text{L} \text{H} \circ$ tawla سخولة Fièvre | masculin | au lieu de | féminin |
| 25. $t \circ \text{H} \text{L} \circ$ taela حزمة Gerbe | masculin | au lieu de | féminin |

Tableau (1): Genre en amazighe

À propos de la formation du pluriel, il faut reconnaître que les élèves, précisément arabophones, sont dérangés par la complexité du procédé mis en œuvre par la langue amazighe qui s'appuie sur trois opérations majeures : la première réalisée par la suffixation de $-\text{en}$ ou $-an$; la deuxième par l'alternance de la voyelle initiale du singulier $a-$ et la voyelle $i-$ et la suffixation de $-\text{en}$ ou $-an$; la troisième par l'alternance de la voyelle initiale du singulier $a-$ et la voyelle $i-$ et le changement de ses voyelles internes.

Pour dépasser une telle complexité, certains élèves, en classe d'amazighe, optent pour la méthode la plus simple en recourant mécaniquement à l'application de la règle générale qui régit la formation du pluriel en arabe, règle qui repose sur la suffixation de $-ون$ ($-wun$) ou $-ين$ ($-win$) à la forme du mot au singulier.

Pour mieux poser ce problème d'interférence, nous disposons des exemples classés dans le tableau suivant:

| Singulier formel | Pluriel formé par l'élève | | Pluriel formel |
|---|---|---------------|--|
| 26. ξXH ixf رأ tête | $\xi \text{XH} \circ$ $\text{L} \text{H} \circ$ ixfawen رؤو têtes | → | $\xi \text{XH} \circ \text{L} \text{H} \circ$ ixfawen رؤو têtes |
| 27. $E O \circ O$ aḍrar جبل montagne | $\circ E O \circ O \circ$ aḍraren جبل montagnes | au lieu de | $\xi E \circ O \circ O$ iḍurar جبال montagnes |
| 28. $\theta \circ \text{H} \circ \theta$ "baḡus فرد | $\circ \theta \circ \text{H} \circ \theta \circ$ "baḡusen فرد | au lieu | $\xi \theta \circ \text{H} \circ \theta$ "buḡas فرد |

| | | | |
|---|---|---------------|--|
| ^s inge | ^s inges | de | ^s inges |
| 29. ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ "xel سن ^d ent | ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ / "xelen أسنان dents | au lieu de | ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ / "xlan اسنان ^d ents |
| 30. ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ urtu ستان □ verger | ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ / urtuen ساتين □ vergers | au lieu de | ⵍ ⵍ ⵍ ⵍ / urtan ساتين □ vergers |

Tableau (2): Pluriel en amazighe

À travers les erreurs présentées dans le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que ces élèves adoptent un seul comportement devant la formation du pluriel des noms en amazighe, comportement qui trouve sa légitimité dans la traduction verbale par ces apprenants de certaines règles véhiculées en arabe. Ils se limitent, donc, à suivre un seul modèle dans la formation du pluriel en amazighe.

2.3. Déterminant démonstratif

L'apprentissage de l'amazighe pose un autre problème d'interférence où les apprenants restent encore en difficulté, c'est la mise en usage des déterminants démonstratifs. Cette difficulté émane directement de la différence entre les deux systèmes linguistiques, l'arabe et l'amazighe. L'arabe dispose d'un arsenal de déterminants démonstratifs pour indiquer les êtres ou les objets perceptibles de la part des protagonistes dans les différentes situations de communication, au regard de leurs genres et leurs nombres. Ils se regroupent dans le tableau (3) :

| Déterminant démonstratif | Fonction |
|--------------------------|---|
| هذا ce / cet | Pour désigner le singulier masculin |
| هذه cette | Pour désigner le singulier féminin |
| هذان ces | Pour désigner le duel masculin |
| هاتان ces | Pour désigner le duel féminin |
| هؤلاء ces | Pour désigner le pluriel masculin ou féminin |
| تلك cette / ces | Pour désigner le féminin singulier et pluriel |

Tableau (3) : Déterminants démonstratifs en arabe

Tandis que l'amazighe prend à son compte un seul déterminant démonstratif -o (- a), qui est toujours en position postposée, pour indiquer un déterminé avec ses deux genres (masculin ou féminin) et ses deux nombres.

Les exemples ci-dessous mettent en évidence ces erreurs d'interférence :

| | | |
|--|---------------|---|
| 31. $\xi \text{ } \theta \xi \text{ } \text{ⵛ} \text{ } \text{ⵉ} \text{ } \text{ⵏ}$ <i>irizenad</i> هوآءⵏ رجال ces hommes | au lieu de | 32. $\xi \text{ } \theta \xi \text{ } \text{ⵛ} \text{ } \text{ⵉ}$ <i>irizena</i> هوآءⵏ رجال ces hommes |
| 33. $\text{ⵏ} \text{ } \theta \text{ } \theta \text{ } \text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ <i>tarbattat</i> هذهⵏ بنت cette fille | au lieu de | 34. $\text{ⵏ} \text{ } \theta \text{ } \theta \text{ } \text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ <i>tarbatta</i> هذهⵏ بنت cette fille |
| 35. $\text{ⵏ} \text{ } \xi \text{ } \theta \text{ } \theta \text{ } \text{ⵏ} \text{ } \xi \text{ } \text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ <i>tibratinat</i> تلكⵏ رسائل ces lettres | au lieu de | 36. $\text{ⵏ} \text{ } \xi \text{ } \theta \text{ } \theta \text{ } \text{ⵏ} \text{ } \xi \text{ } \text{ⵏ}$ <i>tibratina</i> تلكⵏ رسائل ces lettres |

Remarquons, ici, qu'il y a un seul déterminant démonstratif en amazighe -o (-a) qui s'emploie dans tous les contextes, à savoir au masculin singulier, au féminin singulier, au masculin pluriel et au féminin pluriel. La pauvreté de l'amazighe à ce niveau incite l'apprenant à chercher des équivalents dans la langue qu'il maîtrise (l'arabe) pour pallier un tel vide.

2.4. Pronom relatif

La grammaire amazighe n'offre qu'un seul pronom relatif $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ *nna* (qui), qui entre dans la composition des deux formes $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ $\text{ⵏ} \text{ } \xi$ *nna mi* et $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ *nna* + préposition. Ce pronom relatif se place immédiatement après le nom ou le pronom que l'on cherche à remplacer dans l'énoncé, c'est-à-dire son antécédent. Par contre, la grammaire arabe met au service de ses usagers une panoplie de pronoms relatifs, à l'exemple de $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ (qui), $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ (qui), $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ (qui), $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ (qui) et $\text{ⵏ} \text{ } \text{ⵏ}$ (qui). Ce point de différence entre l'arabe et l'amazighe met les apprenants devant des situations assez compliquées qui suscitent parfois, de leur part, une profonde réflexion. C'est notamment le cas des exemples suivants :

| | | |
|--|-------------------|--|
| <p>37. ⵓ ⵎⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵎⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>ufix tixsi nnat zlix</i> وجدت نعجة تي أضعتها J'ai trouvé la brebis que j'ai égarée.</p> | <p>au lieu de</p> | <p>38. ⵓ ⵎⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵎⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>ufix tixsi nna zlix</i> وجدت نعجة تي أضعتها. J'ai trouvé la brebis que j'ai égarée.</p> |
| <p>39. ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>is tufit tirbatin nnat iswan aman</i> هل وجدت فتيات لواتي شرن ماء؟ as-tu retrouvé les filles qui ont bu de l'eau ?</p> | <p>au lieu de</p> | <p>40. ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>is tufit tirbatin nna iswan aman</i> هل وجدت فتيات لواتي شرن ماء؟ as-tu retrouvé les filles qui ont bu de l'eau ?</p> |
| <p>41. ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>irizen nnam iddan gr taddart</i> رجال ذين ذهبوا بي منزل. Les hommes qui sont allés à la maison.</p> | <p>au lieu de</p> | <p>42. ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>irizen nna iddan gr taddart</i> رجال ذين ذهبوا بي منزل. Les hommes qui sont allés à la maison.</p> |
| <p>43. ⵓ ⵏⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>ur ssinx aryaz nna tɔrd l-flus</i> لا أعرف رجل ذي أعرته مال Je ne connais pas l'homme à qui tu as prêté de l'argent.</p> | <p>au lieu de</p> | <p>44. ⵓ ⵏⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ ⵉⵏⵏ <i>ur ssinx aryaz nna mi tɔrd l-flus</i> لا أعرف رجل ذي أعرته مال. Je ne connais pas l'homme à qui tu as prêté de l'argent.</p> |

Nous déduisons de ces exemples que les écoliers trouvent, lors de l'apprentissage de l'amazighe, une grande difficulté dans la mise en usage du pronom relatif *ⵉⵏⵏ* (qui). Une telle difficulté se pose avec plus d'acuité quand les antécédents sont au féminin singulier ou au pluriel et aussi quand le morphème *ⵉⵏⵏ* (qui) est combiné avec l'élément *ⵉⵏⵏ* (lui), qui renvoie de sa part au même antécédent.

3. QUELQUES SOLUTIONS POUR MIEUX ENSEIGNER / APPRENDRE L'AMAZIGHE

L'analyse des erreurs d'interférence que nous venons d'effectuer montre qu'enseigner ou apprendre la langue amazighe à l'école marocaine est confronté à plusieurs difficultés, notamment celles relatives aux caractéristiques linguistiques de cette langue par rapport à la langue maternelle de l'apprenti, à savoir l'arabe. Dans le but de

surmonter de telles difficultés, nous essayerons, dans ce qui suit, de suggérer quelques solutions qui viseront à corriger quelques aspects de l'aptitude des enseignants et celle des apprenants arabophones durant les cours d'amazighe.

3.1. Aptitude de l'enseignant

Pour modifier le comportement de certains enseignants en classe d'amazighe, nous proposons les procédés pédagogiques suivants :

- Adaptation

Durant le cours d'amazighe, un grand nombre d'enseignants suivent intégralement la progression des manuels de l'élève, et tiennent, donc, à respecter scrupuleusement toutes les étapes méthodologiques préconisées par les instructions et orientations officielles; les autres mettent en harmonie la spécificité des élèves de leurs classes, notamment leurs âges, leurs sexes et leurs niveaux de compétences, et les caractéristiques des leçons de la langue amazighe, à savoir ses variantes, son alphabet tifinaghe, sa grammaire (C. Sarralie, 2002: 20).

La totalité des professeurs interrogés dans cette étude affirment que la deuxième approche est la plus rentable dans la mesure où elle permet de donner une grande marge de liberté aux enseignants ainsi qu'aux élèves, et les rend plus dynamiques et actifs durant l'enseignement / apprentissage de l'amazighe.

- Répétition

La répétition est un procédé très intéressant et utile dans l'enseignement de l'amazighe. Elle peut, comme le souligne P. Rivenc (2003), inciter les apprenants à fournir plus d'efforts auditifs avant même de focaliser leur concentration sur la compréhension des énoncés en question. Il faut noter que tout enseignant d'amazighe, en procédant par répétition, doit s'assurer que ses élèves, et surtout les arabophones, perçoivent et produisent correctement toutes les structures proposées.

- Absence de toute interaction entre l'arabe et l'amazighe

En cours d'amazighe et surtout dans les premières années, l'enseignant doit éviter tout contact visible et volontaire entre la langue de l'école, qui est l'arabe, et la langue enseignée, l'amazighe, tout en créant « des situations d'acquisition naturelle où seule la langue étrangère est utilisée » (L. Audin, 2004 : 65). De telles situations communicatives

pousseront les élèves, précisément en difficulté, à communiquer exclusivement en langue amazighe.

3.2. Aptitude de l'apprenant

- Apprentissage par approche communicative

Pour manier plus facilement la langue amazighe, et surtout la production des énoncés complets, nous invitons les apprenants à adopter, dans leur apprentissage, l'approche pédagogique dite communicative, qui se fait sur deux plans bien distincts mais complémentaires. Sur le premier plan, l'élève est amené à comprendre le sens global des énoncés tout en mettant ce qu'il entend ou produit en relation avec la situation communicationnelle tracée en préalable par l'enseignant. Il faut reconnaître que ce principe qui s'appuie sur l'appréhension globale et immédiate de tout le bloc peut éviter tout recours des apprenants à un autre système linguistique, à l'exemple de l'arabe dans notre étude. Sur le deuxième plan, l'apprenant doit être capable d'identifier les frontières existant entre les mots dans le bloc entendu ou prononcé. Cette opération à aspect microstructural lui permet, comme l'affirme L. Audin (2004 : 67), de repérer facilement dans ce bloc qu'il apprend à reconnaître et à produire les autres éléments significatifs, porteurs de sens.

- Repérage des règles

Dans ce stade d'apprentissage, les apprenants prennent les interférences comme outil d'apprentissage en repérant les fautes et essayant d'élucider au maximum leurs causes sous-jacentes, qui peuvent les induire en erreurs. Avec l'aide de leurs enseignants, ils proposent les moyens adéquats en vue d'une remédiation possible. Une telle pratique réactive donc leurs acquis antérieurs et les fait passer ainsi d'une connaissance passive à une connaissance active et opérationnelle. Il est à signaler que l'efficacité de cette pratique dépend essentiellement de l'effectif des élèves dans la classe qui devrait être réduit à une quinzaine au maximum.

Nous avons essayé dans cet article, dans les limites du possible, d'identifier et d'analyser certains cas d'interférence qui marquent particulièrement l'apprentissage de l'amazighe par les apprenants, surtout arabophones, au sein de l'école marocaine à aspect multilingue. Une telle étude nous permet de mettre l'accent sur quelques situations problématiques qui résultent du contact des deux langues, l'amazighe et

l'arabe, à plusieurs niveaux, à savoir le système verbal, le nom, le pronom relatif et le déterminant démonstratif, et qui peuvent avoir des répercussions néfastes sur l'apprentissage de ces apprenants en classe d'amazighe, en particulier, et sur le système éducatif marocain, en général.

Rappelons que cette pertinence qui trouble l'apprentissage de cette langue peut parfois, arriver à son degré le plus élevé, si elle rencontre l'insuffisance voire l'absence de la formation des enseignants et leur méconnaissance de certains volets spécifiques du système linguistique amazighe.

BIBLIOGRAPHIE

AKOUAON A., *Les Variétés linguistiques au Maroc : statuts, usages et fonctions*, textes réunis par M. TAIFI, Faculté des lettres et sciences humaines, Fès, 1997.

AMEUR Meftaha *et al.*, *Initiation à la langue amazighe*, publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2004.

AUDIN L., « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », N° 29, UMR ICAR ENS, Lyon – ENSLSH – CNRS, 2004, Université Lyon 2 INRP.

BENCHEHIDA Mansour, *L'Interférence linguistique*, Cité log - université B₂ n° 18 2700, MOSTAGANEM, 1997.

BOUKHRIS F. *et al.*, *La Nouvelle grammaire de l'amazighe*, publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 2008.

BOUKOUS A., « L'amazighe dans l'éducation : Enjeux d'une réforme », IRCAM, Rabat, Maroc, in *Les Langues maternelles : contacts, variations et enseignement (le cas de la langue amazighe)*, S/D de Marielle Rispaill en collaboration avec Nora Tiziri, L'Harmattan, 2005.

BOUKOUS A., « L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques », in *Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors série, 2007, pp. 81-89.

BOUKOUS A., « Language policy, identity and education in Morocco », in *Languages and Linguistics*, 8, 2001, pp.17-27.

CALVET Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1993.

CHAKER S., *Textes en linguistique berbère (Introduction au domaine berbère)*, Paris, Editions du CNRS, 1984.

Commission Spéciale d'Education et de Formation au Maroc, *La charte nationale de l'éducation et de la formation*, royaume du Maroc, 1999.

EL BARKANI B., *Le Choix de la graphie Tifinaghe pour enseigner – apprendre l'Amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques*, Thèse en Didactique des Langues et des Cultures CELEC / CEDICLEC, dirigée par Marielle RISPAIL, 2010.

HAMERS J. F., BLANC M., *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983.

LARCHER Pierre, *Le Système verbal de l'arabe classique*, Publication de l'Université de Provence, Collection *Didactique*, 2003.

MACKEY William F., *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Klincksieck, 1976.

ÖCTOKAT N., « Analyse des erreurs / analyse contrastive », in *Grammaire et Didactique des langues*, Eskisehir, Anadolu Universitesi yayin n° 590, 1993, pp. 66 - 76.

SARRALIE C., « Jouer sur toutes les variables », in *Cahiers pédagogiques*, n° 459, 2002.

TAZI E. M., « Aménagement linguistique : cas de l'Amazighe (berbère marocain) », in *plurilinguismes*, Le Maroc, n°16, Paris CERL, 1998.

ANNEXE

Tableau officiel de l'alphabet tifinaghe tel qu'il est préconisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique (CAL) et consacré par l'IRCAM :

| Tifinaghe | Codage | Translittération | Appellation |
|-----------|--------|------------------|-------------|
| | API | arabe | |
| ⵢ | a | / | ya |
| ⵝ | b | ب | yab |
| ⵞ | g | گ | yag |
| ⵟ | dʒ | ج | yadj |
| ⵠ | d | د | yad |
| ⵡ | ḏ | ذ | yadh |
| ⵢ | ḏ | ض | yadd |
| ⵣ | ḏ | ظ | yaddh |
| ⵤ | ε | | yè, yey |

De quelques interférences caractéristiques de l'apprentissage de l'amazighe...

| | | | |
|---------------------------|----|---------------------------|-------|
| ⵏ | f | ف | yaf |
| ⵙ | k | ⵙ | yak |
| ⵙⵏ | k̥ | ⵙⵏ | yakhh |
| ⵏⵓ | h | ⵏⵓ | yah |
| ⵏⵓⵏ | h̥ | ⵏⵓⵏ | yahh |
| ⵏⵓⵏⵓ | ç | ⵏⵓⵏⵓ | ya´ |
| ⵏⵓⵏⵓⵏ | x | ⵏⵓⵏⵓⵏ | yakh |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | q | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yaq |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | i | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yi |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | ʒ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yaj |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | l | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yal |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | m | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yam |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | n | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yan |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | u | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | you |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | w | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yaw |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | r | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yar |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | r̥ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yarr |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | ʎ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yagh |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | s | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yas |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | ʂ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yass |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | ʃ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yach |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | t | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yat |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | t̥ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yath |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | t̄ | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yatt |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | w | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yaw |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | j | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ | yay |
| ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | z | ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ | yaz |

Liste des phonèmes propres au système phonétique arabe

| | | |
|---|-------|--|
| ب | b | labial (b / d) – non nasal (b / m) – sonore (b / f) |
| ف | f | labial (f / s) – non nasal (f / m) – sourd (f / b) |
| □ | m | labial (m / n) – nasal (m / b) |
| د | d | apical (d / b) – non emphatique (d / d) – non nasal (d / n) – sonore (d / t) |
| ت | t | apical (t / f) – non emphatique (t / t) – non nasal (t / n) – sourd (t / d) |
| ر | r / ʀ | apical (r / ġ) – vibrant (r / d) – non emphatique (r / r) |
| ن | n | apical (n / m) – nasal (n / d) |
| ز | z | sifflant (z / ž) – non emphatique (z / z) – sonore (z / s) |
| □ | s | sifflant (s / š) – non emphatique (s / s) – sourd (s / z) |
| ج | ʒ | chuintant (ž / z) – sonore (ž / š) |
| ش | ʃ | sourd (š / z) |
| ض | ḍ | apical (ḍ / k) – emphatique (ḍ / ḍ) – sonore (ḍ / t) |
| ط | ṭ | apical (ṭ / ṣ) – emphatique (ṭ / t) – sourd (ṭ / ḍ) |
| ص | ṣ | sifflant (ṣ / ṭ) – emphatique (ṣ / s) – sourd (ṣ / z) |
| □ | k | palatal (k / t) |
| غ | ġ | vélaire (ġ / r) – sonore (ġ / x) |
| خ | x | vélaire (x / r) – sourd (x / ġ) |
| ق | q | occlusif (q / ġ) |
| ع | ε | pharyngal (ε / h) – sonore (ε / ḥ) |
| ح | ḥ | pharyngal (ḥ / h) – sourd (ḥ / ε) |
| ه | h | glottal (h / ḥ) – continu (h / ?) |
| ل | l | latéral (l / r) |
| — | ə | muet ou schwa |
| ي | j | palatal (y / w) |
| و | w | labio-vélaire (w / y) |

EVOUNA Jacques
ENS - Université de Maroua
Maroua - Cameroun

SUR LE CLASSEMENT DES RELATIVES ADJECTIVES

Résumé

Nous examinons dans ce qui suit une question d'ordre typologique : le classement des relatives adjectives. La grammaire s'appuie, pour en établir les principales subdivisions, sur l'éventail de paramètres traditionnels, c'est-à-dire la morphologie, la syntaxe, le fonctionnement et le sens. Il semble pourtant qu'un défaut de cohésion caractérise continuellement la plupart des tentatives de cette entreprise de classement. Nous pensons que les relatives adjectives ne forment qu'un sous ensemble d'un paradigme plus vaste, celui des relatives adnominales dont la formulation actuelle des critères définitoires empêche de cerner l'unité profonde.

Mots-clefs : relative adjective – relative adnominale – relative complétive –déterminative –explicative –restrictive.

ON THE CLASSIFICATION OF NON-RESTRICTIVE RELATIVE CLAUSES

Abstract

We examine in what follows a typological issue: the classification of restrictive and non-restrictive relative clauses. The establishment of their main subdivisions leans on the traditional parameters: morphology, syntax, functioning, and meaning. However, it seems that a lack of cohesiveness regularly characterizes most attempts of this classification. It is thought that those relative clauses only form a subset of a wider paradigm, which is "adnominal relative clauses" whose current definition prevents from identifying the deep unit.

Key words : relative clause – adjective relative – adnominal relative – déterminative –explicative –restrictive.

SUR LE CLASSEMENT DES RELATIVES ADJECTIVES

La question typologique dans l'analyse des subordonnées aboutit difficilement à un consensus chez les grammairiens, doublement fondée qu'elle est sur une définition approximative des critères traditionnels et sur une identification des faits elle-même peu rigoureuse. Ni la morphologie ni la syntaxe, ni le fonctionnement ni le sens n'ont été l'émanation d'une approche unanime et incontestable des structures subordonnées. Cela semble encore plus valable pour les relatives adjectives. Faut-il renoncer à toute tentative de classement de ces structures ? On discute principalement d'un ensemble de faits fondateurs et caractéristiques des classements traditionnels des relatives adjectives, mais qui souvent, pour des raisons dont nous donnerons le détail, s'érigent rapidement en écueils.

Les questions abordées dans le cadre ainsi défini concernent la nature véritable des relatifs, l'élaboration du paradigme des relatives adnominales et la distinction de leurs valeurs d'emploi. En tout état de cause, nous procédons à une mise à jour de l'opposition radicale entre conjonction et pronom (1) ; nous restreignons la notion d'antécédent pour ériger en principe de classement l'unité fonctionnelle des relatives adnominales (2) ; nous tentons enfin d'affiner l'analyse des valeurs sémantiques des relatives adnominales (3).

LA FORME DES RELATIVES ADJECTIVES

La classe des relatifs est, à l'image de celle générale des pronoms, une sorte de fourre-tout, énumération pêle-mêle de classes syntaxiques et de catégories morphologiques que ne sous-tend visiblement aucune homogénéité formelle (Creissels, 1995 : 108), syntaxique ou même fonctionnelle. Selon K. Sandfeld (1928 : xi) : « *les mots qu'on est habitué à réunir sous le nom de pronoms sont de nature assez diverse* ». En dépit du rôle de pronom qui leur est formellement reconnu, de nombreuses disparités émergent entre les relatifs. On affirme à ce sujet qu'« [ils] *ne constituent pas une classe unitaire, mais des espèces différentes selon le mode de langage dont ils sont les signes* » (Benveniste, 1966 : 251).

1. La nature plurielle des relatifs

Les disparités évoquées trouvent probablement leur origine dans l'inexistence d'une définition claire du terme « relatif ». *Le Bon usage* semble même déclarer la vanité de l'entreprise pour la classe générale des pronoms : « *les noms ont une véritable définition, ce qui n'est pas le cas des pronoms* » (Grevisse et Goosse, 2004 : 625). C'est néanmoins au *Bon usage* que l'on doit aussi l'une des rares tentatives de définition du pronom relatif :

Les pronoms relatifs, qu'on appelle parfois conjonctifs, servent à introduire une proposition, qu'on appelle elle-même relative ; à la différence des conjonctions de subordination (qui introduisent aussi une proposition), 1) ils ont une fonction dans cette proposition, celle de sujet, de complément, parfois d'attribut ; - 2) ils ont un genre, un nombre, une personne, même s'ils n'en portent visiblement pas les marques ; - s'ils sont représentants, ils ont un antécédent. (2004 : § 677)

Cette définition, ainsi que les explications qui s'ensuivent, formule en réalité une série d'exceptions : « Qui, que, quoi *peuvent être considérés comme des formes différentes, selon la fonction, du pronom qui* » ; « *aucun des [pronoms de forme simple] ne varie en genre et en nombre* ». Cependant, « *lorsqu'ils sont représentants, qui et que ont la personne grammaticale, le genre et le nombre de leur antécédent et transmettent cette personne, ce genre et ce nombre aux mots qui s'accordent avec eux* ». Il est nécessaire, dans une telle situation de confusion, de réconcilier l'analyse (identification et typologie) des pronoms avec l'étymologie de ce terme. Pour Régnier-Desmarais,

Le mot de Pronom, en latin, porte en quelque sorte sa définition avec lui puisqu'il signifie qui tient lieu de nom, qui représente le nom, à peu près de même que Proconsul signifie qui représente le Consul, qui tient la place du Consul. (Cité par J. Pinchon, 1972 : 5)

Quels qu'ils soient, les éléments de la classe du pronom se définissent par leur capacité à se substituer au nom ou au substantif. Cela justifie l'appellation de « pronoms représentants¹ », par opposition à des

¹ C'est un point essentiel de la définition que propose le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de J. Dubois (1994 : 408).

pronoms qui, eux, sont dits « nominaux ». En tout état de cause, les pronoms sont spécifiés par les catégories du genre et du nombre. Cependant, les formes engagées dans le processus de subordination sous l'étiquette de pronoms relatifs peuvent parfois perturber par une morphologie tantôt invariable, tantôt variable. Mais on préfère, en grammaire, les descriptions de relatifs de forme simple et de forme composée (Baylon et Fabre, 1978 : 226 ; Grevisse et Goosse, 2004 : § 679). Les relatifs et les interrogatifs, la sous-classe des pronoms représentants varient, fait remarquer *Le Bon usage*, d'après leur fonction. Pourtant, « qui et que, lit-on en § 629, transmettent le genre, le nombre et la personne de leur antécédent sans qu'ils portent eux-mêmes ces marques ».

Sont donc à prendre comme des relatifs invariables les formes « qui », « que », « quoi », « où » et « dont ». En revanche, « lequel » et ses dérivés constituent le sous-paradigme des relatifs variables. A-t-on affaire, dans les deux cas, à des pronoms ? Il semble bien qu'on assiste déjà tacitement, en grammaire traditionnelle, à la neutralisation de l'opposition morphologique entre conjonction et pronom². Il s'agit cependant d'une situation de confusion qui dissimule assez grossièrement les difficultés des grammaires scolaires et même théoriques à identifier ces unités. Nous retiendrons ici deux critères d'érection des pronoms. Ainsi, et quoi qu'on dise, un pronom va demeurer un substitut du nom, c'est-à-dire une forme variable. Tout pronom est, comme le nom, précédé de l'indice de sa variabilité en une particule : l'article. Ces critères sommairement élaborés permettent de retenir « lequel » et ses dérivés comme les premiers pronoms relatifs. Quelle est donc la nature des autres ?

Il est clair que le paradigme des relatifs rassemble des identités construites par fusion de différentes catégories. La fusion implique souvent des catégories grammaticales et énonciatives (Mod" : Ass"/Inj")³. Il arrive aussi qu'elle associe des catégories grammaticales et des catégories fonctionnelles (qui) et/ou lexicales (lequel). À la base des relatifs se trouve soit la conjonction soit la subjonction, c'est-à-dire une

² Clairement formulée par Muller (1996).

³ Analyse proposée par Evouna dans *L'Unité formelle des complétives. Esquisse de syntaxe catégorielle*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2014.

particule modo-temporelle ou modale (Evouna, 2011b). Il est possible, désormais, de distinguer les relatifs selon que la modalité énonciative dont ils sont porteurs est spécifiée ou non par un mode verbal. Mais, quelque intéressante et séduisante que puisse paraître cette orientation, elle reste purement abstraite.

2. Spécificités ou spécialisation fonctionnelles ?

Comment expliquer la réaction de certains par l'antécédent et l'insensibilité de certains autres aux marques d'accord (le genre et le nombre, en l'occurrence) ? Si tous les relatifs remplissent un rôle syntaxique, qu'en est-il du rôle syntagmatique ? Il est évident que les relatifs *qui* et *que* ne présentent pas les caractéristiques de substituts nominaux, ni même de nominaux. Une série de faits viennent mettre leur statut pronominal en doute. La formation de subordonnées relatives adjectives non standard fournit les tout premiers arguments de ce débat. On y voit invariablement apparaître *que*, que la fonction engagée soit celle de sujet ou autre mais également une forme pronominale qui joue réellement ce rôle. Pourtant, selon les termes de Muller, on accorde en grammaire une fonction à certains relatifs. *Qui* et *que*, en l'occurrence sont présentés comme remplissant les postes fonctionnels de sujet et de complément d'objet direct (COD). Que ces formes soient, dans la classe des sujets et des COD, les seules exclues d'un ensemble d'opérations – la pronominalisation, la transformation passive ou la transformation emphatique – constitue plus qu'un motif d'interrogation.

Fournir en syntaxe la preuve que le *qui* dit sujet assume un terme de l'énoncé apparaît comme une démarche aussi difficile que coûteuse. Il déjoue, par exemple, toutes les règles d'accord du verbe. Quelle est, en outre, le fondement de la distinction sujet – objet, étant donné qu'une telle spécialisation fonctionnelle ne peut être envisagée pour la classe des antécédents ? Ce qui s'explique par les spécificités fonctionnelles dues probablement à l'occurrence d'une préposition dans la formation du relatif.

À la suite de Kayne (1975), il est confirmé que les relatifs « qui » et « que » sont des conjonctions exclues de tout rôle syntagmatique, que « dont » est un pronom adverbial relatif et que « où » est un adverbe relatif. La tradition grammaticale a occulté l'éventualité d'un rôle fonctionnel interne du support antécédent et « emberlificoté »

l'explication de l'accord du verbe de tournures et exceptions confuses en érigeant une conjonction en sujet. Comment expliquer, autrement que par une exception, que *qui* et *lequel* soient des pronoms sujets à un même titre ? Elle s'éloigne de la définition du pronom en y introduisant des éléments qui ne sont pas de même nature. En revanche, le statut de pronom est reconnu à une liste fermée d'unités constituée de « lequel » et de ses dérivés⁴.

En outre, on parle bien, pour respecter une certaine tradition grammaticale, de conjonctives pour désigner des subordonnées qui commencent par une conjonction. Point de pronominales cependant, mais des relatives ! Faute de pouvoir distinguer les différents opérateurs des relatives (conjonction relative, pronom relatif, adverbe relatif, pronom adverbial relatif), la grammaire entretient une situation confuse, puisqu'elle réserve indifféremment le statut de pronom à tous les relatifs. S'appuyant sur le principe de coréférence qui lie le relatif à son antécédent, Riegel *et al.* affirment : « [Le relatif] *constitue un substitut du GN et assume une fonction dans la relative* » (1994 : 479). L'idée d'un pronom relatif invariable assurant la reprise d'un antécédent variable est plus que coûteuse.

Le statut et les fonctions que leur reconnaît la grammaire traditionnelle sur la base d'analogies purement distributionnelles sont en réalité ceux, soit de l'antécédent, soit des clitiques démonstratifs (ce, celui, celle, ceux, celles). Cela suggère, en conséquence, de retenir sur la liste des pronoms relatifs *lequel* et ses formes dérivées (lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, auquel, à la laquelle, duquel, de laquelle, desquels, desquelles). Pour les autres formes, le statut qui convient le mieux est celui de conjonctions relatives (*qui* et *que*), d'adverbe relatif (*où*), de pronom adverbial relatif (*dont*) et de substantif relatif (*quoi*).

LES RELATIVES ADJECTIVES : DES STRUCTURES ADNOMINALES

Avancer que les relatives adjectives appartiennent à un ensemble plus vaste, celui des relatives adnominales, est un rappel qui a sa pertinence. En outre, on peut se demander si le paradigme des relatives

⁴ Cf. Evouna, J., « *De la relativisation en français et en èwòndò : des particules énonciatives aux opérateurs syntaxiques* », in *Studii de grammatica contrastiva*, n° 16, Editura Universitatii din Petesti, 2011a, pp. 29-43.

adjectives est l'unique pièce constitutive des relatives adnominales. À propos de structure, en effet, on semble *a priori* s'accorder sur le statut d'antécédent du nom support. Nous posons que la relative est une complétive dans le cas où le support n'est pas un antécédent.

1. Les relatives complétives

L'objectif de cette brève démonstration est d'inscrire sur la liste des relatives adjectives les structures relatives qui, pour la grammaire traditionnelle, remplissent la fonction dite de complément du nom. La logique de l'antécédence occulte la structure réelle des relatives adjectives. Plutôt que l'antécédent, il semble en effet plus productif de parler de sa nature nominale, le support nominal des relatives n'ayant pas toujours le statut d'antécédent. Il faut noter qu'il s'agit de structures à peu près ignorées. Une probable explication peut venir de la conception même de la relativisation, qui privilégie la coréférence à l'antécédent. Selon Muller (1996),

Un processus qui permet d'obtenir, à partir d'un constituant non verbal (antécédent), un constituant complexe comportant à sa tête ce constituant, et, en complément une proposition dans laquelle un des actants (au sens large : incluant les circonstanciels), est interprété comme coréférent à l'antécédent. (pp. 21-22)

Ainsi, et pour éviter tout malentendu, il importe, peut-être, de présenter succinctement le cas des subordonnées relatives en fonction de complément du nom (1) :

- a. *La salacité commence avec le regard* de qui ne s'est pas accepté comme réserve de sensations inouïes et ineffables. (Exemple cité par *le Bon usage*)
- b. *Il n'est jamais du nombre* de ceux qui forment un cercle pour discourir. (La Bruyère, *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*)

L'une des indications à fournir ici c'est qu'il s'agit de structures qui mettent les grammairiens scolaires devant une sorte de dilemme. Il y a par conséquent une certaine hésitation à les classer. La présence d'un nom support est facilement interprétée comme un cas d'antécédence. L'occurrence d'une préposition est, quant à elle, la manifestation incontestable du complément ; raison pour laquelle elles sont identifiées

comme des relatives substantives⁵. Une seule démarche peut aider à résoudre cette difficulté : la déconstruction de la phrase en deux énoncés (1') :

- a. *La salacité commence avec le regard de celui-ci. Celui-ci ne s'est pas accepté comme réserve de sensations inouïes et ineffables.*
- b. *Il n'est jamais du nombre de ceux-ci. Ceux-ci forment un cercle pour discourir.*

Il apparaît que la chaîne de coréférence (Muller, 1996) lie deux positions plutôt que trois en situation d'antécédence : le relatif et la position vide en subordonnée. Autrement dit, le support nominal n'a pas le statut d'antécédent ; et la préposition assure le lien entre le support et la subordonnée relative. Comme l'expliquent Riegel *et al.* (1994), et Grevisse (2004), le complément du nom est initié par une préposition.

On donne aux structures qui viennent d'être décrites le nom de « relatives complétives ». La grammaire ne distingue-t-elle pas ailleurs les conjonctives complétives, mais au prix de l'application des mêmes critères de vacuité sémantique et d'absence de fonction syntagmatique de la conjonction ? Or, nous avons montré que *qui* et *que*, qui se retrouvent au premier plan ici, sont effectivement des conjonctions. Par « relatives complétives » donc, il faut simplement entendre –« relatives » dont le support nominal n'est pas un antécédent et au sein desquelles le relatif n'assume pour toute fonction que celle de subordination. Evidemment, cette conception des « complétives » n'est pas définitive. Elle soulève d'autres questions, comme celle de savoir quelle différence faire désormais entre les « complétives conjonctives » et les « complétives relatives ». Elle pourrait trouver ailleurs des terrains de réflexion.

2. La fonction des relatives adnominales

Lorsqu'on dit « relatives adjectives », c'est surtout en référence à une capacité fonctionnelle précise acquise par une structure. Ce fonctionnement de la subordonnée est généralement établi au moyen d'équivalences morphologiques et fonctionnelles. Ces équivalences trouvent leur fondement dans l'opération traditionnelle de substitution et leur explication théorique dans le principe structural de translation, soit

⁵ C'est l'analyse qu'en fait *Le Bon usage* de Grevisse et Goosse (2004) ou la *Grammaire méthodique du français* de Riegel *et al.* (1999).

pour Tesnière, l'opération qui « *consiste à transférer un mot plein d'une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale, c'est-à-dire à transformer une espèce de mot en une autre espèce de mot* » (1959 : 364). La relative adjectivale est donc, de ce point de vue, une expansion du nom. Une sorte de débat, à ce sujet, oppose continuellement deux approches. Une certaine pratique dogmatique, qui reste d'ailleurs généralement sur l'appellation vague de « relatives avec antécédent », enseigne arbitrairement et de manière presque unanime que la relative se trouve en fonction de complément de l'antécédent (donc du nom). D'autres (Baylon et Fabre, 1978 : 226 ; Riegel *et al.*, 1994 : 480 ; Grevisse et Goosse, 2004 : § 1059), par contre, analysent la relative adjectivale comme l'équivalent d'un adjectif qualificatif. Elle a donc la fonction « épithète ». Qu'en est-il exactement ?

En outre, analyser une relative adjectivale comme un complément, c'est envisager, ce qui est absurde, la possibilité de reconnaître une fonction de complément de nom à un adjectif qualificatif. Enfin, quelques grammairiens soutiennent l'idée de « relatives adjectivales » mises en apposition (Riegel *et al.*, 1994). Cette conception de l'apposition est erronée. L'apposition est un processus qui établit entre les formes une égalité syntaxique. Elle a également des propriétés attributives. Or les tenants de cette analyse n'ont pas encore démontré l'égalité de la relative adjectivale et de son support, ni la possibilité qu'aurait une « relative adjectivale » d'assumer la fonction attribut.

Si nous poussons plus loin l'analyse, nous pouvons nous rendre compte que les « relatives complétives » sont un cas de translation double : le translatif (relatif) transfère la subordonnée dans la classe du nom ; le nom obtenu est à son tour transféré dans la classe de l'adjectif par la préposition. La translation autorise l'analyse du complément du nom comme une construction qui se retrouve dans le rôle syntagmatique d'épithète.

En conclusion, on restreint les capacités fonctionnelles des « relatives adjectivales » à la seule fonction épithète non pas seulement de l'antécédent, mais également de l'éventuel support nominal. On a donc tort, comme le font les tenants des grammaires pédagogiques, de considérer exclusivement que les relatives adjectivales sont des structures à antécédent. Il ressort en outre de la brève étude qui précède que le

paradigme des expansions du nom illustre en profondeur une homologie fonctionnelle (Maingueneau, 1999 : 79). Mais l'intérêt est d'avoir pu identifier une nouvelle catégorie des relatives adjectives : les « relatives complétives ».

L'AMALGAME DES VALEURS CARDINALES

La principale typologie sémantique en vigueur chez de nombreux auteurs⁶ émane en général de *La Logique de Port-Royal*. Cette grammaire avait défini deux valeurs pour les « relatives adjectives », distinguant ainsi, d'une part, les « relatives déterminatives » ou « restrictives » et, d'autre part, les « relatives explicatives ». Chacune d'elles nécessite une brève explication pour démêler les valeurs rendues inextricables.

1. La relative déterminative : une base relationnelle

La définition de la « relative déterminative » est la même d'un auteur à un autre. Nous reprenons ici -celle de Riegel *et al.* : « *La relative est déterminative (ou restrictive) si elle est nécessaire à l'identification référentielle de l'antécédent, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une classe, d'être réels ou virtuels* » (1994 : 484). Des questions se posent, cependant : les modalités et les valeurs de la relativisation d'un antécédent réel sont-elles les mêmes que celles de la relativisation d'un antécédent virtuel ? en quoi consiste la détermination ?

Nous n'avons pas l'intention de revenir ici sur les nombreux problèmes⁷ que soulève cette notion où se mêlent définition, identification, quantification, etc. Mais quelques précisions sont nécessaires. La détermination, d'où dérive l'adjectif « déterminatif », renvoie à la valeur des déterminants (possessifs, démonstratifs, indéfinis, numériques, etc.). Ces valeurs, en général, relèvent d'une relation abstraite ou concrète. Le déterminant établit et exprime entre son référent et un nom (le nom déterminé) une relation d'appartenance ou de position, une relation

⁶ Exemple de Tesnière (1959), de Baylon et Fabre (1978), de Grevisse et Goosse (2004) qui signalent deux principales subdivisions : les relatives déterminatives ou restrictives et les relatives explicatives.

⁷ Marc Wilmet leur a entièrement consacré son livre *La Détermination nominale*, Paris, PUF, 1986.

qualitative ou quantitative. Il existe pour chaque nom deux possibilités de détermination : l'une à gauche du nom et l'autre à sa droite.

Seules, les relations d'appartenance et de localisation seront illustrées ici. En ce qui concerne précisément ces deux relations, la détermination de gauche supprime la nécessité de l'article « mon enfant », « cet homme-ci ». Lorsque le nom est précédé d'un article, la manifestation de la détermination est « post-nominale » et se réalise au moyen d'une préposition ou du « que » introducteur de présentatif : « l'enfant à moi », « l'homme que voici ».

De l'ensemble des « relatives adnominales » évoquées jusqu'ici, seules celles à support nominal non antécédent semblent correspondre à cette approche de la détermination (2) :

- a. *La salacité commence avec le regard* de qui ne s'est pas accepté comme réserve de sensations inouïes et ineffables (exemple cité par *Le Bon usage*).
- b. *Il n'est jamais du nombre* de ceux qui forment un cercle pour discourir (La Bruyère, *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*).

Ce qu'il est utile de relever dans leur cas, c'est le rôle de la préposition dans leur caractérisation comme « déterminatives ». C'est elle qui permet de passer d'une détermination « post-nominale » à une détermination « prénominale » et inversement (2') :

- a. *La salacité commence avec son regard*.
- b. *Il n'est jamais de leur nombre*.

Les « relatives déterminatives » appartiennent à la classe des « relatives adjectives », mais indirectement. En termes d'équivalences fonctionnelles, elles se laissent plus pertinemment remplacer par les adjectifs de relation. Cette opération de substitution s'explique par l'application du principe structural de la translation double. La première translation, opérant au moyen du relatif, transfère la relative dans la classe du nom. C'est ce premier stade qui semble justifier dans plusieurs grammaires l'appellation de « relatives substantives ». Pourtant, la grammaire utilise pour ces cas-là l'expression de « complément déterminatif ». Mais, la substantive est, à son tour, transférée dans la classe des adjectifs par la préposition, autre translatif.

Il ne s'impose à elles aucune restriction modale, ni temporelle. Nous ne trouvons pas à ce stade d'arguments défavorables à leur désignation de « relatives déterminatives ».

2. La relative restrictive : entre condition d'exception et expectative

En grammaire française, on emploie l'adjectif qualificatif « restrictive » comme synonyme de « déterminative ». Il est important de proposer une explication à cette situation. Le sens même du mot « restriction » peut y aider. Lorsqu'en grammaire, par exemple, on parle de « subordonnée restrictive », c'est en référence à l'expression d'une condition d'exception ou d'une expectative. En fait, la « relative restrictive » ne prédique pas, elle dit le monde tel qu'il est envisagé ou souhaité (3) :

- a. *Elles m'avaient mis si bien à mon aise, que ma langue parlait autant que mes yeux, quoiqu'elle ne dît pas les mêmes choses.* (J.-J. Rousseau, *Confessions*)
- b. *Il faut que tu guérisses, Électre, quel que soit le remède.* (J. Giraudoux, *Électre*)

Quelle forme particulière rend possible l'expression linguistique de la condition d'exception ? Le subjonctif n'y est pas totalement étranger. On le retrouve en effet dans les « relatives adjectives » (4) :

- a. *Il évaluait le temps, et surtout l'heure du repas qui était la seule chose qui importât.* (A. Camus, *La Peste*)
- b. [...] *Il semblait qu'il n'était pas un point de la ville qui ne fût placé dans la réverbération la plus aveuglante.* (A. Camus, *La Peste*)
- c. [...] *En d'autres pays, on eût fait une chambre de justice qui eût consommé en frais le triple de l'argent volé, et qui n'eût rien remis dans les coffres du souverain.* (Voltaire, *Zadig ou la destinée, histoire orientale*)

Lorsqu'elle est restrictive, soit la relative adjectivale opère une sélection parmi les caractéristiques souhaitées ou envisagées pour un antécédent possible, soit elle exprime une attente. C'est la raison pour laquelle, on va aussi respectivement l'appeler « relative sélective » ou « relative expectative ». Dans tous les cas, les propriétés prédicatives de la relative restent virtuelles ; le procès porteur de caractérisation n'étant pas inscrit sur l'axe du temps réel. Les équivalences fonctionnelles et

sémantiques seront souvent assurées par les adjectifs verbaux obtenus par dérivation au moyen des suffixes « -ible » et « -able ».

Un autre fait caractérise les « relatives restrictives » : la possibilité d'avoir une existence syntaxique autonome. La déconstruction des phrases permet de montrer cette possibilité (5) :

- a. *Il évaluait le temps, et surtout l'heure du repas qui était la seule chose ; que cette seule chose importât.*
- b. *Il semblait qu'il n'était pas un point de la ville ; que ce point de la ville ne fût placé dans la réverbération la plus aveuglante.*
- c. *En d'autres pays, on eût fait une chambre de justice ; que cette chambre de justice eût consommé en frais le triple de l'argent volé, et qu'elle n'eût rien remis dans les coffres du souverain.*

En fait, les relatives restrictives sont introduites par la subjonction, forme homologue de la conjonction avec laquelle elle est souvent confondue. Mais les effets de la subjonction sont clairs : la dépendance de ces structures est davantage fonctionnelle que syntaxique (du fait du lien lâche et défectible qui unit la subordonnée au support antécédent) ; leur valeur modale est injonctive. C'est en cela que se distinguent les « relatives descriptives ».

3. La relative descriptive : le référent tel quel

Un foisonnement de synonymes caractérise l'analyse des relatives adjectives. Ainsi, un terme apparaît souvent aux côtés des adjectifs « déterminative » et « restrictive ». C'est l'adjectif « descriptive ». Mais l'existence présumée d'une relation synonymique entre ces qualificatifs est désormais récusée. Nous avons vu que les relatives restrictives expriment tantôt une attente tantôt une restriction en relation avec un possible référent. À aucun moment, les relatives restrictives n'ont été envisagées comme relevant du processus de la prédication.

La relative sera dite « descriptive » si elle a un support (toujours un antécédent dans ce cas) réel et que son rôle consiste précisément à en donner une connaissance en vue d'une facile identification. Sa fonction, du point de vue littéraire, est alors documentaire, décorative ou symbolique (6) :

- a. [...] *Et il cherchait le terme qui photographierait d'un seul coup la fastueuse jument qu'il imaginait. (A. Camus, La Peste)*

b. *Grand était le représentant réel de cette vertu tranquille qui animait les formations sanitaires.* (A. Camus, *La Peste*)

À la différence des « relatives restrictives », les « relatives descriptives » emploient les temps du mode indicatif pour décrire, c'est-à-dire caractériser l'antécédent. La déconstruction des relatives descriptives montre que leur tête est une conjonction dont l'un des effets est l'établissement d'un lien fort ou indéfectible entre la subordonnée et son support antécédent : elles sont donc incapables d'avoir l'existence syntaxique d'une phrase. Autrement dit, les modalités de leur dépendance sont à la fois modales et fonctionnelles (6') :

- a. *et il cherchait le terme ; *que ce terme photographierait d'un seul coup la fastueuse jument ; *qu'il imaginait cette jument fastueuse.*
- b. *Grand était le représentant réel de cette vertu tranquille ; que cette vertu tranquille animait les formations sanitaires.*

Nous considérons la « relative adnominale » comme descriptive dès lors qu'elle dit le monde tel qu'il s'offre aux sens, tel qu'il est perçu. Les « relatives descriptives » sont des adjectifs qualificatifs de discours. On n'éprouvera donc pas de difficulté particulière à les remplacer par des adjectifs qualificatifs de langue. Quoi qu'il en soit, le principe de vériconditionnalité est applicable au contenu de ce type de relative. En d'autres termes, leur valeur modale assertive autorise à identifier comme vraies ou fausses les « relatives descriptives ».

4. La relative explicative : une cause factuelle

Un mot enfin sur les « relatives explicatives ». La définition qui en est proposée illustre parfaitement la lacune conceptuelle si symptomatique de la tradition grammaticale. Cette définition repose presque entièrement sur la négation des propriétés de la « relative déterminative ». Riegel *et al.* fournissent la matière principale de cette nouvelle discussion :

La relative est explicative (ou appositive) lorsqu'elle ne joue aucun rôle d'identification dans l'identification référentielle de l'antécédent. Elle peut alors, sans dommage pour cette identification, être supprimée. (1994 : 484)

Il faut tout de suite relever, quoi qu'on en dise, que ces structures n'ont presque rien à voir avec l'apposition, phénomène qui ne concerne du

reste que certaines relatives substantives. Le seul détachement représente-t-il un argument suffisant pour déclarer une relative « appositive » ? Les auteurs lient (p. 480) l'appellation de « relatives adjectives » au fait qu'elles fonctionnent comme des adjectifs épithètes. Plus loin dans leur ouvrage (p.484), cependant, ils établissent une synonymie entre les adjectifs « explicative » et « appositive ».

Pour revenir à la valeur d'explication, elle porte l'expression de cause narrative (7) :

- a. *La cour, qui donne le ton au reste de l'empire, était fort galante.*
(Diderot, *Les bijoux indiscrets*)
- b. *Une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées quelques assiettes de grosse faïence.*
(J. Vallès, *L'Enfant*)

L'usage recommande, tant qu'il s'agit de « relatives adjectives », de concentrer son attention sur la relation avec l'antécédent. Comme la plupart des « adjectives », leur statut est celui de prédicat de l'antécédent. On se rend bien compte que les préoccupations syntaxiques et fonctionnelles prennent une fois encore le pas sur les valeurs que subsume l'appellation de « relatives explicatives ». Il convient, peut-être, de regarder ailleurs, en direction par exemple du procès dont l'antécédent est un des actants (toujours prime actant ici). C'est uniquement par rapport à ce procès que se justifient le sens et la valeur de la « relative explicative ». Vue sous cet angle, elle se vêt des atours de cause factuelle ou positive. La fonction de la « relative explicative » n'est donc pas logique, mais narrative.

La « relative explicative », comme du reste la « relative déterminative », ne connaît aucune spécialisation modo-temporelle. Elle emploie aussi bien les temps de l'indicatif que ceux du subjonctif. Comprise entre deux pauses brèves (virgules), elle entretient une relation logique implicite avec le procès auquel l'antécédent sert d'actant.

Au terme de la réflexion proposée ici, il apparaît que, sous quelque angle qu'elles soient considérées par la grammaire, les structures connues sous le nom de « relatives adjectives » posent essentiellement des problèmes de typologie, c'est-à-dire de délimitation du paradigme et d'identification de ses différents éléments constitutifs. Mais parler de « relative adjective », c'est avoir une perception partielle du problème,

car elles font partie des « relatives adnominales », classe dont elles représentent, selon toute probabilité, la pièce principale.

Mais il y a également les « relatives complétives » que l'on ne peut discerner au premier regard, à cause de certaines confusions et généralisations ou de l'emprise de l'intuition et du préfabriqué engendrés par les grammaires scolaires qui les classent dans les « substantives ». Le statut de pronom est systématiquement appliqué à toutes les formes qui initient les « relatives adnominales ».

Une analyse a néanmoins permis de montrer leur diversité morphologique. En plus des valeurs sémantiques habituelles et connues (déterminative et explicative), deux autres ont été formalisées (descriptive et restrictive), à partir de la déconstruction des relations synonymiques fragiles. Ce qui assez régulièrement est mis en cause, c'est la disparité ou le défaut de systématisation des critères traditionnels. Mais les critères traditionnels de classement s'avèrent contreproductifs principalement du fait de leur insuffisance conceptuelle.

BIBLIOGRAPHIE

BAYLON C. et FABRE P., *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan, 1978.

BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale*, 1&2, Paris, Gallimard, 1966, 1974.

CREISSELS D., *Éléments de syntaxe générale I*, Paris, PUF, 1995.

DUBOIS J. et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.

EVOUNA J., « De la relativisation en français et en èwòndò : des particules énonciatives aux opérateurs syntaxiques », in *Studii de grammatica contrastiva*, n° 16, Editura Universitatii din Petesti, 2011a, pp. 29-43.

EVOUNA J., « L'a priori morphologique dans l'analyse des marqueurs de la subordination », in *Mosaïques*, « Les Idées reçues », Paris, L'Harmattan, 2011b, pp. 13-29.

EVOUNA J., *L'Unité formelle des complétives. Esquisse de syntaxe catégorielle*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2014.

GREVISSE M. et GOOSSE A., *Le Bon Usage*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 14^{ème} édition, 2008.

- GREVISSE M. et Goosse, A., *Le Bon usage*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 13^{ème} édition, 2004.
- KAYNE R. S., « French relative « que », part II», in *Recherches linguistiques*, 8, 1975, pp. 27-92.
- MAINGUENEAU D., *La Syntaxe du français*, Paris, Hachette, 1999.
- MULLER C., *La subordination en français. Le schème corrélatif*, Paris, Armand Colin, 1996.
- MULLER C., « Sur les propriétés des relatives », in *Cahiers de grammaire*, 30, 2006, pp. 319-337.
- PINCHON J., *Les pronoms adverbiaux en et y. Problèmes généraux de la représentation pronominale*, Genève, Droz, 1972.
- REGNIER-DESMARAIS F.-S., ABBE François-Séraphin, *Traité de la grammaire française*, Paris, Coignard, 1706.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.
- SANDFELD K., *Syntaxe du français contemporain. Les pronoms*, Paris, Librairie ancienne H. Champion, 1928.
- TESNIERE L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959.
- WILMET M., *La Détermination nominale*, Paris, PUF, 1986.

REDOUANE-BABA SACI Souad
Université Mentouri - Constantine
Algérie

**LA MODALISATION AUTONYMIQUE DANS LES MANIFESTATIONS
DIALOGIQUES : HÉTÉROLINGUISME DANS *ORIGINES*
D'AMIN MAALOUF**

Résumé

Le présent travail tente d'explorer l'hétérolinguisme dans l'œuvre (auto)biographique d'Amin Maalouf *Origines* (Maalouf, 2006). Ce phénomène est appréhendé comme manifestation dialogique qui opte pour la modalisation autonymique comme forme d'expression et qui laisse entrevoir deux types de dialogisme : un dialogisme interactionnel et un dialogisme interdiscursif. Aussi, il sera question d'une autre manifestation de l'hétérolinguisme : le bilinguisme littéraire pour dévoiler, enfin, les différentes motivations de ce phénomène dans le contexte de ce roman.

Mots-clés : Discours littéraire – hétérolinguisme – dialogisme interlocutif/interdiscursif – modalisation autonymique – bilinguisme littéraire.

**AUTONYMIC MODALISATION IN DIALOGIC MANIFESTATIONS
REGARDING HETEROLINGUISM IN AMIN MAALOUF'S NOVEL
*ORIGINES***

Abstract

The present work attempts to explore heterolinguism in the work (auto) biography of Amin Maalouf *Origins* (Maalouf, 2006). This phenomenon is apprehended as a dialogic demonstration that opts for autonymic modalisation as a form of expression and which suggests two types of dialogism: an interactional dialogism and an interdiscursive dialogism. It will also present another manifestation of heterolinguism : literary bilingualism to reveal, finally, the different motivations of this phenomenon in the context of this novel.

Key words: literary speech – heterolinguism – interactional /interdiscursive dialogism – autonymic modalisation – literary bilingualism.

LA MODALISATION AUTONYMIQUE DANS LES MANIFESTATIONS
DIALOGIQUES : HÉTÉROLINGUISME DANS *ORIGINES*
D'AMIN MAALOUF

L'hétéroglossie, ou « plurilinguisme externe » (Maingueneau, 2004: 141-142), dans le discours littéraire de certains auteurs issus de situations linguistiques bilingues, voire tri ou quadrilingues, tels qu'Amin Maalouf, est un trait caractéristique récurrent dans leurs romans. Amin Maalouf met en scène, dans chacun d'eux, un univers où évoluent différents personnages venus de sphères socioprofessionnelles variées, d'origines différentes aussi bien géographiquement que culturellement. L'existence de ces personnages dans l'espace romanesque est concrétisée par leurs discours qui sont à la fois hétérogènes et plurilingues (Bakhtine, [1975, 1984] 2006: 134).

Dans son roman *Origines* (Maalouf, 2006), l'auteur revient sur l'histoire de sa tribu nomade dans les quatre coins de la Terre, celle des Maalouf à travers celle de son grand-père Botros. Ce roman est également l'occasion de raconter un pan de l'histoire du Liban et de celle du monde vers la fin du XIXe et début du XXe siècle.

Le contexte libanais de l'époque est caractérisé par le plurilinguisme. Certaines langues y sont installées depuis longtemps, d'autres depuis peu et de nouvelles viennent ouvrir ce pays sur d'autres horizons. Toutefois, ce sont au moins quatre langues qui sont en usage : la langue arabe dans ses deux strates dialectale et classique, la langue turque, la langue française et la langue anglaise. Dans cette forme d'(auto)biographie ces langues marquent visiblement le discours romanesque de cet auteur.

En admettant que le plurilinguisme (l'hétérolinguisme) est une manifestation dialogique qui fait partie de la stratégie discursive de l'auteur pour ce roman (auto)biographique, quels seraient alors les procédés employés pour l'insérer dans l'œuvre ? Existerait-il des manifestations de contacts des langues autres que l'hétérolinguisme dans

ce roman ? Enfin, quelles seraient les éventuelles motivations de cet hétérolinguisme et qui contribueraient à renforcer l'aspect dialogique de cette œuvre ?

Pour explorer l'hétérolinguisme dans *Origines*, nous commencerons par éclairer cette notion dans le contexte du discours littéraire en ayant recours aux travaux de Bakhtine ([1975, 1984] 2006) et de R. Grutman (2000, 2003). Puis, nous présenterons les différentes formes sous lesquelles se présente l'hétérolinguisme, à savoir la modalisation autonymique (Authier-Revuz, Doury, Reboul- Touré *et al.* 2003) comme manifestation des différents types de dialogisme dans ce roman. Enfin, nous dévoilerons le bilinguisme comme ultime forme de l'hétéroglossie ainsi que les effets à la fois escomptés et produits par l'hétéroglossie dans le contexte de ce roman.

HÉTÉROLINGUISME ROMANESQUE ET DIALOGISME

L'hétérolinguisme, ou plurilinguisme, a été étudié par Bakhtine comme particularité du langage littéraire et plus particulièrement le langage du roman :

Le langage littéraire possède avec le roman l'organe qui lui permet de concevoir pleinement son plurilinguisme. Dans le roman, par le roman, le plurilinguisme en-soi devient un plurilinguisme pour-soi : les langages sont dialogiquement corrélés et commencent à exister les uns pour les autres (comme les répliques du dialogue). C'est justement grâce au roman que les langages s'éclairent mutuellement, que le langage littéraire devient un dialogue de langages, se connaissant et se comprenant les uns les autres. (p. 152).

Le plurilinguisme se présente sous deux aspects : le premier est interne et le second externe (Maingueneau, 2004: 141-144). Dans le roman, ces deux aspects sont une forme de représentation du plurilinguisme social et une expression du dialogisme.

Le plurilinguisme interne représente la diversité linguistique d'ordre social, liée à la stratification de la société en domaines d'activités professionnelles, en castes, en variétés régionales.

Toutefois, lorsque la variation linguistique régionale dépasse le cadre diglossique, il s'agit d'une autre forme de plurilinguisme : le plurilinguisme externe.

Ces hétéroglossies dans le roman ne sont pas une forme de réalité translatée fidèlement mais une forme de représentation de la réalité conditionnée par une matière et une orientation romanesque.

En tant que manifestation dialogique dans *Origines*, le plurilinguisme permet de faire cohabiter, dans différentes variétés linguistiques d'une même langue, des genres de discours tels que les discours politique, historique, poétique, les correspondances intimes ou administratives, etc., lesquels contribuent à la reconstitution de la vie de Botros, le grand-père paternel de l'auteur. Aussi cette cohabitation se fait-elle entre mots ou expressions venues de langues autres que celle de l'auteur, telles que le turc, l'anglais, le grec, etc. (Cf. Tableaux 1 et 2). Notons que ce plurilinguisme externe se présente dans ce roman sous forme de modalisation autonymique qui « renvoie à un fonctionnement spécifique d'un fragment textuel, construisant simultanément un discours sur les choses et un discours sur les mots : ce fragment cumule mention et usage » (Détrie, Siblot, Verine *et al*, 2001: 189).

Le mot ou l'expression, dans ce cas, a un double usage : un usage en mention, c'est-à-dire un fragment du discours de l'autre inséré tel qu'il a été utilisé dans son contexte original, sans pour autant qu'il ait de signification qui le relie à son nouveau contexte ; un usage qui permet de contextualiser cette mention en lui donnant un référent à l'aide de l'ajout de commentaires métadiscursifs le rendant accessible à la compréhension de l'interlocuteur.

Le plurilinguisme, ou hétérolinguisme, auquel nous nous intéressons est celui du corpus littéraire tel que défini par R. Grutman (2000):

[...] je parlerai d'hétérolinguisme, en reconnaissant par là qu'un texte littéraire est un espace où peuvent se croiser plusieurs (niveaux de) langues : cela peut aller du simple emprunt lexical aux dialogues en parlés imaginaires, en passant par les citations d'auteurs étrangers. (p. 331)

Ce phénomène serait la manifestation de la variété linguistique dans le roman, une représentation des langues étrangères dans leurs différentes formes : parler ou idiome spécifique à une caste sociale, à une communauté professionnelle, à une région ou l'utilisation spécifique de cette langue à un moment donné de l'histoire.

Le roman *Origines* se caractérise par l'hétérolinguisme : la vie du grand-père autant que celle de l'auteur sont conditionnées par des choix linguistiques qui orientent toute leur existence.

Différentes langues sont convoquées dans le discours romanesque de l'auteur et leur disparité suit, en premier lieu, un schéma fonctionnel. Il s'agit d'abord de la langue maternelle de Botros, l'arabe libanais, puis de la langue anglaise, première langue étrangère d'apprentissage, d'écriture et de communication lors de son voyage aux Etats-Unis. Cette langue est aussi celle dans laquelle il écrit ses pièces théâtrales progressistes et de révolte contre un Orient qui se refuse injustement au progrès et à l'ouverture. La variante classique de l'arabe est réservée à certaines correspondances familiales et administratives, à la poésie romantique ; elle est celle dans laquelle il consignait ses journées, ses tâches et ses comptes. En tant qu'érudite, il a appris la langue française et la langue turque. Pour son voyage à Cuba, il a appris le castillan. C'est une véritable panoplie linguistique que l'on rencontre dans ce roman.

Sur le plan formel, ces langues se manifestent à travers des mots épars, des expressions ou des phrases entières. Afin de les introduire, l'auteur a recours sur le plan typographique à l'italique. Cette forme de mise en relief fait penser d'emblée à une sorte de polyphonie à travers laquelle l'auteur fait entendre différentes voix, sans qu'elles ne soient «feuilletées énonciativement» (Détrie, Siblot, Verine *et al.* 2001: 83). Cependant, en examinant de près chacune des manifestations de l'hétéroglossie dans ce roman, nous constatons qu'elles sont accompagnées d'un commentaire métalinguistique qui consitue le signifié de ce signifiant, utilisé surtout comme mention venue d'une autre langue.

La modalisation autonymique, comme manifestation du dialogisme, se conçoit comme une « *capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) autre(s) voix qui le feuillettent énonciativement* »¹ (Détrie, Siblot, Verine *et al.* 2001 : 83), contrairement

¹ La métaphore « feuilletter énonciativement » montre comment, dans un énoncé dialogique, les discours se superposent tout en offrant la possibilité aux voix des énonciateurs d'être distinctes les unes des autres, contrairement à l'énoncé polyphonique où les différentes voix sont indissociables.

à la polyphonie qui ne permet pas de dissocier les voix superposées. Dans le cas du roman *Origines*, nous avons choisi celles à orientation dialogique, en les distinguant des autres selon le critère de J-M. Granier qui reprend le point de vue de J. Authier-Revuz à ce sujet :

[...] *tout comme Jacqueline Authier-Revuz qui parle elle de « dialogisme interlocutif immédiat » et associe cette forme au champ de la modalisation autonome.*

Fonctionnellement, cette forme permet la désignation dans la parole de l'autre de l'assise de sa propre parole. Elle rend palpable le dialogisme inhérent à tout dialogue en manifestant l'écoute de l'interlocuteur. C'est une prise de parole, au sens littéral, où la parole de l'autre est (re)prise en surplomb. Elle relève d'une iconicité discursive, inscrite dans la corporéité de la langue -puisque'il y a reproduction du propos précédent- mais surtout d'un « geste » discursif, d'une indécidabilité co-textuelle puisque'il y a pointage sur un segment du propos de l'autre et arrêt sur un point de la chaîne. (Authier-Revuz, Doury, Reboul- Touré et al., 2003: 218)

Cette réflexion de J. Authier-Revuz replace le phénomène de la modalité autonome du côté des manifestations dialogiques du langage, plus exactement de la forme du dialogisme interlocutif dédoublé d'un dialogisme interdiscursif. C'est ce dernier qui se présente dans le roman de la façon que nous allons étudier.

LA MODALITÉ AUTONOME COMME DIALOGISME INTERDISCURSIF

Le dialogisme interdiscursif est défini par J. Authier-Revuz, dans son article *Le fait autonome : Langage, langue, discours quelques repères* (Authier-Revuz et al., 2003: 91), comme suit : « *le fait du dialogisme interdiscursif, certes, dans ce que j'ai appelé la non-coïncidence du discours à lui-même, à quoi renvoient toutes les figures explicites de l'emprunt de mots d'ailleurs* ».

Ces mots étrangers font écho à d'autres langues dans le discours de l'auteur qui leur fait délibérément place au sein de son propre discours. Ces mots appartiennent également à différents genres de discours. Convoqués, ces mots ou expressions auxquels a recours Maalouf dans *Origines* permettent d'introduire différents genres de discours et

différents contextes auxquels ils appartiennent à l'origine en leur servant d'écho dans le nouveau contexte.

Comme le précise Sitri : « (...) *ces mots charrient avec eux, pour paraphraser Bakhtine, le poids des discours et des contextes où ils ont transité coloreraient de ce fait bizarrement la relation entre les membres de cette association* » (Sitri et al., 2003: 209).

Dans le cas d'*Origines*, ces mots ouvrent, en effet, une brèche dans le discours de l'auteur pour laisser apparaître leur contexte d'origine. L'expression en castillan (Ex7, Tableau 1) « *Eso es que lo queremos de las futuras generaciones, que sepan ser consecuentes* » (Maalouf, 2004: 293), traduite par l'auteur en ces termes : « *ce que nous demandons aux générations futures, c'est qu'elles sachent être conséquentes* », est une expression qui résonne des échos d'un contexte politique où l'on perçoit un décalage entre volonté politique et la réalité d'un peuple en quête de rupture avec un mode de gouvernance devenu désuet. Autrement dit, ce n'est pas seulement un extrait d'un discours politique qui est convoqué, mais tout le contexte socio-historique cubain actuel que l'auteur évoque dans le roman à travers cette expression.

Aussi dans l'exemple (6) (Tableau 2), le terme «al-habib » (p.96) qui évoque la bien-aimée sous une désignation masculine « *est volontairement ambigu[e] – une ambiguïté fort habituelle dans toute la littérature arabe, où il est quasiment grossier d'employer des adjectifs ou des pronoms féminins pour évoquer la femme qu'on courtise* » (*Ibidem*). Ainsi, un autre contexte est évoqué : celui de la pratique poétique amoureuse de la langue arabe qui, en vénération de la femme aimée, se défend de l'évoquer sans détours.

Ce sont alors des échos d'un contexte de la poésie amoureuse lointaine, aussi bien géographiquement que temporellement, qui viennent se frayer une place dans le discours de l'auteur pour l'imprégner de l'ambiance, de l'espace et du temps de ce mot.

Néanmoins, la configuration de l'hétérolinguisme dans ce roman fait qu'il est davantage concentré à certains endroits.

Rappelons que le roman est traversé par de larges passages écrits de la main du grand-père de l'auteur, Botros, et qui viennent de différents genres de discours. Il y a également les trois lettres de Cuba de l'oncle

Gebrayel, des extraits de l'autobiographie de sa tante Kemal². La liste est longue, mais le plus important est que ces passages étaient à l'origine écrits dans des langues différentes : en langue arabe, en langue anglaise, en castillan et traduits en langue française par l'auteur. Toutefois certains passages ont été maintenus dans leur langue d'origine.

Notons que la part la plus importante en plurilinguisme revient au castillan : sur une moyenne de sept (7) hétéroglossies relevées dans le roman, une (1) hétéroglossie vient de la langue turque, deux (2) de la langue anglaise et quatre (4) viennent du castillan.

Dans la partie *Demeures*, l'hétérolinguisme est un peu plus présent que dans le reste du roman ; c'est le moment du récit où l'auteur se déplace vers Cuba pour enquêter sur la prétendue vie de rêve que menait l'oncle Gebrayel, frère cadet de Botros.

Entre en jeu le castillan, langue dans laquelle l'auteur communique, recueille des informations, celle aussi des documents où sont consignées la vie et la mort de cet oncle légendaire parti trop tôt dans un accident de voiture. Les passages en question se limitent au niveau intraphrastique ou phrastique, car l'essentiel de l'information a été traduit dans une perspective dialogique interlocutive dans le but d'en faciliter la compréhension par le lecteur.

Ces passages hétéroglossiques sont marqués typographiquement par les guillemets ou l'italique :

Tableau n°1 représentatif du plurilinguisme dans *Origines*

| Mot ou expression étrangers | Commentaire métalinguistique | Origine linguistique |
|--|--|----------------------|
| 1- « <i>Traveling at present in the United States</i> » (P. 103) | « En voyage actuellement aux États-Unis » | Langue anglaise |
| 2- <i>Moved – Left no address, RETURNED TO WRITER</i> (P. 266) | la lettre devait être retournée à son auteur | Langue anglaise |
| 3- <i>Dönme</i> (P. 131) | « ceux qui sont restés » « convertis » | Langue turque |

² Kamal Maalouf Abou-Chaar, *Memoirs of Grandma Kamal-Unique personal experiences and encounters (Memoires de Grand-mère Kamal uniques expériences personnelles et rencontres)* par World Book Publishing, Beyrouth, 1999.

| | | |
|---|--|-----------|
| 4- <i>Distintivos masonicos</i> (P. 185) | « Insignes maçonniques », signifiant qu'il était habilité à fournir les différents objets – médailles, rubans, tabliers, cordons, sautoirs, etc. – employés dans les cérémonies. | Castillan |
| 5- <i>Janua sum pacis</i> (P. 286) | dit une inscription tout en haut de l'entrée monumentale de la nécropole Colón, « Je suis la porte de la paix ». | = |
| 6- « <i>Su abuelo ?</i> »(p.287) | Je faillis rectifier, préciser que ce n'était pas exactement mon grand-père... Mais à quoi bon s'attarder aux détails [...] Si, c'est bien mon aïeul... Gabriel M... | = |
| 7- <i>Eso es que lo queremos de las futuras generaciones, que sepan ser consecuentes</i> (P. 293) | une longue citation du Grand Chef[...] « Ce que nous demandons aux générations futures, c'est qu'elles sachent être conséquentes. » | = |

Les différentes expressions de langues variées sont celles qui ont résisté à la traduction.

C'est ainsi que s'introduit le dialogisme interdiscursif³ par le fait autonome qui se manifeste dans ce roman par l'italique combiné aux guillemets ou par le recours à l'écriture en lettres majuscules.

Les deux premiers passages sont en anglais. L'exemple n°1 est une inscription que le grand-père avait soigneusement transcrite à la main au verso d'une de ses cartes de visite ; de la pure information professionnelle pour signaler son absence lors de son voyage aux Amériques. L'exemple n°2 est une mention sur la lettre envoyée par

³ Le dialogisme interdiscursif correspond aux relations que peut entretenir un énoncé avec les énoncés antérieurement produits sur le même sujet. D'autre part, le dialogisme interlocutif désigne les relations qu'entretient un énoncé avec les énoncés de compréhension-réponse des destinataires réels ou virtuels, que le destinataire tente d'anticiper.

Nazeera, la grand-mère de l'auteur, à Phebe, sa belle-sœur installée à Pottsville, en Pennsylvanie.

Le troisième passage (exemple n°3) est en turc, occasion pour l'auteur d'ouvrir une page d'Histoire pour expliquer le sens de cette expression de dédain pour les sabbataïstes de Salonique qui se seraient détournés de la foi véritable, à l'époque du grand-père Botros, dans l'ancien Empire Ottoman.

Les quatre autres passages (exemples N° 4, 5, 6, 7) sont en castillan, la langue la plus présente dans le roman. Cela s'explique par le fait qu'en se rendant à Cuba, comme Gebrayel, le célèbre oncle, qui a réussi à se forger une notoriété légendaire, l'auteur devait démêler le vrai du faux de la vie de cet oncle. Il a cherché sa tombe, fouillé dans la presse de l'époque pour connaître la cause véritable de sa mort, visité sa maison et rencontré le reste de sa famille. La langue d'échange était le castillan.

Nous avons relevé ci-dessus des passages que l'auteur a maintenus dans la langue d'origine ; des passages s'inscrivant dans différents genres de discours : interactions verbales avec des informateurs (Ex 6), épitaphe (Ex 5), discours politique du « Grand chef » (Fidel Castro) (Ex 7) et enfin, l'inscription que Gebrayel exhibait fièrement sur les enveloppes du courrier adressé à sa famille et qui le rattachait à la franc-maçonnerie avec laquelle il était habilité à commercer.

L'hétéroglottisme dans le discours littéraire de ce roman est d'abord comme un dialogisme interdiscursif qui prend la forme d'une modalisation autonymique.

Des langues comme le castillan, l'anglais, le turc, introduisent des mots et des expressions issus des interactions quotidiennes, du discours politique ou du discours littéraire. En plus de leur aspect pluriglossique, ces mots ou expressions feraient partie du dialogisme intertextuel plurilogal qui caractérise la convocation concomitante de discours de différentes communautés.

La modalisation autonymique n'introduit pas uniquement le dialogisme interdiscursif, mais aussi le dialogisme interlocutif qui permet à l'auteur de dialoguer directement avec l'interlocuteur-lecteur, comme nous le verrons dans le point suivant.

LA MODALISATION AUTONYMIQUE COMME DIALOGISME INTERLOCUTIF

La modalisation autonymique introduisant une hétéroglossie peut aussi être perçue comme une forme de dialogisme interlocutif que J. Authier-Revuz définit comme suit :

[...]- *et aussi celui du dialogisme interlocutif, du rapport à l'autre avec lequel, à travers les mots, on ne fait jamais UN, non coïncidence interlocutive, représentée, via des formes comportant le vous, par une variété de figures de la co-énonciation [...].*
(Authier-Revuz *et al.*, 2003:92)

Le dialogisme interlocutif manifesté à travers la modalisation autonymique exprime une sorte de décalage redouté par le locuteur entre l'usage qu'il fait des mots ou expressions et le sens que pourrait déceler l'interlocuteur. Cette « non-coïncidence interlocutive » nécessite une intervention sous forme de dialogisme interlocutif à travers lequel le locuteur tente d'anticiper sur l'éventuelle incompréhension de l'interlocuteur par l'insertion de commentaires métadiscursifs explicatifs. Authier-Revuz (2003) fait mention du fait que l'interlocuteur est désigné dans ce genre de modalisation autonymique par « vous » ou tout autre pronom qui se rapporte à cette instance énonciative.

Le dialogue entre les interlocuteurs de ce roman intervient lorsque l'auteur, sur le plan de l'iconicité du texte, indique que le mot ou l'expression marque une rupture dans la chaîne parlée ou écrite, car cette unité est employée d'abord comme signifiant.

Il intervient aussi au niveau où par anticipation, l'auteur accompagne ce signifiant d'un signifié afin de permettre à son interlocuteur (le lecteur) d'attribuer une référence à cet élément de la langue. Il s'agit là d'un *dialogisme interlocutif immédiat (Ibidem)*.

Le commentaire explicatif qui suit chacun des mots ou expressions étrangers accentue ce rapport dialogique interlocutif, accompagné d'une non-coïncidence énonciative implicitement manifestée et qui « *exprime un rapport à l'autre avec lequel, à travers les mots, on ne fait jamais UN* » (*Ibid.* : 92).

L'auteur et le lecteur sont deux instances distinctes dans ce dialogue où le premier prend en considération cette non-coïncidence des mots avec leurs sens en raison de leur appartenance à une langue qui, *a priori*, est

inconnue du lecteur. Le mot « *Dönme* » (Ex5) relève de ce type de démarche :

A la mort de Sabbataï, en 1676, seuls lui étaient encore fidèles quelque quatre cents familles de Salonique. En turc, on les appela longtemps dönme, « ceux qui se sont retournés », au sens de « convertis », appellation passablement dédaigneuse qui a été abandonnée dernièrement au profit de celle de « saloniciens », tout simplement. Ces derniers ne gardent que de vagues références à leur passé mouvementé, leur véritable foi est aujourd'hui laïque ; elle l'était déjà, résolument, à la fin du XIX^e siècle. (Maalouf, 2004:131)

Cette explication concernant la valeur culturelle de ce mot turc dans son contexte socio-historique se présente sous forme de commentaire sous régime énonciatif à dominance discursive en dépit de son contenu historique, et ouvre ainsi une sorte de dialogue entre auteur et lecteur dont le but est de remédier à cette non-coïncidence entre le mot et son sens.

Notons que le genre dont nous traitons est un genre qui est différent des interactions verbales spontanées. Il s'agit du discours littéraire, un discours dit auctorial institué, qui obéit aux rituels de l'institution littéraire et dont la caractéristique essentielle est l'absence de la spontanéité dans l'échange entre interlocuteurs (l'auteur et son lecteur). Par conséquent, les traces d'interpellation d'un interlocuteur dans le roman sont de façon générale peu nombreuses, ou alors peu visibles.

Dans *Origines* l'auteur a d'abord traduit des textes sources qui allaient nourrir le corps du roman. Cependant, certains mots ou expressions n'ont pas été traduits volontairement.

Ces mots, d'origine arabe, anglaise, ou castillane, ... se présentent sous forme de modalisation autonymique. Ce besoin d'authenticité que manifeste l'auteur à travers ces mots et expressions, comme nous pouvons le percevoir dans la transcription des titres de journaux, de citations de personnages politiques, d'expressions figées..., (voir le tableau 2), correspondent à l'orientation générique du roman, c'est-à-dire l'orientation (auto)biographique.

Sous ces hétéroglossies, se révèle une forme masquée du dialogisme interlocutif entre auteur et lecteur : l'auteur rompt la narration et le

régime énonciatif historique pour entrer en dialogue avec son lecteur. Le régime énonciatif discursif ainsi adopté à travers les commentaires métadiscursifs se justifie pour différentes raisons. La première et la plus évidente tient au lecteur d'*Origines* qui ne maîtrise pas forcément l'anglais, l'arabe ou l'espagnol ; un réajustement est alors indispensable. La seconde prend en charge la polysémie du lexique : le mot n'est pas limité à son sens littéral ; la restitution de sa connotation culturelle et historique est alors indispensable pour pallier ce décalage, comme pour «*Dönme* ».

A ces deux formes de l'hétérolinguisme, s'ajoute une troisième qui sollicite une autre langue avec laquelle l'auteur entretient un rapport différent, créant ainsi une nouvelle situation d'hétérolinguisme. Il s'agit du recours à la langue arabe qui instaure un type particulier de bilinguisme : le bilinguisme littéraire.

LE BILINGUISME LITTÉRAIRE

Le bilinguisme littéraire est défini par Rainier Grutman (2003) comme un phénomène propre à certains auteurs issus de situations socio-historiques de contact de langues assez particulier (colonisation, immigration de l'auteur, etc.) :

Le bilinguisme littéraire désigne l'emploi, successif ou simultané, de deux langues d'écriture de la part d'un même auteur. Par langue d'écriture, on entend l'outil que l'écrivain s'est choisi (ou que les circonstances lui ont imposé) pour écrire ses œuvres de création et s'inscrire dans une tradition littéraire). (P. 3)

Souvent les deux langues en question cohabitent dans le même espace social et il est question de bilinguisme littéraire lorsqu'il y a contact de deux langues dans le même espace physique du roman. Maalouf opte pour la langue française comme langue principale d'écriture, mais pour ce dernier roman, sa langue maternelle, l'arabe, est présente à côté de toutes les autres et bénéficie d'un statut particulier au motif qu'elle véhicule les valeurs culturelles essentielles tant pour l'auteur que pour le contexte raconté à travers ce roman.

En effet, le bilinguisme littéraire est très présent dans *Origines*. Etant inscrite dans le genre (auto)biographique, cette œuvre permet à l'auteur de raconter et de se raconter sans avoir recours à une instance médiatrice.

Il assume son propre rôle : celui du petit-fils qui se charge de sauver de l'oubli une histoire familiale qui sort de l'ordinaire, celui aussi qui est issu d'un Liban arabophone qui parle la langue anglaise ou française selon la nécessité ou l'affinité.

L'auteur note ici que le choix du français par la mère du narrateur-auteur allait ébranler la tradition familiale des Maalouf, habitués à la langue anglaise, à l'université américaine de Beyrouth, associée au protestantisme. Toutes ces habitudes vont être bouleversées par cette nouvelle orientation linguistique, avec une réaction en chaîne dont la première est la suivante :

Si, en prévision de son mariage – qui allait être célébré au Caire, en 1945 – mon père était allé au-devant des désirs de ma mère et de sa famille en opérant, sans états d'âme, un retour au bercail catholique, il ne lui fut pas facile de céder sur cette autre exigence absolue : les enfants du couple feraient leurs études dans des écoles catholiques, et en langue française.

Pour ma grand-mère Nazeera, et pour toute ma famille paternelle, c'était là une aberration, une incongruité, et quasiment une trahison. Depuis quatre générations, depuis le milieu du XIX^e siècle, tout le monde chez nous apprenait l'anglais comme s'il était la deuxième langue maternelle, tout le monde faisait ses études chez les Américains. Le campus de l'Université Américaine était le prolongement de la maison – ou l'inverse. [...] C'était là une tradition établie, immuable, indiscutée.

Mais, justement, ma mère se méfiait de cette tradition où langue anglaise, école américaine et protestantisme sont toujours allés de pair. Elle ne voulait pas prendre ce « risque », et mon père dut se résigner [...]. (Maalouf, 2006: 489)

Dans ce passage, l'auteur évoque les raisons de son orientation linguistique : si, aujourd'hui, il écrit en français, c'est suite à un choix qui s'est fait bien avant sa naissance ; un choix à la fois linguistique et surtout religieux. La mère de l'auteur voulait rester dans la tradition chrétienne catholique et se méfiait du protestantisme. Pour chacune de ces deux voies, la langue est incontournable. Ainsi, pour ne pas suivre la voie religieuse, qui relèverait d'une certaine « hérésie », le plus simple était de faire les choses dans les règles et ne rien laisser au hasard dès le départ, car cela faisait partie d'une « guéguerre » dans laquelle se

déchiraient les membres de cette grande famille : les protestants du côté paternel de l'auteur, les catholiques maronites du côté maternel :

Cela pour dire que lorsque mon père se prit d'amour pour ma mère, [...], il se dépêcha, et ses frères avec lui, de dissiper ce « malentendu » qui planait au-dessus de leurs têtes depuis que leur père avait refusé de les baptiser, depuis que leur oncle paternel les avait baptisés à la hussarde, et depuis que leur oncle maternel les avait fait inscrire d'autorité sur le registre de l'autre bord.[...]. La victoire des catholiques avait beau être totale, la guéguerre se poursuivait un peu tout de même. Ma mère a constamment stigmatisé le protestantisme, peut-être par crainte que l'un ou l'autre de ses enfants ne soit tenté à son tour par le démon de « l'hérésie ». (Maalouf, 2006: 488)

Commenter le choix d'écriture de l'auteur est une question qui ne va pas dans le sens des préoccupations de notre travail, néanmoins, faire cohabiter la langue arabe avec la langue française, dans le contexte de ce roman, met en relief d'autres aspects dialogiques de son discours, même si les formes sous lesquelles le dialogisme se manifeste sont les mêmes que celles qui sont évoquées pour les autres langues évoquées plus haut. En effet, dans *Origines*, l'auteur fait appel à la langue arabe dans ses différentes strates au niveau intraphrastique de façon essentiellement illustrative : l'arabe classique et l'arabe dialectal dans sa variante parlée au Liban. Signalons que souvent les deux strates de la langue sont très proches. Botros, le grand-père de l'auteur optait pour la langue arabe classique, châtiée pour ses écrits littéraires, ses poèmes et correspondances importantes. L'arabe dialectal est surtout réservé aux interactions entre personnages.

Ces écrits dans la majorité du roman ont été traduits en langue française. Néanmoins, certains pans sont restés tels quels. Les raisons de les maintenir ainsi varient d'un endroit à un autre dans le roman.

Dans le tableau suivant nous présentons quelques exemples de ce bilinguisme :

Tableau n°2 représentatif du bilinguisme dans *Origines*

| Mot ou expression en langue arabe | Commentaire métalinguistique et traduction | Niveau de langue |
|-----------------------------------|--|------------------|
|-----------------------------------|--|------------------|

| | | |
|---|---|------------------------------------|
| 1- Gebrayel (P. 18) | qui est chez nous l'équivalent de Gabriel | Arabe dialectal et classique |
| 2- Gerjis (P. 47) | – un équivalent local de Georges – | |
| 3- « <i>tajawab aleih</i> » (P. 28) | qui veut dire « Il lui a été répondu » | Arabe classique |
| 4- « Chitân » (P. 33) | qui veut dire littéralement «Satan», mais qui a plutôt chez nous le sens atténué de «Diable» | Arabe dialectal et classique |
| 5- Aïn, « Qabou » (PP. 58-59) | Aïn est un mot arabe qui signifie « source » ; « Qabou » désigne une chambre voûtée | Arabe classique |
| 6- « <i>al-habib</i> »(P.96) | « l'être aimé » | Arabe classique |
| 7- Un <i>ajnabi</i> , une <i>ajnabieh</i> (P.160) | Il pourrait être traduit[...]ne l'est pas. | Arabe dialectal et arabe classique |
| 8- « <i>mouazzibati</i> » (PP. 200-201) | – littéralement : « ma persécutrice » | Arabe classique |
| 9- <i>l-madraseh</i> (P. 239) | « l'école » | Arabe dialectal |
| 10- <i>al-marhoum</i> (P. 447) | qui veut dire « celui à qui miséricorde a été accordée », terme courant pour désigner un défunt | Arabe classique et dialectal |

Dans ces passages, le bilinguisme se manifeste au niveau intraphrastique à travers des mots et des expressions de la langue arabe dialectale ou classique : les anthroponymes «Gebrayel» et «Gergis» (Ex1et Ex2) dont les équivalents en langue française sont «Gabriel» et «Georges», le toponyme « Aïn Qabou » (Ex5) que l'auteur prend soin, également, de gloser pour en préciser le sens. Ce commentaire métalinguistique sur le nom du village est, en fait, un prélude pour un autre commentaire qui va fournir des précisions historiques sur l'origine de cette nomination :

Il est vrai aussi que ce dernier nom a l'avantage de correspondre à une réalité palpable : *Aïn* est un mot arabe qui signifie « source » ; « Qabou » désigne une chambre voûtée ; et lorsqu'on visite ce village, on constate qu'il y a effectivement une source qui jaillit d'une sorte de caverne bâtie de main d'homme et surmontée d'une voûte; sur la demi-lune de pierre, une inscription ancienne en grec, qu'un archéologue norvégien a déchiffrée un jour, et qui se trouve être une citation biblique commençant par : "Coule, ô Jourdain...". Les sources du Jourdain sont à des dizaines de kilomètres de là,

mais de telles inscriptions devaient être à l'époque byzantine une manière habituelle de bénir les eaux. (Maalouf, 2006: 58-59)

En effet, le commentaire métadiscursif ouvre le champ par une forme de dialogisme intertextuel monologal : l'auteur puise dans le discours de l'Histoire pour compléter le volet linguistique du toponyme de son village natal.

Le mot « Chitân » (Ex 5) bénéficie d'un commentaire qui précise son sens en le nuancant : il ne signifie pas « Satan » mais « Diable », un sobriquet donné à ce vieux et tenace voisin du village natal de l'auteur et qui le porte avec fierté.

Si ces premiers mots relèvent de l'usage quotidien de la langue dans des situations d'interactions verbales, l'expression « tajawab aleih » (Ex3) relève plutôt d'un usage administratif de la langue et qui indique que le courrier en question a déjà bénéficié d'une réponse. Cette expression permettait à Botros de mettre de l'ordre dans son courrier.

Les deux mots « al-habib » (Ex5) et « mouazzibati » (Ex8) viennent du domaine littéraire et, plus précisément de la poésie antéislamique. Le premier, sous sa forme masculine, qui signifie « bien-aimé » n'est autre que la désignation qu'autorisait la société de l'époque, par pudeur, pour évoquer la femme aimée. Le second, « ma persécutrice », renvoie à la femme aimée, mais qui fait souffrir son bien-aimé dans les jeux de l'amour.

Les mots « ajnabi » et « ajnabieh » (Ex7) signifient littéralement, en arabe classique, « étranger » et « étrangère ». Néanmoins, dans le contexte socio-historique dans lequel vivait Botros, ces mots avaient un sens restreint : « étranger » « évoque le plus souvent une personne 'européenne', au sens ethnique du terme » (P. 160).

« L-madrash » (Ex9) désigne « l'école » dans le parler local de la communauté de l'auteur, avec l'élision du « A » d'« Al-madrash ». « Al-marhoum » (Ex10), avec absence de désignation nominative de la personne décédée, relève de l'arabe dialectal.

L'usage habituel combine l'article défini « al », l'adjectif « marhoum » et le nom du défunt ; ici, « al-marhoum » est employé à la place du nom propre pour désigner le Botros.

Ainsi, le bilinguisme, dans ce roman, se manifeste à travers le dialogisme interactionnel et le dialogisme interdiscursif sous forme de

modalisation autonymique. Les mots issus de la langue arabe sont souvent encadrés par des commentaires métadiscursifs qui prennent en considération un lecteur monolingue. Ces précisions ne sont pas toujours d'ordre exclusivement linguistique car elles révèlent d'autres aspects culturels du contexte.

Les commentaires métadiscursifs qui encadrent les différents mots en langue étrangère caractérisent généralement le texte littéraire diglossique, mais pas le texte bilingue, comme le précise Grutman (2003) :

Le texte diglossique aussi se distingue du texte bilingue. Dans ce dernier, strictement parlant, l'irruption de la langue étrangère n'est pas encadrée, amortie, neutralisée par une batterie de traductions ou de paraphrases. Il n'y a pas de redondance sémantique entre des codes linguistiques qui se complètent et font donc implicitement appel à un lecteur bilingue. Dans les textes diglossiques, par contre, la coprésence des langues fonctionne différemment parce qu'elle repose sur une certaine redondance. (p. 5)

En effet, les gloses, les commentaires et les explications qui encadrent des mots de langues étrangères relèvent d'une pratique qui est davantage diglossique que bilingue. Néanmoins, dans *Origines*, on ne perçoit pas une « *coexistence inégalitaire de deux langues au sein d'une même communauté linguistique* » (Chaudenson, 1984: 21-22, cité par Grutman, 2003 : 6) ; aucune tension n'est perceptible, au contraire le rapport entre les deux langues est conciliant et valorisant pour la langue minoritaire du roman, car il montre sa subtilité.

L'HÉTÉROGLOSSIE ENTRE RÉALISME ET ESTHÉTISME

L'hétéroglossie dans le discours littéraire est une représentation linguistique des différentes langues cohabitant dans des contextes sociohistoriques différents. Souvent, elle est sollicitée pour diverses motivations. Grutman (2000) en retient trois, dans son analyse formelle du phénomène en partant des trois types déterminés par Tomachevski (1925) : « *dits respectivement réaliste, compositionnel et esthétique* » (Grutman, 2000: 332). Généralement, le type de motivation est dicté par l'appartenance du roman à un genre ou à un courant littéraire. Le recours à différentes langues est courant dans le réalisme, pour ancrer davantage

une œuvre dans son contexte socio-historique. Il y a aussi les exigences de l'écriture ; ainsi « *chaque personnage a un langage correspondant à sa condition sociale, à son tempérament, à ses amitiés, à son âge ...* » (Troyat 1929 : 385, cité par Grutman, 2000: 337).

Pour cerner les différentes motivations de l'hétérolinguisme dans *Origines*, il est indispensable d'examiner son contexte propre. En effet, cette œuvre, qui se présente sous la forme d'une (auto)biographie, permet à l'auteur de raconter la vie du grand-père Botros, celle de sa tribu et une partie de sa propre vie. Reconstituer ces histoires a ramené l'auteur exilé à sa terre natale, à sa langue maternelle.

Ce retour aux origines ne pouvait être authentique sans la présence de ces hétéroglossies caractéristiques de la langue maternelle de l'auteur.

La motivation du bilinguisme est donc d'abord réaliste : elle est l'occasion de rendre compte d'un référent à la fois linguistique, historique et culturel comme pour le nom du village (Ex5), pour le sens d'«étranger» qui signifie dans ce contexte socioculturel et historique « être occidental ».

La motivation réaliste se lit aussi dans les passages de langue anglaise ou castillane. Dans son désir de rétablir la vérité concernant l'oncle légendaire Gebrayel qui vivait à Cuba et le voyage de Botros vers cette contrée lointaine en transitant par les Etats-Unis, Maalouf convoque des expressions authentiques inscrites sur des enveloppes portant les marques ostentatoires d'une réussite Outre-mer, ou griffonnées sur du papier lors d'un voyage ou estampillées par une administration et annonçant l'arrivée dans une nouvelle contrée. Le désir de réalisme est pour ce roman une nécessité : lors de son voyage à Cuba pour découvrir la vie de l'oncle-légende, Maalouf se prête au jeu et parle castillan, l'utilise pour ses recherches, le transcrit dans son œuvre comme preuve et comme un acquis de la famille nomade.

La motivation esthétique, quant à elle, convoque un référent culturel littéraire qui renforce le lien de l'œuvre avec d'autres œuvres ou d'autres registres littéraires. Ainsi «mouazzibati», la «persécutrice» de Botros n'est autre que sa bien-aimée à qui il adresse des vers décrivant son état amoureux. Même si l'auteur gomme par la suite les traces de l'hétéroglossie pour introduire ce genre de discours, il en résulte sur le

plan discursif une hétérogénéité générique qui fait basculer le genre de la narration vers la poésie.

Cette forme de bilinguisme permet de relier l'œuvre à une pratique littéraire courante : la poésie amoureuse arabe d'antan dans laquelle on se défendait de nommer directement la bien-aimée.

Quelle que soit la motivation de l'hétéroglossie dans *Origines*, la forme adoptée pour l'exprimer est la modalisation autonymique. Elle permet de faire place au discours intégré à celui de l'auteur tout en le montrant.

Les commentaires métadiscursifs permettent de faire coïncider le signifiant et son signifié. C'est, d'abord, un « feuilleté énonciatif » qui laisse apparaître un dialogisme interlocutif à travers lequel l'auteur entre en interaction avec son lecteur pour orienter la réception des mots ou expressions venus d'ailleurs. Aussi, il s'agit d'une hétérogénéité discursive.

Ces mots empruntés à d'autres langues viennent également de différents domaines du savoir, de différents genres littéraires ou des interactions verbales quotidiennes ; il s'agit alors d'un dialogisme interdiscursif.

Tout compte fait, le discours littéraire est foncièrement dialogique. Néanmoins les manifestations de ce dialogisme varient d'un roman à un autre. Dans *Origines*, l'hétérolinguisme est perceptible sous forme de modalisation autonymique qui vient en aval d'une stratégie auctoriale visant à parler de ses origines plurielles ; des origines au sens géographique, historique et ethnique : arabe, ottomane, égyptienne, ..., de confession maronite ou protestante, partageant avec l'Islam certaines de ses valeurs, mais aussi les traits culturels acquis au fil des aventures familiales comme celles vécues à Cuba, aux Etats-Unis et en Australie. L'identité des Maalouf est très liée aux langues qu'ils parlent ; initialement bilingues, le choix de leur seconde langue à côté de leur langue maternelle qu'est l'arabe, décide de leur religion, de leur carrière voire de leur vie.

Incontournable alors est le fait de laisser s'exprimer toutes ces langues (dédoublées en autant de cultures et de religions qu'elles véhiculent) sans gommer leurs traces dans le roman. Leur cohabitation, parfois difficile dans la réalité (Asmar, 2012), est facilitée par une stratégie discursive qui s'attèle à transmettre fidèlement l'histoire d'un homme, celle d'un pays

et surtout celle d'une tribu nomade disposant d'une culture et d'une identité hétéroclite et multiple, à la fois, très ancrée dans un Liban dont elle contribue à écrire l'Histoire, mais aussi ouverte sur le monde favorisant un nomadisme familial érigé en tradition.

BIBLIOGRAPHIE

ASMAR Pascale, *LIBAN - « Polygamie » ou divorce linguistique au Liban : Hi, Kifak, ça va ?!* « ZigZag magazine », 27 juillet 2012, [disponible sur: [https:// http://www.zigzag-francophonie.eu/LIBAN-Polygamie-ou-divorce](https://http://www.zigzag-francophonie.eu/LIBAN-Polygamie-ou-divorce)].

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, DOURY Marianne, REBOUL-TOURE Sandrine *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*. Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003.

BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, traduit par Daria Olivier Paris Tel-Gallimard, [1975, 1984], 2006.

CHAUDENSON Robert, (1984), « Diglossie créole, diglossie coloniale » dans Grutman Rainier, *Bilinguisme et diglossie : comment penser la différence linguistique dans les littératures francophones ?* 2003 [disponible sur : <https://www.Academia.Edu/704363/>].

DETRIE Catherine, SIBLOT Paul, VERINE Bertrand, *Termes et concepts pour l'analyse du discours une approche praxématique*, Honoré Champion, 2001.

GARNIER Jean-Maxence, « Faire référence à la parole de l'autre : quelques questions sur l'enchaînement "sur le mot" chez Marivaux » in AUTHIER-REVUZ Jacqueline, DOURY Marianne, REBOUL-TOURE Sandrine (dir.), *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*. Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003, PP. 217-231.

GRUTMAN Rainier, *Bilinguisme et diglossie : comment penser la différence linguistique dans les littératures francophones ?* 2003 [disponible sur: <https://www.academia.edu/704363/>]

GRUTMAN Rainier, « Les motivations de l'hétérolinguisme: réalisme, composition, esthétisme », in *Eteroglossia e plurilinguismo letterario: II. Plurilinguismo e letteratura*, Atti del XXVIII Convegno interuniversitario di Bressanone, 6-9 luglio, 2000.

MAINGUENEAU Dominique, *Le discours littéraire paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin. 2004.

MAALOUF Abou-Chaar Kamal *Memoirs of Grandma Kamal-Unique personal experiences and encounters* «*Memoires de Grand-mère Kamal uniques expériences personnelles et rencontres*», World Book Publishing, Beyrouth, 1999.

MAALOUF Amin, *Origines*, Grasset, 2006.

SITRI Frédérique, «L'autonomie dans la construction des objets de discours» in AUTHIER-REVUZ Jacqueline, DOURY Marianne, REBOUL-TOURE Sandrine (dir.), *Parler des mots – Le fait autonome en discours*. Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003, PP 205-216.

TROYAT Henri, *Tolstoï*, Fayard, Paris 1965, in GRUTMAN Rainier, «Les motivations de l'hétérolinguisme: réalisme, composition, esthétisme», in *Eteroglossia e plurilinguismo letterario: II. Plurilinguismo e letteratura*, Atti del XXVIII Convegno interuniversitario di Bressanone, 6-9 luglio, 2000.

CISSÉ Mamadou
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université Cheikh Anta Diop
Dakar - Sénégal

**L'OPPOSITION ACCOMPLI / INACCOMPLI
EN WOLOF CONTEMPORAIN**

Résumé

Comment est cryptée la polarité aspectuelle en wolof contemporain ? Poser de la sorte la problématique de l'aspect dans cette langue et tenter d'y apporter un éclairage méthodique c'est aussi contribuer à élucider certaines zones d'ombre encore persistantes dans l'approche du système verbal de celle-ci. Comment, dans une langue aussi agglutinative comme le wolof, identifier et isoler des morphèmes sans recourir à un examen diachronique parsemé d'incohérence ? Nous tentons de présenter la manifestation de l'opposition accompli/inaccompli à travers les différents paradigmes de conjugaison ; car pour comprendre le système verbal du wolof, il est essentiel de se faire une idée claire du rôle de l'aspect. Cette analyse s'intègre dans la dialectologie du wolof et se veut aussi un apport aux études typologiques.

Mots-clefs : wolof – polarité aspectuelle – accompli/inaccompli – système verbal.

**THE PERFECTIVE AND IMPERFECTIVE OPPOSITION
IN CONTEMPORAY WOLOF**

Abstract

How the aspect polarity is encoded in contemporary Wolof? Tackling such an issue and trying to bring a methodological clarification on it, implies a contribution to a better understanding of Wolof verbal system. How to identify and isolate morphemes in an agglutinative language like Wolof, without resorting to a diachronic analysis, somewhat full of incoherence? In this article, we will introduce the dichotomy achieved/unachieved throughout the different Wolof conjugation paradigms in order to shed light on some blurred aspects of the topic. For a better understanding of Wolof verbal system, it is compulsory to have a clear idea of the role played by aspect. Such an approach is also a contribution to typological as well as dialectological studies.

Key words: Wolof – aspectual polarity – achieved/unachieved – verbal system.

**L'OPPOSITION ACCOMPLI / INACCOMPLI
EN WOLOF CONTEMPORAIN**

Par définition, l'aspect se distingue du temps linguistique par sa neutralité dans la deixis temporelle et correspond à la manière de considérer le procès dans son déroulement temporel. Il renvoie à la façon dont la situation est représentée en elle-même. Il est défini par Feuillet, J. (2006 : 86) en ces termes : « *On peut définir l'aspect comme la manière dont on envisage le déroulement d'un procès dans le temps* ».

La polarité aspectuelle caractéristique du wolof est l'opposition de phase qui est d'ailleurs la plus répandue dans les langues. Elle comporte deux pôles : l'aspect accompli et l'aspect inaccompli. Nous avons porté notre choix sur le couple terminologique accompli / inaccompli parce que l'aspect en wolof est un aspect grammatical, c'est-à-dire un aspect dont le signifié renvoie à celui d'un tiroir verbal et est défini en tant que rapport entre le déroulement du procès et un repère temporel qui lui est extérieur. Cette catégorie aspectuelle s'oppose à l'aspect dans les langues slaves qui est un aspect lexical, c'est-à-dire un aspect opposant un procès comportant un seuil à franchir et un procès dépourvu de toute limitation de cet ordre. Selon Creissels :

Le système verbal slave peut se comprendre comme un cas extrême de systématisation d'une distinction de verbes dont le signifié inclut la notion de franchissement d'un seuil (les verbes dits "perfectifs") et d'autres qui n'ont pas cette implication (les verbes dits "imperfectifs"). (1995 : 175)

L'accompli exprime une action parvenue à son terme ou un état achevé. Il se situe soit dans l'actuel soit dans l'inactuel. En dehors de l'action déjà réalisée ou de l'état achevé, l'aspect accompli peut être utilisé pour la description d'un état ou la caractérisation d'un être ou d'une chose. En wolof, il est exempt de toute marque formelle. En français, l'aspect accompli est exprimé par les temps composés pour les verbes d'action et par le présent pour les verbes d'état.

L'inaccompli correspond à l'aspect de l'action toujours en cours de réalisation, celle qui n'est pas encore parvenue à son terme. En wolof, il apparaît formellement comme la catégorie marquée de l'opposition aspectuelle. Il est caractérisé, d'un point de vue morphologique, par une forme généralement isolée ou par sa variante suffixale et s'oppose, de ce fait, à l'accompli, caractérisé par une absence de marque morphologique. L'inaccompli est traduit en français par le présent pour l'action en cours ou le fait permanent et par le futur pour l'action projetée.

Notre démarche s'articule sur quatre axes : (1) la présentation morphologique du morphème de l'inaccompli, (2) l'illustration et l'analyse du contraste accompli / inaccompli à travers les paradigmes de conjugaison, (3) la combinaison de l'inaccompli avec d'autres modalités, (4) les valeurs de l'inaccompli.

MORPHOLOGIE

En wolof contemporain, les marques aspectuelles caractéristiques de l'inaccompli, apparaissent sous différentes formes selon le modèle de conjugaison ou le nombre. Elles correspondent à la forme *di* et à ses variantes *d-*, *-y*, et *-a*, attestée plus couramment dans les parlers de la région du Fleuve (St- Louis et Mauritanie), le parler Lébou et également les parlers du Sud (Saloum et Gambie). La forme *di*, autonome en règle générale, est, soit antéposée au thème verbal (2.1.1.1.), soit préfixée à une marque personnelle (2.1.1.2.). *-Y* et *-a* sont respectivement suffixés aux marques personnelles et à la modalité présentative alors que le marqueur *d-* est préfixé à d'autres modalités grammaticales telles que les morphèmes du passé. Si le complément d'objet ou de lieu subit une indexation, le marqueur de l'inaccompli peut se déplacer sur le pronom (13b. et 15b.).

Les paradigmes ou modèles de conjugaison se définissent comme des ensembles de formes verbales qui sont structurellement composées de verbes, de marques de personne, de nombre, de mode, de temps et d'aspect. Dans le cadre de ces illustrations, nous nous proposons de présenter les modèles de conjugaison de deux catégories aspectuelles (accompli et inaccompli) et des formes affirmative et négative.

1. Accompli et inaccompli affirmatifs

Les modèles de conjugaison qui feront l'objet d'une analyse de l'accompli et à l'inaccompli sont ceux du mode indicatif (2.1.1), du mode injonctif (2.1.2.) et du mode subordonatif (2.1.3.).

1.1. Le mode indicatif

Le mode indicatif renvoie au mode global de l'énoncé déclaratif simple. Dans ce mode, l'accompli traduit une action achevée ou un état acquis tandis que l'inaccompli correspond à une action inachevée. Il comporte six modèles : le narratif (2.1.1.1.), le parfait (2.1.1.2.), l'emphatique du sujet (2.1.1.3.), l'emphatique du verbe (2.1.1.4.), l'emphatique du complément (2.1.1.5.) et le présentatif (2.1.1.6.).

1.1.1. Le narratif

Le narratif est un modèle de conjugaison non emphatique employé en récit. Le matériel morphologique caractéristique de ce paradigme réside dans le segment nasal initial *m-* pour les 1sg et 3sg, *n-* pour les 1pl et 3pl et la prénasale *ng-* pour les 2sg et 2pl.

Par rapport aux autres paradigmes du système verbal wolof, le narratif se particularise par :

- sa simplicité morphologique qui justifie d'ailleurs son appellation de « minimal » par E. Church (1981) et sa qualification de paradigme « inanalysable » par S. Robert (1989),

- son statut de véritable pronom à la troisième personne du singulier et du pluriel. Dans ces personnes, la marque pronominale est susceptible de remplacer un syntagme ou un lexème sujet.

Les formes personnelles du narratif se présentent ainsi sous la forme de marques pronominales antéposées au lexème verbal.

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
|--|---|
| 1. ma | ñu |
| 2. nga | ngeen |
| 3. mu | ñu |
| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
| 1. ma bay gerte « Je cultive l'arachide » | may bay gerte « Je suis en train de cultiver l'arachide » |
| 2. ngeen bay gerte « Vous cultivez l'arachide » | ngeen di bay gerte « Vous êtes en train de cultiver l'arachide » |

On observe ici que, pour le narratif, l'aspect accompli est une catégorie grammaticale exempte de toute marque formelle. Quant à la forme inaccomplie, elle est marquée, au niveau du narratif, par le morphème *di*. Celle-ci est postposée aux marques personnelles qui sont antéposées au lexème verbal. L'opposition marques personnelles « accompli » / marques personnelles « inaccompli » peuvent être illustrées de la façon suivante :

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|--|
| Ngeen xaar Omar « Vous attendez Omar » | Ngeen di xaar Omar « Vous êtes en train d'attendre Omar » |

1.1.2. Le parfait

Le parfait est formellement marqué par l'élément *na* antéposé ou amalgamé aux marques personnelles. Il renvoie à un procès dont l'achèvement est supposé connu. Contrairement à l'armature syntagmatique dominante en wolof où les marques personnelles précèdent le lexème verbal, les indices personnels du parfait se positionnent après le radical verbal, comme dans l'exemple ci-après :

Gis nañu Omar - « Nous avons vu Omar »

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|--|
| Sant nga Yàlla « Tu as remercié Dieu » | dinga sant Yàlla (~ d anga sant Yàlla) « Tu as remercié Dieu » |
| Dinga sant Yàlla « Tu remercieras Dieu » | Dinga di sant Yàlla « Tu as l'habitude de remercier Dieu » |

Le marquage zéro caractérise le parfait de l'accompli. Ce dernier traduit un procès achevé, ce qui n'est pas le cas de l'inaccompli qui porte une marque morphologique. Cette marque apparaît sous deux formes de valeurs grammaticales différentes :

- la forme isolée *di*, qui se charge d'une valeur prospective et qui peut être préfixée par rapport à toutes les marques de personne du parfait,
- elle peut apparaître deux fois dans la forme verbale : préfixée par rapport à la marque de personne, postposée à cette dernière et antéposée au lexème verbal. Dans cette construction, la marque de l'inaccompli a une valeur habituelle.

1.1.3. L'emphatique du sujet

L'emphatique du sujet est une modalité qui sert à la mise en relief du sujet et à son identification parmi tous les sujets possibles dans un énoncé. Sa traduction en français correspond à l'expression « c'est X qui... ». Le marqueur modal de l'emphatique du sujet est le segment *-a* postposé au sujet de l'énoncé qui est soit une unité lexématique, soit une marque personnelle caractéristique de cette modalité. Les indices personnels de l'emphatique du sujet se présentent comme suit :

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
|---|---|
| 1. maa | ñoo |
| 2. yaa | yéena |
| 3. moo | ñoo |
| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
| yaa maye nag wi « C'est toi qui as offert la vache » | yaay maye nag wi « C'est toi qui vas offrir la vache » |

Comme pour le narratif, pour l'emphatique du sujet le morphème de l'inaccompli est facilement identifiable dans la forme verbale en raison de sa position détachée de la marque de personne qu'il suit immédiatement et du radical verbal qu'il précède immédiatement. Quant à l'accompli, il apparaît sans aucune marque formelle.

1.1.4. L'emphatique du verbe

Le morphème caractéristique de l'emphatique du verbe est le marqueur *da*. C'est un schème énonciatif où le focus porte sur le verbe, qu'il s'agisse d'un verbe d'action ou d'état. Il explique ou élargit un énoncé précédent d'où sa qualification de « modalité explicative » par certains spécialistes. Ses indices de personne sont antéposés au lexème verbal et se présentent comme suit :

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
|---|--|
| 1. dama | danu |
| 2. danga | dangeen |
| 3. dafa | dañu |
| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
| dama naan ndox « (C'est que) je bois de l'eau » Dangeen naan sëng | damay naan ndox « (C'est que) Je suis en train de boire de l'eau » |

| | |
|--|---|
| « (C'est que) Vous buvez du vin de palme » | Dangeen di naan sëng « (C'est que) Vous êtes en train de boire du vin de palme » |
|--|---|

Le morphème de l'inaccompli pour l'emphatique du verbe correspond à l'élément *di* et à sa variante *-y*. Le marqueur aspectuel *di* est placé entre la marque de personne *ngeen* (deuxième personne du pluriel) et le radical verbal. La variante *-y* est suffixée aux autres personnes. Elle est physiquement apparente si sa voyelle initiale ne fait pas l'objet d'une contraction avec la voyelle finale du morphème personnel. La forme *danuy / dañuy* des première et troisième personnes du pluriel résulte de la fusion des formes pleines de ces deux personnes, *danu / dañu*, et l'allomorphe *-y* de l'inaccompli.

1.1.5. L'emphatique du complément

L'emphatique du complément complète le triptyque des constructions emphatisantes qui constituent, de ce fait, un système en wolof. Il porte l'emphase sur le complément¹ pour l'expression d'une identification.

Il est caractérisé, sur le plan formel, par la marque distinctive *-la* qui représente le monème du complément focalisé et permet la construction d'énoncés à prédicat non-verbal et d'énoncés à prédicat verbal. Ce morphème est repérable aux première et troisième personnes du singulier et du pluriel et est non apparent dans les deuxième personnes du singulier et du pluriel. Les indices de personne pour l'emphatique du complément se présentent comme suit :

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
|--|--|
| 1. laa 2. nga 3. la | lanu/lañu ngeen lañu |
| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
| ceeb la bay « C'est du riz que j'ai mangé » | ceeb laay bay « C'est du riz que je suis en train de manger » |

¹ Le terme complément renvoie, dans l'énoncé, à tout constituant qui ne joue pas le rôle de sujet ou de verbe en relation prédicative.

Comme pour l'emphatique du verbe, l'inaccompli de l'emphatique du complément est marqué par le morphème *-di* qui apparaît à la deuxième personne du pluriel et sa variante *-y*, suffixée aux autres personnes.

1.1.6. Le présentatif

Le présentatif est une modalité énonciative qui saisit le procès dans son déroulement, l'action se déroule sans atteindre son terme.

Dans sa structure morphologique, le présentatif renvoie à un dispositif complexe constitué :

- des formes pronominales du narratif,
- d'un morphème *a* préposé à *ng-* qui marque la mise en relief du sujet,
- *ng* qui marque le présentatif
- et d'une marque déictique *i-* (proximité) ou *a-* (éloignement) :

| | |
|-----------------------------|---|
| 1. maa ngi | ñu ngi |
| 2. yaa ngi | yéena ngi |
| 3. mu ngi | ñu ngi |
| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
| maa ngi génn « Je sors » | maa ngiy génn « Je suis en train de sortir » |

L'opposition aspectuelle dans le présentatif est inopérante en wolof contemporain. C'est l'identité sémantique entre la nature cursive du procès présentatif et l'inachèvement dans le procès inaccompli qui neutralisent cette opposition aspectuelle. La nature cursive du procès présentatif explique l'absence de marque formelle qui distinguerait l'accompli de l'inaccompli ; les deux formes se présentant de la même façon aux deux pôles aspectuels.

2.1.2. Le mode injonctif

L'injonctif renvoie au mode des ordres et des directives qui peuvent être stricts ou atténués. A chacun des deux pôles, l'aspect comporte un sens qui lui est spécifique. L'accompli traduit une action envisagée dans sa globalité, alors que l'inaccompli exprime une action envisagée dans son déroulement. L'injonctif comporte deux modèles : q l'impératif (2.1.2.1.) pour un ordre strict, et l'obligatif (2.1.2.2.) pour un ordre atténué.

2.1.2.1. L'impératif

L'impératif, ou modalité de l'ordre direct, n'implique que deux personnes :

- la deuxième personne du singulier de marque *-al*,
- la deuxième personne du pluriel *-leen*.

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|---|
| Waxal dëgg gi « Dis la vérité » Waxleen dëgg « Dites la vérité » | dil wax dëgg gi~deel (di+al) « Aie l'habitude de dire la vérité » dileen wax dëgg~ deeleen « Ayez l'habitude de dire la vérité » |

L'inaccompli de l'impératif s'exprime par la forme *di*, seulement préfixée à la marque personnelle ou préfixée et reprise isolément à la deuxième personne du pluriel. L'accompli n'a pas d'expression aspectuelle formelle.

2.1.2.2. L'obligatif

L'obligatif, ou modalité de l'ordre indirect, exprime des directives, des contenus sémantiques de souhait, de recommandation, etc. Il partage le même marqueur formel que le parfait *na* dont il se démarque par la position antéposée de la marque personnelle, postposée au parfait. Le marqueur *na* est combiné avec la marque personnelle aux deuxièmes personnes du singulier et du pluriel à l'obligatif alors qu'il s'élide à ces mêmes personnes au parfait. Ses marques de personne apparaissent comme suit :

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
|---|--|
| 1. naa | nanu/nañu |
| 2. nanga | nangeen |
| 3. na | nañu |
| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
| nañu tukki njël « Voyageons à l'aube » | nanuy tukku njël « Ayons l'habitude de voyager à l'aube » |

Le marquage formel de l'inaccompli se fait à l'obligatif par le marqueur *di* et sa variante *-y*. La forme *di* est la seule marque à la deuxième personne du pluriel mais elle est interchangeable avec sa

variante -y pour les autres personnes. La catégorie aspectuelle « accompli » est morphologiquement non marquée.

2.1.3. Le mode subordonatif

Le mode subordonatif, ou « relatif », est, selon A. Dialo (1983 : 60), le mode de la dépendance. Il comporte deux modèles de conjugaison, le temporel (2.1.3.1.) et l'hypothétique (2.1.3.2.), formellement marqués par les morphèmes discontinus *bi...ee*, *ba...ee* (temporel), *bu...ee* et *su...ee* (hypothétique). Ces modèles impliquent des propositions dépendantes.

2.1.3.1. Le temporel

Le temporel a les mêmes marques personnelles que le narratif (2.1.1.1.). D'un point de vue syntaxique, les morphèmes *bi / ba* sont antéposés à la marque de personne alors que l'élément *-ee* est suffixé au radical verbal.

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|---|
| bi / ba ma bindee bataaxal la dem « C'est lorsque j'ai écrit la lettre qu'il est parti » | bi / ba may bind bataaxal la dem « C'est lorsque j'étais en train d'écrire la lettre qu'il est parti » |

Au temporel, les catégories aspectuelles « accompli » et « inaccompli » sont formellement marquées par des suffixes, sauf à la deuxième personne du pluriel de la forme du temporel « inaccompli » dont la marque est le morphème isolé *di*. En effet, le suffixe *-ee*, porté par le radical verbal, s'est spécialisé dans l'expression de l'antériorité, alors que la variante -y du morphème de l'inaccompli est suffixée à toutes les marques de personne à l'inaccompli. Elle est matériellement apparente si sa voyelle initiale n'a pas fait l'objet d'une contraction avec la voyelle finale du morphème personnel :

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|--|--|
| bi / ba ma waxee la noppi « C'est lorsque j'ai parlé qu'il s'est tu » | bi / ba ma waxee la noppi « C'est lorsque j'étais en train de parler qu'il s'est tu » |

2.1.3.2. L'hypothétique

Les marques personnelles de l'hypothétique sont formellement identiques à celles du narratif (2.1.1.1.). D'un point de vue syntaxique, les morphèmes *bu / su* sont antéposés à la marque de personne alors que l'élément *-ee* est suffixé au radical verbal.

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|--|--|
| buñu / suñu bindee bataaxal « Si nous écrivons une lettre » | bu / su ñuy bind bataaxal « Si nous sommes en train d'écrire une lettre » |

A l'hypothétique, les catégories d'aspects accompli et inaccompli sont formellement marquées par des suffixes et la forme détachée *di*. En effet, le suffixe *-ee*, porté par le radical verbal, traduit l'hypothétique alors que l'inaccompli est marqué par la forme *di*, notée dans les deuxièmes personnes du singulier et du pluriel, dans la troisième personne du singulier et sa variante *-y* apparaissant pour les autres personnes. Elle est apparente à la première personne du singulier et fait l'objet d'une coalescence avec la voyelle finale du morphème personnel, à la première et à la troisième personne du pluriel, en raison de sa voyelle initiale.

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|-----------------|-----------------------|
| boo / soo ...ee | boo / soo dee (di+ee) |

2.2. Accompli et inaccompli négatifs

2.2.1. Le mode indicatif

2.2.1.1. Narratif négatif

Le narratif affirmatif n'a pas de forme négative correspondante. Il peut partager le même négatif notionnel avec le parfait (2.2.1.2.).

2.2.1.2. Parfait négatif

La négation du parfait aux deux aspects, accompli et inaccompli, correspond au négatif simple pour l'accompli et au négatif emphatique construit avec la forme isolée *di* pour l'inaccompli.

L'énoncé négatif simple renvoie à la négation de l'actualité du procès au moment de l'énonciation. Les marques personnelles constitutives de son paradigme sont suffixées au radical verbal et se présentent comme suit :

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
|------------------|----------------|
| 1. -uma | -unu/uñu |
| 2. -oo | -uleen |
| 3. -ul | -uñu |

Le négatif emphatique est inclus dans les conjugaisons emphatisantes puisqu'il permet de nier le procès en tant que notion (sans référence au temps d'énonciation) pouvant également avoir une valeur de négation de l'habitude. Il est formellement construit à partir de la consonne *d-* de l'inaccompli *di* qui lui attribue, de ce fait, une valeur de futur à laquelle sont suffixées les marques personnelles du négatif simple, excepté la troisième personne du singulier qui ne porte pas la marque de personne.

| <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> | |
|----------------------------------|---|---|
| 1. duma | dunu/duñu | |
| 2. doo | dungeen | |
| 3. du | duñu | |
| Accompli = | Négatif simple Inaccompli = Négatif emphatique /habituel | |
| binduma « Je n'ai pas écrit » | duma bind b/ « je n'écris pas » | dumay bind « je n'ai pas l'habitude d'écrire » |
| bindul « Il n'a pas écrit » | du bind/ « Il n'écrit pas » | duy bind « Il n'a pas l'habitude d'écrire » |

Au parfait, la catégorie « accompli » est portée par les marques personnelles du négatif simple qui traduisent un procès achevé. La catégorie « inaccompli », quant à elle, est doublement marquée : par la variante *d-* de l'inaccompli, d'une part, et par le morphème *di*, noté à toutes les personnes et placé entre la marque de personne et le radical verbal, d'autre part. Les marques personnelles négatives apparaissent aux aspects accompli et inaccompli, sous les formes suivantes :

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|---|
| - duma dem Dakar « Je ne vais pas à Dakar » | dumay dem Dakar « Je n'ai pas l'habitude d'aller à Dakar » |

2.2.1.3. L'emphatique du sujet négatif

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|---|
| yaa bindul bataaxal « C'est toi qui n'as pas écrit de lettre » | yaa dul bind bataaxal « C'est toi qui n'as pas l'habitude d'écrire de lettre » |

A l'emphatique du sujet, l'accompli négatif est caractérisé par la forme *-ul* (morphème négatif + marque de personne) du négatif simple qui traduit un procès achevé. L'inaccompli négatif est formellement marqué par le bloc *dul*, noté à toutes les personnes et placé entre la marque de personne et le radical verbal. La forme *dul* est composée de la variante de l'inaccompli *d-* et du morphème négatif *-ul*.

2.2.1.4. L'emphatique du verbe négatif

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|---|
| dama bindul bataaxal « Je n'ai pas écrit de lettre » | dama dul bind bataaxal « Je n'ai pas l'habitude d'écrire de lettre » |
| dul/duloon (passé) / daanul (habituel) | |

A l'emphatique du verbe, l'expression de l'accompli négatif est similaire à celle de l'emphatique du sujet. L'inaccompli négatif est construit avec la forme *daanul*, notée à toutes les personnes et placée entre la marque de personne et le radical verbal. L'élément est formellement composé de la variante de l'inaccompli *d-*, du morphème *-aan* du passé habituel et de la marque négative *-ul* :

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|-----------------|-------------------|
| dangeen ...ul | dangeen daanul |

2.2.1.5. L'emphatique du complément négatif

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---|--|
| bataaxal lañu bindul « C'est (tout sauf) une lettre que je n'ai pas écrite » | bataaxal lañu dul bind « C'est (tout sauf) une lettre que je n'ai pas l'habitude d'écrire » |

A l'emphatique du complément, l'expression de l'accompli négatif est identique à celle de l'emphatique du sujet et du

verbe. La forme *-ul* du négatif simple, exprimant un procès déjà réalisé, est suffixée au radical verbal. L'inaccompli négatif est traduit par le morphème *dul*, noté à toutes les personnes et placé entre la marque de personne et le radical verbal comme à l'emphatique du sujet :

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|---------------------------|-------------------|
| laa ...ul | laa dul |
| + passé laa doonul/daawul | |

2.2.1.6. Le présentatif négatif

La modalité présentative n'a pas de forme négative en raison de son sémantisme. Les notions de présentatif et de négatif sont sémantiquement incompatibles. Cependant, ce qu'il est possible d'avoir, dans cette forme, pour exprimer la négation est, selon A. Dialo (2012 : 13), une suppléance idiomatique restreinte avec *nekk* « être », par exemple :

*01 - yoon-am *a ng-i* ci forme positive
 Chemin pos 3sg emph+prés+pro part
 « C'est son affaire, il a le droit de... »

*02 - yoon-am *nekk-u* ci forme négative
 Chemin-pos 3sin être-nég part
 « Cela ne le regarde pas... ».

L'énoncé *yoon-am nekku ci* correspond donc à l'accompli négatif du présentatif dont la forme de l'« inaccompli » est :

*03 - yoon-am d-u ci nekk
 Chemin-pos.3sg inacc-neg part être
 « Cela ne le regardera pas ».

Cette forme de l'inaccompli négatif du présentatif est traduite par la variante *d-* de l'inaccompli qui porte la marque négative *-u*.

2.2.2. Le mode injonctif

Ce mode n'a qu'une seule forme pour l'impératif et l'obligatif :

| | <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|----|-------------------------|--------------------------|
| 1. | buma bunu/ñu | bumay bu ñuy |
| 2. | bul buleen | bul di bu leen di |
| 3. | bu mu buñu | bu muy bu ñuy |

2.2.2.1. L'impératif négatif

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|--|---|
| bul bind bataaxal « N'écris pas de lettre » | bul di bind bataaxal « N'aie pas l'habitude d'écrire de lettre » |

2.2.2.2. L'obligatif négatif ou prohibitif

L'obligatif négatif est marqué à l'inaccompli par l'indice de polarité *di* et sa variante *-y*. La forme *di* est le marqueur à toutes les personnes sauf à la première personne où elle est interchangeable avec sa variante *-y*.

2.2.3. Le mode subordonatif

2.2.3.1. Le temporel négatif

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|--|--|
| bi / ba ma bindul bataaxal « Quand je n'écris pas de lettre » | bi / ba ma dul bind bataaxal Quand je n'avais pas l'habitude d'écrire de lettre » |

Au temporel négatif, la catégorie aspectuelle « inaccompli » est formellement matérialisée par le morphème *dul* occupant toujours la position antéposée du radical verbal, tandis que la catégorie aspectuelle « accomplie » est exempte de toute marque formelle :

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|-----------------|-------------------|
| bim / bam ...u | bim / bam dul |

2.2.3.2. L'hypothétique négatif

| <i>Accompli</i> | <i>Inaccompli</i> |
|-----------------------------|-------------------------------|
| buñu / suñu bindul bataaxal | buñu / suñu dul bind bataaxal |

A l'instar du temporel négatif, l'hypothétique négatif est formellement reconnaissable, à l'inaccompli, au morphème *dul*, antéposé au radical verbal alors qu'à l'accompli, l'hypothétique négatif est morphologiquement non marqué.

3. Combinaison de l'inaccompli avec d'autres modalités

Le morphème marqueur de l'aspect inaccompli et sa variante peuvent faire l'objet d'une combinaison avec d'autres éléments grammaticaux tels que la modalité du parfait, les formes temporelles exprimant le passé (indéterminé et habituel) et la marque de négation.

3.1 Combinaison inaccompli et marque du parfait

*04 - *di-na* dem Mākka ren
inacc-pft.3sg partir Mecque cette année
« Il partira pour la Mecque cette année »

*05 - *su ngeen góor-góor-loo di-ngeen tekki*
hyp nar.2pl homme-homme-caus inac.pft.2sg réussir
« Si vous faites des efforts, vous réussirez »

3.2. Combinaison inaccompli et marque du passé indéterminé (-oon)

*06 - *da-ma d-oon* dem tool
emph.v.1sg inacc-pas ind partir champ
« Je partais pour le champ »

*07 - *tool laa d-oon* dem
champ emph.c.1sg inacc-pas ind partir
« C'est pour le champ que je partais »

3.3. Combinaison inaccompli et marque du passé habituel (-aan)

*08 - *d-aan* na bay dugub
inacc.pas hab pft.3sg cultiver mil
« Il avait l'habitude de cultiver du mil »

*09 - *maa fi d-aan* bay ceeb
emph.s.1sg loc inacc-pas hab cultiver riz
« C'est moi qui y cultivais habituellement de l'arachide »

3.4. Combinaison inaccompli marque de négation et marque du passé indéterminé (-oon)

*10 - *moo d-oon-ul* julli-ji ca jàkka j-a
emph.s.3sg inacc-pas ind-neg prier-dir prep mosquée
def.eloi
« C'est lui qui n'avait pas l'habitude d'aller prier à la mosquée »

*11 - *d-oon-uleen* fi jaar
 inacc-pas ind-neg.2pl loc passer par
 « Vous ne passez pas par ici »

3.5. Combinaison inaccompli marque de négation et marque du passé habituel (-aan) :

*12 - mboq laa *d-aan-ul* bay
 maïs emph.s.1sg inacc-pas hab-neg.3sg cultiver
 « C'est du maïs que je n'avais pas l'habitude de cultiver »

*13 - *d-aan-ul* ji mboq
 inacc-pas hab-neg.3sg semer maïs
 « D'habitude, il ne semait pas du maïs »

4. Valeurs de l'inaccompli

L'inaccompli correspond à une action, une suite d'actions ou à un état dont l'aboutissement n'est pas atteint au moment de l'énonciation. Compte tenu de son sémantisme qui ne met aucun terme à l'action ou à l'état exprimé, il renferme trois valeurs fondamentales :

- la valeur cursive

*14 - mu ngi-y jooy ca suba ba léegi
 nar.3sg pres.inacc pleurer prep matin jusqu'à maintenant
 « Il pleure depuis ce matin »

*15 - dafay dem tefes
 emph.v.3sg-inacc aller plage
 « Il part pour la plage »

- la valeur de l'habitude

*16 - damay tux
 emph.v.1sg inacc fumer
 « Je fume habituellement »

*17 - bëccëg lañuy aña
 journée emph.c.1pl .inacc déjeuner
 « C'est dans la journée qu'on déjeune d'habitude »

*18 - dafay daanu esprit
 emph.v.3sg-inacc tomber esprit
 « Il entre habituellement en transe »

*19 - damay xiif guddi
emph.v.1sg inacc avoir.fain nuit
« J'ai l'habitude d'avoir faim la nuit »

*20 - dina-ñu di bind-ante altine ju ne
fut.1pl inacc écrire-rec lundi rel être
« Nous nous écrivons chaque lundi »

- la valeur projective

*21 - dinaa jàng wolof
fut.1sg apprendre wolof
« J'apprendrai le wolof »

*22 - suba la-ay liggéey
demain emph.c.3sg-inacc travailler
« C'est demain que je travaillerai »

Au terme de cette analyse de l'opposition aspectuelle accompli / inaccompli en wolof contemporain, nous avons relevé que l'expression formelle de l'aspect s'oppose à une marque zéro et produit un système binaire avec un pôle accompli non marqué ou constituant un amalgame de catégories sémantiques difficilement analysable synchroniquement, et un inaccompli formellement identifiable par le morphème *di* et ses différentes variantes, *d* – et *-y*.

En effet, le marqueur *di* apparaît postposé aux marques de personne et antéposé au radical verbal, en règle générale. Cet ordre syntaxique est strict. Le morphème *di* exprime la polarité « inaccompli » à :

- toutes les personnes du narratif affirmatif,
- toutes les personnes du parfait affirmatif,
- toutes les personnes de l'emphatique du sujet affirmatif,
- la 2pl de l'emphatique du verbe affirmatif,
- la 2pl de l'emphatique du complément affirmatif,
- toutes les personnes de l'impératif affirmatif,
- la 2pl du temporel affirmatif,
- la 2sg, la 3sg et à la 2pl de l'hypothétique affirmatif,
- toutes les personnes du parfait négatif avec sa variante *d-*,
- toutes les personnes de l'impératif négatif,
- toutes les personnes de l'obligatif négatif.

La variété -y toujours suffixée à la marque de personne constitue le marqueur inaccompli de :

- la 2sg, la 3sg et la 3pl de l'emphatique du verbe affirmatif,
- la 2sg, la 3sg et la 3pl de l'emphatique du complément affirmatif,
- toutes les personnes de l'obligatif affirmatif où il est interchangeable avec *di* sauf à la 2pl où ce dernier apparaît seul,
- toutes les personnes du temporel affirmatif sauf la 2pl marquée par le morphème *di*,
- la 1sg et les 1pl et 3pl de l'hypothétique affirmatif,
- la 1sg interchangeable avec *di* au parfait négatif,
- la 1sg de l'obligatif négatif interchangeable avec *di*.

La forme segmentale -y est le marqueur inaccompli de toutes les personnes au présentatif affirmatif.

La forme segmentale *d-* est le traducteur inaccompli de :

- la 1sg du parfait négatif où elle peut être combinée avec -y ou *di* et de toutes les autres personnes de ce paradigme où elle est combinée avec *di*,
- de toutes les personnes de l'emphatique du sujet négatif,
- de toutes les personnes de l'emphatique du verbe négatif,
- de toutes les personnes de l'emphatique du complément négatif,
- de toutes les personnes du temporel négatif,
- de toutes les personnes de l'hypothétique négatif.

La voyelle finale -u de la troisième personne du singulier du temporel, des première et troisième personnes du pluriel du parfait, de l'obligatif, du temporel et de l'hypothétique tombent régulièrement (dialectalement : saloum).

BIBLIOGRAPHIE

- CISSE M., *Éléments systématiques du wolof contemporain*, Dakar, CLAD, 1983, 85p.
- CREISSELS D., *Éléments de syntaxe générale*, Paris, PUF, 1995, 332p.
- CISSE M., *Unités et catégories grammaticales du wolof*, Paris, NE, 1998, 324p.
- CISSE M., *Dictionnaire Français-Wolof*, Paris, Langues & Mondes, L'Asiathèque, 2007, p.389.

- CHURCH E., *Le système verbal du wolof*, Département de Linguistique Générale et de Langues Négro-Africaines de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 1981, 365p.
- DIALO A., *Système verbal et conjugaison du wolof ?*, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Linguistique et Sciences du Langage, TBR n° V, 2012.
- FEUILLET J., *Introduction à la typologie linguistique*, Paris, Honoré Champion, 2006, 720p.
- ROBERT S., *Système verbal et énonciation en wolof*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Paris 7, 1989, 397p.
- SAUVAGEOT S., *Description synchronique d'un dialecte wolof : le parler du dyolof*, Dakar, IFAN, 1965, 274p.
- VOISIN-NOUGUIER S., *Relations entre fonctions syntaxiques et fonctions sémantiques en wolof*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Faculté des Lettres, Sciences du Langage et Arts, Département Sciences du Langage, 2002, 371p.

ANNEXE

ABREVIATIONS utilisées dans l'analyse des exemples :

- caus : causatif.
def.proc : défini proche.
def.eloi : défini éloigné.
dir : directionnel.
Emph.c : emphatique du complément.
emph.s : emphatique du sujet.
emph.v : emphatique du verbe.
fut : futur.
hyp : hypothétique.
inacc : inaccompli.
loc : locatif.
nar : narratif.
neg : négatif.
o : indice objet.
part : partitif.
pas hab : passé habituel.
pas ind : passé indéterminé.

pft : parfait.

pos : possessif.

prep : préposition.

pres : présentatif.

rec : réciproque

rel : relatif

1sg : 1^{ère} personne du singulier

3sg : 3^{ème} personne du singulier

2pl : 2^{ème} personne pluriel

KOFFI Loukou Fulbert
Université Alassane Ouattara
Bouaké – Côte d'Ivoire

**APPROCHE ÉNONCIATIVE DU POÈME *RÉPONSE À UN ACTE*
D'ACCUSATION DE VICTOR HUGO**

Résumé

Le poème *Réponse à un acte d'accusation* de Victor Hugo obéit à un mode d'énonciation spécifique. Il est assumé par un locuteur unique qui convoque cependant plusieurs autres énonciateurs, donnant ainsi au discours, l'allure d'un dialogue de type antagonique. Comme nous tenterons de le montrer, cette démarche, qui procède du dialogisme et de la modalisation, permet au locuteur d'actualiser des voix antérieures et d'établir avec celles-ci un rapport d'interlocution décalé dans l'espace et dans le temps.

Mots-clefs : énonciation – dialogisme – connexion dialogique – modalisation – dédoublement énonciatif.

**ENUNCIATIVE APPROACH OF THE POEM *RÉPONSE À UN ACTE*
D'ACCUSATION BY VICTOR HUGO**

Abstract

Poem « *Réponse à un acte d'accusation* » of Victor Hugo obeys to a specific enunciation mode. It is assumed by a single speaker who convenes many other enunciators, making his speech like an antagonistic dialogue. As we will try to show it, this approach, which follows from dialogism and modalization, allows the speaker to update previous voices and to establish with them an interlocution relationship shifted in space and time.

Key words: enunciation – dialogism – dialogical connexion – modalization – enunciative split.

**APPROCHE ÉNONCIATIVE DU POÈME *RÉPONSE À UN ACTE
D'ACCUSATION*¹ DE VICTOR HUGO**

L'énonciation, définie par Émile Benveniste comme « *cette mise en fonctionnement du langage par un acte individuel d'utilisation* » (Benveniste, 1974 : 80) est principalement centrée sur un pôle émetteur dont la production (langagière) est nécessairement tournée vers un pôle récepteur. Une telle définition a parfois donné l'impression d'une voix unique, isolée, s'adressant à une autre voix unique et isolée, définition qui semble alors ignorer l'idée que toute production langagière est habitée de voix antérieures et même postérieures, et que le sujet parlant prend toujours nécessairement position par rapport à ces opinions précédentes et futures. C'est ce qui a fait dire aux linguistes que « *ça parle*² » dans le discours du locuteur.

Cette approche, développée par les linguistes à travers les concepts de polyphonie, de dialogisme et de modalisation, nous servira d'outil pour analyser le poème *Réponse à un acte d'accusation* de Victor Hugo qui, bien que discours d'un locuteur unique, convoque plusieurs voix par rapport auxquelles le locuteur se détermine.

I- DU DISPOSITIF ÉNONCIATIF

Le dispositif énonciatif, dans le poème *Réponse à un acte d'accusation*, est assez complexe si l'on considère les trois niveaux actantiels proposés par Georges Molinié (1998 : 48-61). Mais l'intérêt de l'analyse réside principalement dans le niveau I qui unit un pôle émetteur incarné par le poète et un pôle récepteur incarné par les représentants de l'ancien ordre littéraire. Dans la mesure où il ne s'agit pas d'un dialogue proprement dit, mais d'une réaction à une évocation plus ou moins explicite de voix antérieures, nous organiserons le dispositif énonciatif entre un locuteur et des énonciateurs.

¹ Les Contemplations, Livre premier, VII (1856).

² Voir Kerbrat-Orecchioni, Robert Vion, ...

1-1- Le locuteur

Le discours entier est assumé par un pôle émetteur que l'on pourrait assimiler au locuteur conformément à l'entendement d'Oswald Ducrot³ ou au narrateur, selon le schéma de la sémiostylistique actantiel de Georges Molinié (1998 : 48-61). Ce locuteur, qui est plus proche du centre déictique de l'énonciation, se désigne par les pronoms de la première personne « *je* », « *moi* » et « *me* ». Ces différents emplois sont renforcés par les tournures emphatiques « *c'est moi* » (v. 1 et v. 11) et « *moi, je* » (v. 12).

Cette surabondance des déictiques de la première personne marque le caractère unilatéral du discours principal qui gouverne et organise d'autres discours seconds aux marques plus discrètes. Le locuteur-poète est le rapporteur de toutes les autres voix, et celles-ci ne sont perçues qu'à l'aune de sa subjectivité. Sa posture est celle d'un narrateur omniscient, capable de lire les pensées et jugements secrets ou connus de ses interlocuteurs absents. En tant qu'organisateur de tout le discours, il crée un contexte dialogique dans lequel il rappelle les accusations de ses interlocuteurs, d'une part, et oppose ses propres arguments, d'autre part. La forte occurrence des verbes d'opinion, tels qu'« *accepte* » (v. 10), « *conviens* » (v. 18), « *pense* » (v. 19) et « *juger* » (v. 22), traduit un marquage subjectif du texte qui s'affiche comme le discours d'un jugement, d'une prise de position par rapport à un problème posé. Par ces verbes d'opinion, le poète feint d'adhérer à la thèse de ses adversaires avant de la déjouer ironiquement.

Les temps verbaux alternent entre le présent du narrateur (T₀) et le passé composé (T₁). La combinaison de ces deux temps verbaux est le signe que le narrateur, en un temps T₀, évoque des faits passés relevant d'un temps T₁. Son positionnement dans ce temps postérieur à T₁ lui permet de marquer son contrôle sur un temps écoulé et d'asseoir sa domination sur ses adversaires dont l'action se situe plutôt dans le passé. Ainsi, dans les énoncés « *j'ai vidé l'urne des nuits (...)* *Eh bien, soit, je*

³ Ducrot soutient que « *le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes. Et sa position propre peut se manifester soit parce qu'il s'assimile à tel ou tel des énonciateurs, en le prenant pour représentant...* », « *Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation* » in *Le dire et le dit*, Paris, Édition de minuit, 1984, p. 205.

l'accepte » (v. 8 – v. 10), le passé composé évoque une accusation portant sur un fait passé dont il est rendu coupable, tandis que le présent de l'indicatif se réfère à un jugement actuel du locuteur sur le fait passé.

Le texte s'affiche donc, avant tout, comme un discours dominé par la subjectivité du locuteur. Mais cette subjectivité, centrée principalement sur le pôle émetteur, se définit implicitement ou explicitement, par rapport à un pôle récepteur, assimilable ici aux énonciateurs.

I-2- Les énonciateurs

Comme le note Benveniste, la présence d'un « *je* » pose nécessairement celle d'un « *tu* » (1974 : 82). La première personne ne prend la parole que parce qu'il y a une deuxième personne à atteindre. Cette deuxième personne, interlocutrice du poète, est explicitement désignée par le déictique "vous" de la deuxième personne du pluriel. Celle-ci n'intervient pas dans un contexte dialogal classique mais est évoquée par la voix du locuteur ; ce qui permet alors de l'identifier à un énonciateur. C'est à travers les discours direct et indirect libre que la voix de ces énonciateurs est intégrée au discours principal. Dans le discours direct, l'opposition entre la neutralité du verbe « *dire* », qui introduit les propos rapportés du locuteur, et la connotation négative des verbes « *crier* » (v. 12) et « *maudire* » (v. 184), qui introduisent les propos des énonciateurs, définit déjà la posture de chacun des protagonistes de l'échange verbal. Le poète se présente comme un innocent qu'attaque injustement la vieille garde des écrivains.

Le discours indirect libre, qui se veut une traduction de la pensée secrète ou connue des énonciateurs, n'est pas moins révélateur des jugements de valeurs que le locuteur suppose portés contre lui par ses interlocuteurs. Et s'il affirme « *Je suis ce monstre énorme* » (v. 26) ou « *je suis cet abominable homme* » (v. 13), ce n'est pas lui qui parle, mais la voix de ses interlocuteurs-adversaires qui se fait entendre sournoisement à travers lui. En clair, il lit et fait entendre la pensée de ceux qui l'accusent et le condamnent.

En outre, il n'est pas inintéressant de souligner l'opposition entre le singulier, relatif au locuteur, et le pluriel, relatif au récepteur. C'est dire que le locuteur-poète seul est opposé à une pluralité d'interlocuteurs ; ce qui, tout en rendant la confrontation disproportionnée, donne l'impression d'une persécution subie, d'un acharnement injuste des

seconds sur le premier. Par ce déséquilibre, le locuteur signale implicitement le caractère inéquitable de la confrontation, mais aussi son mérite, puisque même seul, il est capable de soutenir ce face à face.

Nous sommes ainsi dans un dialogisme de type conflictuel dans la mesure où il y a opposition antithétique entre la voix rapportée et celle qui rapporte. Cette opposition est perceptible au niveau de l'effet de distanciation créé par l'usage antagonique des pronoms de la première et de la deuxième personnes qui ne fusionnent pas, sauf dans l'impératif « *causons* » (v. 29) où cette fusion en une première personne du pluriel traduit plus un affrontement verbal qu'un véritable rapprochement. Elle est aussi perceptible au niveau du lexique du conflit ou de la confrontation : « *colère* » (v. 11), « *racca* » (v. 12), « *crime* » (v. 20). Les lexies « *ogre* » (v. 1), « *bouc émissaire* » (v.1), « *abominable* » (v. 18)..., relatives au locuteur et censées provenir des énonciateurs, sont d'ailleurs révélatrices de l'affectivité dysphorique de ces derniers vis-à-vis du premier.

II- APPROCHE DIALOGIQUE

Le dialogisme désigne, chez Mikhaïl Bakhtine, le fait que « *toute causerie est chargée de transmissions et d'interprétations des paroles d'autrui* » (1978 : 158), ou encore « *le fait que toute parole est habitée de voix et d'opinions au point qu'elle peut être appréhendée comme des reformulations des paroles antérieures* »⁴. La pluralité de voix consiste donc en ce qu'une voix postérieure reprend implicitement ou explicitement une ou des voix antérieures, faisant ainsi de l'énonciation « *un épisode au sein d'un courant de communication ininterrompu* »⁵. Elle connaît diverses manifestations, mais les plus pertinentes dans notre texte sont le dialogisme constitutif et les échos dialogiques.

2-1- Du dialogisme constitutif

Le dialogisme constitutif renvoie, selon Robert Vion, à « *cette disposition générale selon laquelle, en l'absence de marques explicites d'autres voix, toute parole résulte d'un ensemble de dialogues avec des opinions et des discours* » (2005 : 1).

⁴ Voir Robert Vion, « *Modalisation, dialogisme et polyphonie* », article Consulté le 15 mai 2014 sur le site : <http://aune.lpl-aix.fr/~fulltext/2463.pdf>.

⁵ Voir Robert Vion, « *Modalisation, dialogisme et polyphonie* », op. cit.

Le poème de Victor Hugo présente certes des marques explicites de la voix citée (les déictiques de la deuxième personne, en particulier), mais il ne comporte pas de dialogue effectif, et les opinions relatives à ces voix ne sont évoquées que par le locuteur, en étroite relation avec sa position actuelle. En clair, il ne les évoque que parce qu'il a besoin de se positionner par rapport à elles, dans le débat en cours. La détermination de ces opinions antérieures avec lesquelles il établit ce dialogue décalé prend en compte des contextes historique et littéraire spécifiques.

Il est, en effet, difficile d'interpréter les opinions du locuteur sans rappeler tout le contexte qui donne naissance au poème et par rapport auquel le poète se détermine. Si la note en dessous du poème indique qu'il est écrit en janvier 1834, il faut souligner que cette date est indicative et surtout symbolique : elle évoque l'époque où « *Hugo prend pleinement conscience du caractère "révolutionnaire" de l'action littéraire* »⁶. Le manuscrit est, en réalité, rédigé le 24 octobre 1854, mais son orientation rejoint l'état d'esprit du poète en janvier 1834. Cela n'est pas sans rappeler *La Bataille d'Hernani*, nom donné à la polémique et aux chahuts qui ont entouré le 25 février 1830, les représentations de la pièce *Hernani* de Victor Hugo qui consacrent alors le genre du drame romantique et la victoire symbolique du Romantisme sur le Classicisme. C'est donc le conflit entre une nouvelle vision de la production littéraire, marquée par la liberté de création, et l'ancienne, marquée par la rigidité des règles, qui est en jeu dans cette opposition de voix.

Plusieurs thématiques sont au cœur de cette confrontation ; au nombre de celles-ci, les questions du mot poétique en soi et du niveau de langue, comme le révèlent les vers suivants :

*... je montai sur la borne Aristote,
Et déclarai tous les mots égaux, libres et majeurs.
[...]
Je bondis hors du cercle et brisai le compas,
Je nommai le cochon par son nom, pourquoi pas ?
[...]
J'ai dit à la narine : Eh mais ! tu n'es qu'un nez !
J'ai dit au long fruit d'or : Mais tu n'es qu'une poire !*

⁶ Voir Victor Hugo, *Les Contemplations*, Paris, LGF, 1985, p. 553, notes de fin de document de l'éditeur.

Si ces vers ne mentionnent aucun indice apparent des interlocuteurs, il faut noter que les opinions des voix antérieures n'en sont pourtant pas absentes. En effet, déclarer « *tous les mots égaux, libres et majeurs* » suppose qu'ils ne l'étaient pas auparavant, et qu'il y a, dans ce contexte précis, des responsables de cet état de fait. De même, nommer « *le cochon par son nom* », acte qui a tout l'air d'un défi, peut impliquer qu'une telle pratique était interdite par la norme en vigueur, dont les garants, s'ils ne sont pas explicitement désignés, ne sont pas moins évoqués. En outre, en substituant à la lexie « *narine* » (niveau soutenu), la lexie « *nez* » (niveau familier), il oppose nécessairement deux voix, la première étant celle des Classiques, des partisans de la tradition, qui prônent le niveau soutenu en poésie, et la seconde, celle des Romantiques, des modernes, plus attachés à la liberté de choix de l'écrivain. Un seul locuteur assume le discours, mais il met aux prises deux voix antagonistes dont l'une est absente.

Le dialogisme constitutif se traduit également par un dédoublement énonciatif du locuteur-poète qui se constitue en juge pour censurer une partie et réhabiliter une autre :

*Alors, brigand, je vins ; je m'écriai : Pourquoi
Ceux-ci toujours devant, ceux-là toujours derrière ?
[...]
Je fis souffler un vent révolutionnaire.
Je mis un bonnet rouge au vieux dictionnaire.
Plus de mot sénateur ! Plus de mot roturier !*

L'acte énonciatif que pose le locuteur est double. Les pronoms démonstratifs à valeur axiologique, « *ceux-ci* » et « *ceux-là* », montrent bien qu'il organise les différents énonciateurs en deux groupes antagonistes : le premier subissant son affectivité dysphorique, et le second bénéficiant de son affectivité euphorique. Ainsi, les énoncés interrogatifs « *pourquoi ceux-ci toujours devant... ?* » et négatifs, à valeur performative, « *plus de mot sénateur !* », sonnent comme une sanction, un blâme à l'encontre d'une caste qui a longtemps dominé une autre, et dont la fin doit être maintenant prononcée.

À l'opposé, les énoncés « *Pourquoi [...] ceux-là toujours derrière ?* » et « *Plus de mots roturiers* » se lisent comme un message de délivrance de ceux qui jadis ployaient sous le joug de la caste dominante. Ce qui semble ainsi être un message unique prend des significations différentes

selon la nature et le statut du destinataire. D'un côté, il se lit comme un message répressif contre un ordre ancien ; de l'autre, il se perçoit comme un message de réconfort et de restauration en faveur d'un ordre nouveau.

2-2- Les échos dialogiques

Les échos dialogiques sont construits à partir du détournement d'un énoncé de base qui joue sur les procédés de l'homonymie, de la polysémie, de la proximité phonique, de la ressemblance syntaxique, etc. Ce détournement, pour spectaculaire qu'il soit parfois, a du mal à éclipser totalement l'énoncé de base qui lui donne naissance ; d'où la notion d'écho.

Ainsi, l'énoncé « *Alors, brigand, je vins* » apparaît comme un écho parodique du « *Enfin, Malherbe vint* », cri de soulagement par lequel, dans son *Art poétique*, Boileau salue l'arrivée de ce censeur sévère qui allait mettre au pas la création littéraire du XVII^e siècle, après les années débridées du baroque.

Cette évocation de Malherbe n'est pas fortuite, si l'on tient compte du fait que ce dernier est parfois considéré comme le premier théoricien de l'art classique fait de mesure et de bienséance, et comme un grand réformateur de la langue française, obsédé par la pureté de la langue. L'évocation met en évidence le contraste entre celui que les Classiques considéraient comme leur « *Messie* » et celui qui apparaît maintenant comme le bourreau de cette entreprise littéraire.

Si le premier est un « *Messie* », le second est un « *brigand* ». Mais cette lexie, à valeur péjorative sur l'axe paradigmatique, se trouve ici chargée d'une nouvelle valeur, plutôt méliorative. En effet, s'il est un « *brigand* » pour les Classiques, il est un *Messie* pour les Romantiques dont l'art brise la rigidité du Classicisme et prône la liberté de création.

Cette image dialectique du « *brigand* » ne va pas sans évoquer également celle du Christ, crucifié entre deux brigands, avec qui il est confondu, alors même qu'il achève l'entreprise messianique. Mais, si le poète est assimilé aux brigands, c'est dans l'entendement de ses détracteurs et non dans celui des bénéficiaires qui voient en lui un Sauveur.

L'énoncé paraît banal, mais il est riche de plusieurs sens découlant de multiples paroles antérieures. Les échos historique, littéraire et biblique qui résonnent en lui permettent au locuteur de se positionner

par rapport aux différents faits évoqués, et de se dessiner, en dépit des apparences, une image positive.

III- MODALISATION ET CONNEXION

La modalisation se définit comme « *une double énonciation par laquelle le locuteur commente de manière réflexive un énoncé qui est en train de se produire* » (Vion, 2005 : 5). Robert Vion ajoute que ce phénomène se manifeste par « *un dédoublement énonciatif complexe, fondé sur la coexistence de deux énonciateurs correspondant au même locuteur* » (Vion, *Ibidem* : 5). Il s'agit, plus exactement, d'une distance que prend le locuteur par rapport à son propre dire. Le commentaire réflexif repose bien souvent sur certains connecteurs à valeur de modalisateurs, comme « effectivement », « naturellement », etc. Ceux-ci assument, en plus du commentaire réflexif, une fonction de connexion par rapport à un discours antérieur. La connexion à la parole précédente peut conduire le connecteur modalisateur à se faire commentaire de cette parole antérieure tout en accompagnant le discours postérieur. Nous l'aborderons selon deux de ses manifestations dans le texte de référence.

3-1- Modalisation et connexion dialogique

Le phénomène langagier le plus frappant, à ce niveau, est la présence du connecteur de déduction « *donc* » en début de poème : « *Donc, c'est moi qui suit l'ogre et le bouc émissaire* » (v. 1). Une telle présence semble trahir les conditions normatives d'emploi de ce connecteur qui, dans ce contexte, inaugure un discours au lieu de le conclure. Mais en partant du principe que le discours ne se limite pas au texte poétique tangible, et en considérant le discours poétique comme « *un épisode au sein d'un vaste courant de communication ininterrompu* », l'on peut déduire que le connecteur « *donc* » intervient pour conclure un discours antérieur et non pour inaugurer le texte poétique présent.

Ce « *déjà là* » discursif permet ainsi d'ancrer l'énoncé dans un contexte dialogique au sein duquel le locuteur, précédemment accusé de pervertir l'écriture littéraire, se sert d'un texte poétique apparemment autonome pour répondre à ses détracteurs. Le titre du poème illustre éloquemment cet état de fait : « *Réponse à un acte d'accusation* ». Les lexies « *accusation* » et « *réponse* » installent le texte au cœur d'un contexte dialogique, d'un méga-dialogue dans lequel les protagonistes communiquent à l'aide de productions isolées dans le temps et dans

l'espace, mais solidement unies par la thématique, les adresses réciproques et diverses autres allusions.

L'on assiste ainsi à un phénomène de diaphonie⁷ par lequel le locuteur rappelle effectivement la parole précédente des interlocuteurs avant de l'exploiter. Ce discours antérieur revient par bribes dans le discours du poète sous la forme d'un rappel des accusations portées contre lui par les tenants de l'ancien ordre littéraire :

*J'ai foulé le bon goût et l'ancien vers français
Sous mes pieds, et hideux, j'ai dit à l'ombre : « Sois ! »
Et l'ombre fut. – Voilà votre réquisitoire.
Langue, tragédie, art, dogme, conservatoire,
Toute cette clarté s'est éteinte, et je suis
Le responsable, et j'ai vidé l'urne des nuits.
De la chute de tout je suis la pioche inepte ;
C'est votre point de vue ; (v. 3 – v. 10)*

Par le discours indirect libre, le locuteur explore l'esprit de ses interlocuteurs et met à nu leurs idées. L'usage de la première personne est trompeur. Le poète s'approprie en réalité les pensées de ses adversaires pour marquer sa pleine conscience des accusations dont il est victime, ou encore l'idée qu'il n'ignore rien de ce qu'on lui reproche. Mais, pour averti qu'il soit, il n'est pas moins opposé à la position de ses pourfendeurs ; d'où les formules de distanciation : « *voilà votre réquisitoire* » et « *c'est votre point de vue.* » L'adjectif démonstratif « *voire* », présent dans les deux énoncés, a bien une valeur exclusive puisque le locuteur n'adhère pas aux opinions exprimées. En rendant effectif cet implicite, nous pourrions obtenir les reformulations suivantes : « *voilà votre réquisitoire et non le mien* », « *c'est votre point de vue et non le mien* ».

La connexion s'apparente donc à une stratégie de soudage des différents épisodes du vaste tissu de la communication. Elle brise l'isolement et l'apparente autonomie du discours immédiat, et se signale

⁷ Hugues Constantin de Chanay définit la diaphonie comme « *la reprise des propos de l'interlocuteur, lorsque cette reprise s'accompagne d'une réinterprétation de quelque manière stratégique pour la suite de l'interaction* », cf. « *Dialogisme, polyphonie, diaphonie : quelques critères de distinction* ». Consulté le 05 juin 2014 sur le site : <https://www.google.ci/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=dialogisme2C20polyphonie2C20diaphonie>

par des *phénomènes d'accrochage* de ce discours à d'autres discours absents.

3-2- Modalisation, cotexte et orientation discursive

Les modalisations interviennent dans des portions du discours en confirmant ou en infirmant leur orientation. Les commentaires modalisateurs sont ainsi mis en relation avec des particules du discours comme « oui », « non », « oui, mais », « non, mais », etc. L'orientation consiste donc en ce que le discours modalisateur adhère à la thèse précédente ou la réfute, ou encore la nuance dans un sens ou dans l'autre.

Dans le poème d'Hugo, le locuteur joue subtilement sur cette orientation par un double jeu reposant sur la figure de l'ironie. En effet, reprenant les accusations de ses adversaires, il donne l'impression de confirmer leur thèse, d'adhérer à l'orientation de leur argumentation, à travers les énoncés : « *C'est votre point de vue. Eh bien, soit, je l'accepte* » (v. 10), « *j'y consens* » (v. 16), « *j'en conviens, oui, je suis cet abominable homme* » (v. 18) et « *Donc, j'en conviens, voilà, déduits en style honnête/ Plusieurs de mes forfaits, et j'apporte ma tête* » (v. 158-159).

Le sens immédiat des énoncés semble être en accord avec le réquisitoire des interlocuteurs, ce qui donne à la plaidoirie une impression de repentance. Les verbes « *accepte* », « *consens* » et « *conviens* » semblent bien marquer l'adhésion du locuteur à la thèse de ses adversaires. Mais celle-ci est loin de concorder avec le cotexte et même le contexte historique.

Ces deux paramètres recèlent une opposition irréductible entre le locuteur incarné par le poète, et les interlocuteurs que sont les tenants de l'ancien ordre littéraire. La facilité de ses concessions, ajoutée au caractère hyperbolique de ce qui paraît être une repentance, permet de soupçonner d'emblée une ironie qui se confirme dans tout son discours.

La démarche argumentative du locuteur consiste en un procédé de diaphonie par lequel il reprend les accusations de ses adversaires, feint d'y adhérer, pour mieux en montrer le ridicule.

En procédant ainsi, le locuteur prend de l'ascendant dans le débat qui l'oppose à ses interlocuteurs, et confirme ainsi la domination de la jeune littérature naissante sur l'ancienne, comme le montrent les vers suivants :

Tous les mots à présent planent dans la clarté.

*Les écrivains ont mis la langue en liberté.
Et grâce à ces bandits, grâce à ces terroristes,
Le vrai, chassant l'essaim des pédagogues tristes...* (v. 192-194)

Le locuteur passe ainsi du statut de « *brigand* » à celui de Messie, en contribuant à mettre « *la langue en liberté* » et en chassant « *l'essaim des pédagogues tristes* » qui ont longtemps embrigadé la création littéraire. Il rend ainsi compte de l'état des interlocuteurs désemparés, aux pensées désuètes, qui voient le contrôle de l'art leur échapper au profit d'une nouvelle génération, et qui affublent alors leur adversaire de qualificatifs péjoratifs.

L'orientation discursive permet au locuteur de se jouer de ses interlocuteurs, de montrer leur ridicule et de dominer le débat qui les oppose.

La structuration et le fonctionnement de l'énonciation prennent des orientations spécifiques dans le poème de Victor Hugo. Les actants classiques d'émetteur et de récepteur se trouvent évincés au profit de ceux de locuteur (actant principal) et de plusieurs énonciateurs. Le locuteur convoque dans son discours des énonciateurs avec lesquels il échange à partir d'un méga-dialogue, c'est-à-dire au moyen de productions isolées, séparées dans l'espace et dans le temps. Ce dialogue décalé a lieu à l'aide des procédés du dialogisme constitutif qui établit un lien entre les dires du locuteur et des discours antérieurs, des échos dialogiques qui évoquent plus ou moins explicitement des dires anciens et des connecteurs modalisateurs qui tissent un pont entre les voix antérieures et les voix présentes.

BIBLIOGRAPHIE

BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale* (2), Paris, Gallimard, 1974.

CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

CONSTANTIN de CHANAY Hugues, « *dialogisme, polyphonie, diaphonie : quelques distinctions* », in *Revue Gragotà* 20 (2006), pp. 63-82. Consulté le 15 mai 2014 sur le site :

DUCROT Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1995.

HUGO Victor, « Réponse à un acte d'accusation », dans *Les Contemplations*, Paris, LGF, 1985.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin / VUEF, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.

VION Robert, « *Modalisation, dialogisme et polyphonie* », disponible sur le site [<http://aune.lpl-aix.fr/~fulltext/2463.pdf>.]

VION Robert, « *Polyphonie énonciative et dialogisme* », Colloque international Dialogisme : langue, discours, septembre 2010, Montpellier, disponible sur le site :

[<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>.]

ANNEXE

CORPUS : Victor Hugo, *Les Contemplations*, « Réponse à un acte d'accusation »

Donc, c'est moi qui suis l'ogre et le bouc émissaire. "Sur le Racine mort le Campistron pullule !" Dans ce chaos du siècle où votre cœur se serre, Les matassins, lâchant Pourceaugnac et Cathos, J'ai foulé le bon goût et l'ancien vers français, Poursuivant Dumarsais dans leur hideux bastringue, Sous mes pieds, et, hideux, j'ai dit à l'ombre: "Sois!" Boileau grinça des dents ; je lui dis : Ci-devant, Et l'ombre fut. – Voilà votre réquisitoire. Silence ! et je criai dans la foudre et le vent : Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe ! Langue, tragédie, art, dogmes, conservatoire, Et tout quatre-vingt-treize éclata. Sur leur axe, Toute cette clarté s'est éteinte, et je suis On vit trembler l'athos, l'ithos et le pathos. Le responsable, et j'ai vidé l'urne des nuits. Des ondes du Permesse emplirent leur seringue. De la chute de tout je suis la pioche inepte La syllabe, enjambant la loi qui la tria, C'est votre point de vue. Eh bien, soit, je l'accepte ; Le substantif manant, le verbe paria, C'est moi que votre prose en colère a choisi ; Accoururent. On but l'horreur jusqu'à la lie. Vous me criez : Racca ; moi, je vous dis : Merci ! On les vit déterrer le songe d'Athalie ; Cette marche du temps, qui ne sort d'une église ; Ils jetèrent au vent les cendres du récit Que pour entrer dans l'autre, et qui se civilise ; De Thérémène ; et l'astre Institut s'obscurcit. Ces grandes questions d'art et de liberté, Oui, de l'ancien régime ils ont fait tables rases, Voyons-les, j'y consens, par le moindre côté, Et j'ai battu des mains, buveur du sang des phrases, Et par le petit bout de la lorgnette. En somme, Quand j'ai vu par la strophe écumante et disant J'en conviens, oui, je suis cet abominable homme ; Les choses dans un style énorme et rugissant, Et, quoique, en vérité, je pense avoir commis L'Art poétique pris au collet dans la rue, D'autres crimes encor que vous avez omis, Et quand j'ai vu, parmi la foule qui se rue, Avoir un peu touché les questions obscures, Pendre, par tous les mots que le bon goût proscriit, Avoir sondé les maux, avoir cherché les cures, La lettre aristocrate à la lanterne esprit. De la vieille ânerie insulté les vieux bâts, Oui, je suis ce Danton ! je suis ce Robespierre ! Secoué le passé du haut jusques en bas, J'ai, contre le mot noble à la longue rapière, Et saccagé le fond tout autant que la forme, Insurgé le vocable ignoble, son valet, Je me borne à ceci : je suis ce monstre énorme. Et j'ai, sur Dangeau mort, égorgé Richelet. Je suis le démagogue horrible et débordé, Oui, c'est vrai, ce sont là quelques-uns de mes crimes. Et le devastateur du vieil A B C D ; J'ai pris et démolit la bastille des rimes. Causons. J'ai fait plus : j'ai brisé tous les carcans de fer Qui liaient le mot peuple, et tiré de l'enfer

Quand je sortis du collège, du thème, Des vers latins, farouche, espèce d'enfant blême ; Tous les vieux mots damnés, légions sépulcrales ; Et grave, au front penchant, aux membres appauvris ; J'ai de la périphrase écrasé les spirales, Quand, tâchant de comprendre et de juger, j'ouvris Et mêlé, confondu, nivelé sous le ciel Les yeux sur la nature et sur l'art, l'idiome, L'alphabet, sombre tour qui naquit de Babel ; Peuple et noblesse, était l'image du royaume ; Et je n'ignorais pas que la main courroucée Qui délivre le mot, délivre la pensée.

La poésie était la monarchie ; un mot L'unité, des efforts de l'homme est l'attribut. Etait un duc et pair, ou n'était qu'un grimaud ; Tout est la même flèche et frappe au même but. Les syllabes, pas plus que Paris et que Londres, Donc, j'en conviens, voilà, déduits en style honnête, Ne se mêlaient ; ainsi marchent sans se confondre Plusieurs de mes forfaits, et j'apporte ma tête. Piétons et cavaliers traversant le pont Neuf ; Vous devez être vieux, par conséquent, papa, La langue était l'État avant quatre-vingt-neuf ; Pour la dixième fois j'en fais meâ culpâ. Les mots, bien ou mal nés, vivaient parqués en castes ; Oui, si Beauzée est dieu, c'est vrai, je suis athée. Les uns, nobles, hantant les Phèdres, les Jocastes, La langue était en ordre, auguste, époussetée, Les Méropes, ayant le décorum pour loi, Fleurs-de-lis d'or, Tristan et Boileau, plafond bleu, Et montant à Versailles aux carrosses du roi ; Les autres, tas de gueux, drôles patibulaires, Les quarante fauteuils et le trône au milieu ; Habitant les patois ; quelques-uns aux galères Je l'ai troublée, et j'ai, dans ce salon illustre, Dans l'argot ; dévoués à tous les genres bas, Même un peu cassé tout ; le mot propre, ce rustre, Déchirés en haillons dans les halles ; sans bas, N'était que caporal : je l'ai fait colonel ; Sans perruque ; créés pour la prose et la farce ;

Approche énonciative du poème *Réponse à un acte d'accusation...*

Populace du style au fond de l'ombre éparse ;
Vilains, rustres, croquants, que Vaugelas leur chef

J'ai fait un jacobin du pronom personnel,
Du participe, esclave à la tête blanchie,
Une hyène, et du verbe une hydre d'anarchie.

Dans le bague Lexique avait marqués d'une F ;
N'exprimant que la vie abjecte et familière,
Vils, dégradés, flétris, bourgeois, bons pour Molière.
Racine regardait ces marauds de travers ;
Si Corneille en trouvait un blotti dans son vers,
Il le gardait, trop grand pour dire : Qu'il s'en aille ;
Et Voltaire criait : Corneille s'encanaille !
Le bonhomme Corneille, humble, se tenait coi.
Alors, brigand, je vins ; je m'écriai : Pourquoi
Ceux-ci toujours devant, ceux-là toujours derrière ?
Et sur l'Académie, aïeule et douairière,
Cachant sous ses jupons les tropes effarés,
Et sur les bataillons d'alexandrins carrés,
Je fis souffler un vent révolutionnaire.
Je mis un bonnet rouge au vieux dictionnaire.
Plus de mot sénateur ! plus de mot roturier !
Je fis une tempête au fond de l'encrier,
Et je mêlai, parmi les ombres débordées,
Au peuple noir des mots l'essaim blanc des idées ;
Et je dis : Pas de mot où l'idée au vol pur
Ne puisse se poser, tout humide d'azur !
Discours affreux ! – Syllepse, hypallage, litote,
Frémirent ; je montai sur la borne Aristote,
Et déclarai les mots égaux, libres, majeurs.
Tous les envahisseurs et tous les ravageurs,
Tous ces tigres, les Huns, les Scythes et les Daces,
N'étaient que des toutous auprès de mes audaces ;
Je bondis hors du cercle et brisai le compas.
Je nommai le cochon par son nom ; pourquoi pas ?
Guichardin a nommé le Borgia ! Tacite
Le Vitellius ! Fauve, implacable, explicite,
J'ôtai du cou du chien stupéfait son collier
D'épithètes ; dans l'herbe, à l'ombre du hallier,
Je fis fraterniser la vache et la génisse,
L'une étant Margoton et l'autre Bérénice.
Alors, l'ode, embrassant Rabelais, s'enivra ;
Sur le sommet du Pinde on dansait Ça ira :
Les neuf muses, seins nus, chantaient la Carmagnole ;
L'emphase frissonna dans sa fraise espagnole ;
Jean, l'ânier, épousa la bergère Myrtil.
On entendit un roi dire : "Quelle heure est-il ?"
Je massacrai l'albâtre, et la neige, et l'ivoire,
Je retirai le jais de la prunelle noire,
Et j'osai dire au bras : Sois blanc, tout simplement.
Je violai du vers le cadavre fumant ;
J'y fis entrer le chiffre ; ô terreur ! Mithridate
Du siège de Cyzique eût pu citer la date.
Jours d'effroi ! les Laïs devinrent des catins.
Force mots, par Restaut peignés tous les matins,
Et de Louis-Quatorze ayant gardé l'allure,
Portaient encor perruque ; à cette chevelure

Vous tenez le reum confititem. Tonnez !
J'ai dit à la narine Eh mais ! tu n'es qu'un nez !
J'ai dit au long fruit d'or : Mais tu n'es qu'une poire !
J'ai dit à Vaugelas Tu n'es qu'une mâchoire !
J'ai dit aux mots : Soyez république ! soyez
La fourmilière immense, et travaillez ! Croyez,
Aimez, vivez ! – J'ai mis tout en branle, et, morose,
J'ai jeté le vers noble aux chiens noirs de la prose.
Et, ce que je faisais, d'autres l'ont fait aussi ;
Mieux que moi. Calliope, Euterpe au ton transi,
Polymnie, ont perdu leur gravité postiche.
Nous faisons basculer la balance hémistichique.
C'est vrai, maudissez-nous. Le vers, qui, sur son front
Jadis portait toujours douze plumes en rond,
Et sans cesse sautait sur la double raquette
Qu'on nomme prosodie et qu'on nomme étiquette,
Rompt désormais la règle et trompe le ciseau,
Et s'échappe, volant qui se change en oiseau,
De la cage césure, et fuit vers la ravine,
Et vole dans les cieux, alouette divine.

Tous les mots à présent planent dans la clarté.
Les écrivains ont mis la langue en liberté.
Et, grâce à ces bandits, grâce à ces terroristes,
Le vrai, chassant l'essaim des pédagogues tristes,
L'imagination, tapageuse aux cent voix,
Qui casse des carreaux dans l'esprit des bourgeois ;
La poésie au front triple, qui rit, soupire
Et chante ; raille et croit ; que Plaute et que Shakspeare
Semaient, l'un sur la plebs, et l'autre sur le mob ;
Qui verse aux nations la sagesse de Job
Et la raison d'Horace à travers sa démence ;
Qu'enivre de l'azur la frénésie immense,
Et qui, folle sacrée aux regards éclatants,
Monte à l'éternité par les degrés du temps,
La muse reparaît, nous reprend, nous ramène,
Se remet à pleurer sur la misère humaine,
Frappe et console, va du zénith au nadir,
Et fait sur tous les fronts reluire et resplendir
Son vol, tourbillon, lyre, ouragan d'étincelles,
Et ses millions d'yeux sur ses millions d'ailes.

Le mouvement complète ainsi son action.
Grâce à toi, progrès saint, la Révolution
Vibre aujourd'hui dans l'air, dans la voix, dans le livre ;
Dans le mot palpitant le lecteur la sent vivre ;
Elle crie, elle chante, elle enseigne, elle rit.
Sa langue est déliée ainsi que son esprit.
Elle est dans le roman, parlant tout bas aux femmes.
Elle ouvre maintenant deux yeux où sont deux

Approche énonciative du poème *Réponse à un acte d'accusation...*

La Révolution, du haut de son beffroi,
Cria : "Transforme-toi ! c'est l'heure. Remplis-toi
"De l'âme de ces mots que tu tiens prisonnière !"
Et la perruque alors rugit, et fut crinière.
Liberté ! c'est ainsi qu'en nos rébellions,
Avec des épagneuls nous fîmes des lions,
Et que, sous l'ouragan maudit que nous soufflâmes,

flammes,
L'un sur le citoyen, l'autre sur le penseur.
Elle prend par la main la Liberté, sa sœur,
Et la fait dans tout homme entrer par tous les pores.
Les préjugés, formés, comme les madrépores,
Du sombre entassement des abus sous les temps,
Se dissolvent au choc de tous les mots flottants,
Pleins de sa volonté, de son but, de son âme.
Elle est la prose, elle est le vers, elle est le drame ;

Toutes sortes de mots se couvrirent de flammes.
J'affichai sur Lhomond des proclamations.

On y lisait : "Il faut que nous en finissions
"Au panier les Bouhours, les Batteux, les Brossettes
"À la pensée humaine ils ont mis les poucettes.
"Aux armes, prose et vers ! formez vos bataillons !
"Voyez où l'on en est : la strophe a des bâillons !
"L'ode a les fers aux pieds, le drame est en cellule.

Elle est l'expression, elle est le sentiment,
!Lanterne dans la rue, étoile au firmament.
Elle entre aux profondeurs du langage insondable ;
Elle souffle dans l'art, porte-voix formidable ;
Et, c'est Dieu qui le veut, après avoir rempli
De ses fiertés le peuple, effacé le vieux pli
Des fronts, et relevé la foule dégradée,
Et s'être faite droit, elle se fait idée !

Paris, Janvier 0834

YAMEOGO Kandayinga Landry Guy Gabriel
Université de Koudougou
BURKINA FASO

**ANALYSE PROSODIQUE DE « REFLETS DE NEW-YORK »
DANS POÈMES POUR L'ANGOLA DE F. T. PACÉRE**

Résumé

Le poème « Reflets de New-York », extrait du recueil *Poèmes pour l'Angola* de Frédéric Titinga Pacéré, ne présente aucune structure périodique régulière. Dans sa typographie, comme dans sa structure interne, le poème n'est pas conforme aux exigences de la versification classique. Dans son écriture, le poète se soumet aux contraintes de la poésie orale des griots de son milieu culturel, d'où la singularité de « Reflets de New-York ». C'est ce que nous tenterons de montrer en deux points : une présentation d'ensemble du recueil de poèmes et une analyse spécifique de « Reflets de New-York », à travers sa typographie et sa prosodie.

Mots-clés : prosodie – typographie – *Reflets de New-York* – *Poèmes pour l'Angola* – Pacéré F.T. – négritude.

**PROSODIC ANALYSIS OF " REFLETS DE NEW-YORK "
IN POÈMES POUR L'ANGOLA OF F. T. PACÉRE**

Abstract

The poem " Reflections of New-York ", extracts the compilation *Poems for the Angola* of Frederic Titinga Pacéré, don't present any structure periodic regular. In its typography, as in its internal structure, the poem is not in conformity with the classic requirements of the versification. In his writing, the poet submits to the constraints of the oral poetry of the griots of his cultural environment, from where the oddness of " Reflections of New-York ". It is what we will tempt to show through on the one hand, the general presentation of the compilation of poems and, on the other hand, a specific analysis of " Reflections of New-York ", through its typography and its prosody.

Key words: prosody – typography – *Reflets de New-York* – *Poèmes pour l'Angola* – Pacéré F.T. – negritude.

**ANALYSE PROSODIQUE DE « REFLETS DE NEW-YORK »
DANS POÈMES POUR L'ANGOLA DE F. T. PACÉRÉ**

La poésie nègre de langue française est en partie l'héritière des nombreuses formes de la poésie de tradition française. Cependant les poètes nègres, à l'instar des poètes surréalistes, s'en sont progressivement libérés pour écrire une poésie qui puise dans les nombreuses ressources poétiques propres à l'Afrique :

*C'est en allant "comme des lamantins boire à la source de Simal" que les poètes africains ont permis à la poésie africaine d'échapper à une mort prématurée vers laquelle la conduirait la décalcomanie du bon nègre singeant son maître blanc*¹. (Pascal Eblin Fobah, 2012 : 27)

Frédéric Titinga Pacéré, poète burkinabè, fait partie de ces poètes qui ont œuvré à la renaissance d'une poésie typiquement africaine. En effet, selon Bernard Zadi Zaourou, « *la poésie de Titinga Frédéric Pacéré est fortement tributaire des traditions littéraires culturelles des Mossé* »² (1999 : 10). En effet, le poète est particulièrement connu pour sa poésie d'inspiration griotique, quasi libérée de la tutelle de la poésie française.

Dans le présent travail, nous montrerons l'originalité de l'écriture poétique de Pacéré à travers l'analyse de la structure métrique de « Reflets de New-York », extrait du recueil de *Poème pour l'Angola*. A cet effet, nous développerons deux points principaux : une présentation d'ensemble du recueil et une analyse spécifique de la structure métrique d'un de ses poèmes.

1. PRESENTATION DU RECUEIL POÈMES POUR L'ANGOLA

Dans l'avant-propos du poème « Reflets de New-York », Pacéré écrit : « *c'est une forme originelle et originale des tambours et de la spiritualité traditionnelle d'Afrique Noire que j'ai voulu révéler à partir*

¹ Cette perception de la pratique littéraire a été condamnée par la revue *Légitime défense*.

² *Mossé*, pluriel de *Moaga*, désigne l'ethnie majoritaire à laquelle appartient le poète.

du décor spécial des Etats-Unis ». Ainsi, nous comprenons que l'enjeu de l'œuvre de ce poète est de révéler l'Afrique au monde.

Les premiers Africains à être allés à l'école occidentale ont été nourris de culture occidentale. Aussi, les premiers poètes vont-ils conserver une fidélité aux modèles anciens de la versification française. *Leurres et Lueurs* de Birago Diop, presque entièrement composé de vers réguliers, en témoigne.

Les partisans de la négritude vont exprimer leur culture à la suite d'une prise de conscience douloureuse de leur situation socio-politique. Cri de souffrance et de révolte contre les Blancs et les mimétiques, la poésie de la négritude n'a cependant pas toujours été la production de poètes enracinés dans la culture africaine alors même qu'ils tentaient de la valoriser.

C'est le cas de David Diop, auteur de *Coups de Pilon*, qui chante l'Afrique alors qu'il a été élevé en France.

Vivant presque tous en France, les partisans de la négritude, venus de l'Afrique, comme Senghor et Birago Diop, n'ont gardé de la tradition orale africaine que des souvenirs d'enfance, mais leurs poèmes sont encore fortement inspirés par le rythme de la parole africaine : « Car le poète [négro-africain] est d'un monde où la parole se fait spontanément rythme dès que l'homme est ému, rendu à lui-même, à son authenticité ». (Senghor, 1956 : 154).

C'est le cas de Siriman Cissoko dans son recueil *Ressac de nous-mêmes*, et d'Eno Belinga qui a publié *Ballades et chansons camerounaises*, et bien d'autres.

Pacéré occupe une place de choix parmi tous ces poètes. S'inspirant « des traditions littéraires culturelles des Mossé » (Léon Yepri, 1999 : 10), il prône un retour aux sources, traduit par le proverbe suivant : « Si la branche veut fleurir, qu'elle n'oublie pas ses racines », que nous rappelle constamment le philosophe à la barbe de poussière dans *Quand s'envolent les grues couronnées*.

Son œuvre exprime des valeurs africaines à même de contribuer à l'instauration de la paix et de l'harmonie dans le monde. *Poèmes pour l'Angola* est un recueil de trois poèmes publié en 1982.

Le premier poème a donné son titre à toute l'œuvre. Les deux autres poèmes de l'œuvre sont « Reflets de New York » et « Les eaux boueuses du Kadiogo³ ».

Les deux premiers constituent des carnets de voyage en Angola et aux Etats-Unis d'Amérique.

Poèmes pour l'Angola porte sur le voyage de Frédéric Titinga Pacéré en Angola. Dans ce long poème consacré à la guerre angolaise, le poète lance un appel pour le retour à la paix dans ce pays déchiré par vingt ans de guerre civile : « *Le fusil doit retourner dans la case* » (p. 8-9). Cet appel à la paix et à l'unité ne concerne pas seulement l'Angola, mais tous les foyers de tension en Afrique et ailleurs.

Le poème « Les eaux boueuses du Kadiogo » se distingue des deux autres poèmes qui le précèdent par son style et sa source d'inspiration. Selon l'auteur, il a été écrit bien avant les autres, dans les années 1974-1975. Le Kadiogo est une petite rivière qui traverse Ouagadougou et qui a donné son nom à la ville dans le langage des tambours. Kadiogo est synonyme, dans le poème, de « la vie qui passe, qui s'écoule ». L'eau du Kadiogo, dans sa partie boueuse et nauséabonde, représente les désagréments de la vie : difficultés des ménages, problèmes de religion, etc.

Le poème « Reflets de New-York » est un carnet de voyage aux Etats-Unis où l'auteur a été invité et a visité près d'une dizaine d'Etats dont New-York. Dans ce poème, il utilise le procédé du *Poé-Naba*, ministre mystique des cours royales du Mogho, qui consultait les ancêtres dans les reflets d'un liquide sacré contenu dans un récipient. Chaque mouvement du récipient provoquant des reflets différents, leurs interprétations entraînaient des sanctions souvent de mort.

Cette fonction, source de désordre, a inspiré le poète qui traduit dans « Reflets de New-York » le désordre de la société occidentale. Il dévoile la face cachée d'une ville connue pour son extraordinaire gigantisme, ses merveilles et qui se révèle être un tombeau blanchi : les nouvelles valeurs de la société new-yorkaise se nomment débauche, sexe, désacralisation, drogue, dégénérescence et mort.

³ Province du Kadiogo, chef-lieu de province de Ouagadougou.

2. ANALYSE DE LA STRUCTURE MÉTRIQUE DU POÈME

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la typographie, au mètre, à la rime et au rythme du poème. L'analyse de ces différents éléments nous permettra de cerner l'originalité de la poésie pacérienne.

2.1 Typographie et métrique

2.1.1 Typographie

La typographie d'un poème est la disposition des vers et des strophes sur la page. La typographie de « Reflets de New-York » concourt à signifier par-delà les mots. Pour Gérard Dessons (2000 : 54-61), la typographie est importante dans la compréhension du poème. Il voit dans la « *dimension visuelle du poème* » une « *représentation de l'oralité du langage, figurant dans l'écriture le dynamisme de la parole* ».

La longueur des strophes de « Reflets de New-York » n'est pas fixe : la plus petite strophe compte sept vers (page 57, 21^e strophe du poème) et la plus longue, quarante-six (page 88-89, 71^e strophe du poème).

Chaque strophe présente des vers de longueur inégale. La strophe suivante en est une illustration :

*Le tam-tam gronde
Dans la contrée ;
L'indien,
Fume,
Tout seul
Le calumet de la guerre.
Le gratte-ciel
Arrête
Toutes les fumées de la terre.
Il tend
Sa main fraternelle
Au bourreau.
Le bison
Est tout seul
Dans le musée de Washington.
Son âme
L'indien d'hier
Est empalé dans le Sud.
Il fume*

Tout seul
Tout seul,
Dans le feu
De sa terre. (Strophe 22, p. 57-58)

Les strophes présentent des vers hachés, spasmodiques parce qu'elles suivent le rythme syncopé du tam-tam.

Certaines strophes contiennent des vers en italique. Ils marquent l'intervention d'un autre locuteur dont les paroles sont rapportées. Dans la strophe suivante, les vers en italique reproduisent les paroles d'un interlocuteur qui téléphone de New-York :

Ce midi là,
Le téléphone sonna.
Je le pris ;
Il coulait,
Le venin
Du dimanche.

« Ici
C'est New-York.
Tout est beau.
Et
Le sperme
Coule à gogo.
Tu viendras voir ? » (Strophe 2, p. 48).

Enfin, certaines strophes contiennent des mots qui se distinguent du reste du texte parce qu'ils sont en majuscules : WASHINGTON (2), WAOGDO (2), MANEGA, TOTEM, MOGHO, O.N.U. (5), DELWARE, PHILADELPHIE, NOUVELLE ORLEANS, ONCLE, HOLLYWOOD, WELSON JONES, New-JERSEY, Nouvelle JERSEY, SABENA, LOS ANGELES, KOUCH, NEW-YORK.

L'auteur les met ainsi en relief pour signifier leur importance dans le poème. Dans le langage tambouriné, ces mots pourraient correspondre à des battements de tambour plus marqués.

Nous pouvons regrouper les en deux catégories : les termes renvoyant aux Etats-Unis et à l'Occident : WASHINGTON (2), O.N.U. (5), DELWARE, PHILADELPHIE, Nouvelle ORLEANS, ONCLE, HOLLYWOOD, WELSON JONES, New-JERSEY, Nouvelle JERSEY, SABENA, LOS ANGELES, NEW-

YORK ; et les termes renvoyant à l’Afrique : WAOGDO⁴ (2), MANEGA⁵, TOTEM, MOGHO⁶.

La première représente les différents « reflets » qui caractérisent les Etats-Unis d’Amérique mais surtout New-York, et qui retiennent l’attention de celui qui y arrive dans cette ville parce qu’ils en ont fait la célébrité.

La deuxième série est constituée d’éléments de l’environnement du poète et qui sont comparés aux éléments de la première série.

Le poète fait donc une comparaison entre New-York et Manéga, entre l’Occident et l’Afrique. Il ressort de cette comparaison que New-York et l’Occident ne sont que des reflets, des mirages. Il leur préfère Manéga sa terre natale, Waogdo et le Mogho.

En observant l’ensemble du texte et en comparant les strophes entre elles, nous pouvons constater qu’elles sont, elles aussi, inégales. De plus, elles ne sont jamais alignées les unes par rapport aux autres, mais décalées. Leur disposition dessine des cassures qui ne sont pas dépourvues de sens.

Tout le poème est, comme, dans l’échange entre deux tambours. C’est une poésie polyphonique dans laquelle deux tambours, A et B, « parlent » de façon alternée.

Nous constatons aussi que chaque changement de strophe correspond à un changement de mouvement, d’interlocuteur, de ton ou de style au niveau d’un même locuteur. Il peut également correspondre à l’explication d’une idée énoncée dans la strophe précédente.

La comparaison de ces deux premières strophes du poème illustre notre propos :

*C’était,
C’était un midi,
Un midi de décembre.
Le matin
N’était pas,
Pas plus d’ailleurs
Que le soir.
C’était*

⁴ Prononciation de Ouagadougou en mooré, la langue des Mossé.

⁵ Ville natale du poète.

⁶ Pays, territoire des Mossé.

*C'était
Un midi de décembre
La terre rouge
Sombrait
Sur les cases.*

*Ma mère
M'appelait,
Du haut
Du clocher ;
Son père
Était là,
Les yeux bridés ;
C'était
Un chinois en herbe... (Strophes 1-2, p. 47).*

La première strophe présente le cadre temporel d'un événement, tandis que la deuxième raconte cet événement. Nous pouvons donc dire que la typographie du poème a un sens, et qu'elle contribue à mettre son sémantisme en valeur.

Au sujet de la syntaxe particulière de ses poèmes, le poète l'explique en ces termes :

La phrase du tam-tam n'est pas une phrase ordinaire, c'est-à-dire sujet-verbe-complément (...) la phrase peut dès lors se ramener à une succession de sujets sans verbes, ou de compléments sans sujets, ou de verbes sans sujets ou compléments (...) la phrase peut commencer au futur et se terminer par un temps passé ; le langage du tam-tam est un défi aux règles de la grammaire connue, notamment occidentale (...). (Pacéré, F. T., 1991 : 24)

2.1.2 Métrique

La prose est « continue » et ne se « mesure » pas. Le vers, par contre, est « retour » et se caractérise par sa longueur.

Le poème « Reflets de New-York » compte mille cinq cent vingt-neuf (1529) vers répartis en soixante-dix-sept (77) strophes.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous quelques éléments clefs des quatre premières strophes (A, B, C, D) et qui donnent un aperçu global de l'ensemble du poème :

| Strophes | Numéro de vers | Nombre de syllabes | Rimes | Strophes | Numéro de vers | Nombre de syllabes | Rimes |
|----------|----------------|--------------------|-------|----------|----------------|--------------------|-------|
| A | 1 | 2 | Néant | B | 1 | 2 | a |
| | 2 | 5 | | | 2 | 3 | b |
| | 3 | 3 | | | 3 | 2 | |
| | 4 | 6 | | | 4 | 3 | |
| | 5 | 3 | | | 5 | 2 | a |
| | 6 | 3 | | | 6 | 3 | |
| | 7 | 4 | | | 7 | 4 | |
| | 8 | 3 | | | 8 | 2 | b |
| | 9 | 2 | | | 9 | 5 | |
| | 10 | 2 | | | 10 | 3 | |
| | 11 | 6 | | | 11 | 5 | |
| | 12 | 4 | | | 12 | 3 | b |
| | 13 | 2 | | | 13 | 1 | |
| | 14 | 3 | | | 14 | 5 | |
| | | | 15 | 5 | | | |
| | | | 16 | 2 | | | |
| | | | 17 | 2 | | | |
| | | | 18 | 3 | | | |

| Strophes | Numéro de vers | Nombre de syllabes | Rimes | Strophes | Numéro de vers | Nombre de syllabes | Rimes |
|----------|----------------|--------------------|-------|----------|----------------|--------------------|-------|
| C | 1 | 4 | c | D | 1 | 6 | e |
| | 2 | 7 | c | | 2 | 1 | |
| | 3 | 3 | d | | 3 | 4 | |
| | 4 | 3 | | | 4 | 2 | f |
| | 5 | 3 | | | 5 | 2 | e |
| | 6 | 3 | | | 6 | 4 | g |
| | 7 | 2 | d | | 7 | 2 | f |
| | 8 | 3 | | | 8 | 3 | |
| | 9 | 3 | b | | 9 | 3 | |
| | 10 | 1 | | | 10 | 2 | |
| | 11 | 2 | | | 11 | 1 | g |
| | 12 | 4 | b | | 12 | 6 | |
| | 13 | 4 | | | 13 | 5 | |
| | | | 14 | 5 | | | |
| | | | 15 | 2 | | | |
| | | | 16 | 2 | | | |
| | | | 17 | 3 | | | |
| | | | 18 | 6 | | | |

Une observation de ce tableau nous permet d'affirmer que Pacéré fait usage du monosyllabe (4 vers), du dissyllabe (18 vers), du trissyllabe (20 vers), du quadrisyllabe (8 vers) ; du pentasyllabe (8 vers), de l'hexasyllabe (4 vers), et de l'heptasyllabe (1 vers).

Mais dans le reste du texte, il existe des vers plus longs : des octosyllabes, des ennéasyllabes et des décasyllabes. Voici quelques indications à titre d'illustration :

- Des vers monosyllabes :
« Sur » (v. 1015, p. 78) ;
« Et » (v. 1025, p. 78) ;
- Des dissyllabes :
« Le sexe » (v. 483, p. 61) ;
« Après » (v. 743, p. 69) ;
- Des trissyllabes :
« Le chinois » (v. 466, p. 61) ;
« Mon voisin » (v. 1000, p. 77) ;
- Des vers quadrisyllabes :
« Pas plus d'ailleurs » (v. 7, p. 47) ;
« Recommencer » (v. 70 ; p. 49) ;
- Des vers pentasyllabes :
« Je ne fume pas » (v. 777, p. 70) ;
« De l'enfant prodigue » (v. 1077, p. 79) ;
- Des vers hexasyllabes :
« Le coucher du soleil » (v. 744, p. 69) ;
« La mouche du matin » (v. 46, p. 48) ;
- Des vers heptasyllabes :
« Suis la courbe des murs et » (v. 660, p. 67) ;
« Un astronaute de mars » (v. 708, p. 68) ;
- Des vers octosyllabes :
« Et la grandeur d'un continent » (v. 632, p. 66) ;
« Sur un gratte-ciel de New-York » (v. 539, p. 63) ;
- Des vers ennéasyllabes :
« Devant le musée de Washington » (v. 269, p. 55) ;

- « Des postes de télévision » (v. 537, p. 63) ;
« Les pierres tombales se ressemblent » (v. 561, p. 64) ;

- Un vers décasyllabes :
« Je quitterai encore Washington. » (v. 289, p. 56)

Nous en concluons que le poème n'a pas de vers de longueur fixe : le vers le plus court est le monosyllabe, tandis que le plus long est le décasyllabe. Sa structure métrique est hétéroclite du point de vue de la poésie classique occidentale, mais conforme à la poésie des griots dont s'inspire le poète.

Le vers de prédilection de Pacéré dans ce poème est le trisyllabe. Il revient vingt (20) fois dans ce tableau et quatre-cent (400) fois dans tout le poème. En voici quelques exemples :

*(...) Amoureux
Des vins rouges
Me demande
Une autruche. (Strophe 26, p. 60)*

*(...) Je voudrais,
Mon ancêtre,
Eternel,
Le griot... (Strophe 61, p. 82)*

Le trisyllabe est suivi de près par le dissyllabe qui revient dix-huit (18) fois dans ce tableau, et trois cent quatre-vingt-sept (387) fois dans tout le poème dont les vers ci-dessous :

*(...) Plus loin,
Ma mère
Repose... (Strophe 58, p. 80)*

Nous avons également des passages dont les vers sont des dissyllabes et des trisyllabes en alternance :

*Que Dieu
Les élèves,
Que Dieu
Les bénisse.
Mon train
Est devant... (Strophe 42, p.70)*

En général, dans ce poème, Pacéré a une préférence pour les vers courts. Ceux-ci en effet, par leur brièveté, provoquent un rapide retour à la ligne et marquent de ce fait fortement le rythme. Le rythme est aussi créé par l'hétérométrie des vers. Les vers pairs et impairs se mêlent pour rythmer fortement la poésie pacérenne.

2.2 Rime et rythme

2.2.1 Rime

La rime est « une homophonie de fin de vers » (Joëlle Gardes Tamine, 2004 : 185). Elle participe à la construction du poème et permet des associations sémantiques. L'analyse de « *Reflets de New-York* » nous révèle que dans ce poème les vers ne riment pas systématiquement, certaines strophes entières en sont dépourvues comme dans le cas suivant :

*Le Pentagone
A répondu
Et mon train
Avance toujours
Vers le Nord
Le sang coule
Dans toutes ses veines.
Sa bouche s'ouvre.
J'y vois
Du sang noir ;
Mon voisin,
Emu,
Ou
Heureux,
Boit son vin rouge.
Sa mère
A son retour
Le connaîtra moins. (Strophe 28, p. 60-61)*

Cependant nous retrouvons, dans le poème, des rimes mêlées, en ce que « différents schémas rimiques se succèdent sans organisation systématique ». (Brigitte Buffard-Moret, 2004 : 79), comme dans les passages suivants :

*Sa voisine
Semble sortir
Des Rocheuses ;
Elle parle anglais
Et moi
Le chinois. (Strophe 29, p. 61)*

*La mise en scène
Est houleuse ;
Et mon ami,
Qui a promis
D'être ce jour
Au village,
Pleure sur les dunes... (Strophe 39, p. 68)*

*La grandeur
De
Son cœur... (Strophe 50, p. 75)*

*C'est
Mon père
Qui m'appelle ;
Chante à ta mère... (Strophe 53, p. 77)*

*Ici
C'est New-York.
Tout est beau.
Et
Le sperme
Coule à gogo
Tu viendras voir ? (Strophe 3, p. 48)*

C'est donc au nom du retour aux sources que Pacéré rejette les artifices de la poésie occidentale, dont fait partie la poésie rimée, pour produire une poésie inspirée de la culture de son propre terroir, rythmée par le langage syncopé du tam-tam qui rompt avec la syntaxe française et ses règles. Elle est écrite en vers libres et tire son essence des instruments musicaux du terroir moaga. Sa technique du rythme est par conséquent étrangère à celle de la poésie occidentale.

2.2.2 Rythme

« Reflets de New-York » est un poème fortement rythmé. Pour Joëlle Gardes Tamine (2004 : 195-196), le rythme désigne « *une configuration qui se répète périodiquement d'éléments différents* ». Il est créé par une régularité des « *accents, des sonorités, des parallélismes, des constructions syntaxiques et sémantiques, etc.* » (Idem : 196).

Pour Bernard Zadi ZAOUROU,

le rythme (du tam-tam) fait corps avec la parole poétique non pas de manière illustrative et donc extérieure mais de manière structurelle. Et ce n'est pas du rythme interne des mots ou de la phrase qu'il s'agit (cela, elle l'a en commun avec toute autre parole poétique au monde) mais du rythme produit par les instruments de musique.
(Cité par Pascal Eblin Fobah, 2012 : 49).

Pascal Eblin Fobah ajoute qu'en plus du rythme que produisent les instruments de musique (interventions à intervalles réguliers de l'agent rythmique), il faut aussi considérer le rythme généré par les constructions répétitives ou asymétriques.

De nombreux auteurs nègres, dont L. S. Senghor, n'ont cessé de souligner l'importance du rythme dans l'art et l'esthétique négro-africains. Il imprègne aussi bien la musique, la danse, la sculpture, que la poésie orale. Le nègre est toujours à l'écoute de lui-même et des vibrations du monde. Pour lui, le rythme « *peut avoir plus de sens que le sens des mots, ou un autre sens* » (Henri Meschonnic, 1982: 70).

En effet, dans la poésie orale et dans la poésie de Pacéré, « *le rythme, le sens, le sujet sont dans un rapport d'inclusion réciproque* » (Henri Meschonnic, 1982: 78). Le rythme influence l'organisation du discours et il n'est pas séparable de son sens.

L'omniprésence du rythme dans « Reflets de New-York » et dans toute la poésie pacérienne s'explique par le recours au langage tambouriné. Le retour des mêmes phrases, la répétition, l'anadiplose, l'anaphore, l'assonance et l'allitération y foisonnent.

Grâce à ces procédés littéraires, sa « *parole finit par se faire rythme [...] scansion, répétition têtue, parce que construite, élaborée sur fond musical. En cela, elle confirme l'appartenance du poète au monde négro-africain* » (Daouda Pare, 2003 : 174).

- **la répétition**

Elle est omniprésente dans « Reflets de New-York ». En matière de poésie nègre, la répétition est une technique fondamentale du rythme poétique. Elle peut s'exercer aussi bien par le retour des mêmes mots, des mêmes phrases que par le retour d'images poétiques identiques. Elle apparaît dès les premiers vers du poème :

*C'était,
C'était un midi,
Un midi de décembre.
Le matin
N'était pas,
Pas plus d'ailleurs
Que le soir.
C'était
C'était
Un midi
De décembre
La terre rouge
Sombrait
Sur les cases. (Strophe 1, p. 47)*

Par la répétition de "*C'était*", "*un midi*", "*de décembre*", l'auteur attire l'attention du lecteur, afin qu'ils soient attentifs à ce qui sera dit. C'est ce qu'indique Pacéré lui-même sur le rôle des répétitions dans son œuvre *Le langage des tam-tams et des masques en Afrique (Bendrologie)* : « *La littérature de ce gros tam-tam (le Gangaongo de la cour) ...est faite de phrases courtes déclamées... avec des répétitions pour une meilleure audition* » (Pacéré, 1991 : 73)

A ces répétitions s'ajoute celle de mots et expressions qui reviennent souvent dans le texte : *sperme* : six (6) fois, *sexe* : dix (10) fois, *mouchoir* : quatorze (14) fois, etc. Celle-ci contribue aussi à rythmer le poème. Le retour régulier d'un même segment syntaxico-sémantique, à des intervalles plus ou moins longs, crée dans l'esprit du lecteur une sorte de fascination. De plus, les répétitions permettent de cerner le thème-clé du poème : *sperme*, *sexe*, *mouchoir* thématise la débauche de l'univers que décrit le poète.

La technique de la répétition est largement complétée par des procédés d'écriture comme l'anadiplose, l'anaphore, l'assonance et l'allitération qui visent à créer des effets sonores de rythme.

- L'anadiplose

Elle est la reprise au début d'une phrase, d'un mot de la phrase précédente, comme dans les vers suivants :

*C'était
C'était un midi ;
Un midi de décembre.* (Strophe 1, p. 47)

Le recours à l'anadiplose est inspiré du langage du tambour, qui avant de raconter une histoire campe le décor, tout en cherchant à capter l'attention de l'auditoire.

- L'anaphore

Elle est la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots, plusieurs fois en début de phrase ou de vers. Elle est aussi très présente dans le poème, comme dans les vers suivants :

*La raison
La raison
La raison des autres* (Strophe 37, p. 66)

*Je viens
Je viens de Washington
Je m'enfoncé
Et m'enfoncé* (Strophe 36, p. 65)

Dans le langage du tambour, l'anaphore est un procédé d'insistance qui a surtout un effet rythmique.

- L'assonance et l'allitération

L'assonance en [u] ou [wa] est particulièrement fréquente dans « Reflets de New-York ». En voici un exemple :

*(...) Et mon voisin
Amoureux
Des vins rouges
Me demande
Une autruche.
Le courant*

*Passe dans mon corps
Comme du sperme
DE PHILADELPHIE.*

*La mer,
Imperturbable,
S'avance.
Le pont de forêt
S'ouvre ;
Le fou
Attaque la femme,
Et lui jette un sort ;
Je la vois frémir
Trembler jusqu'aux os.
Est-elle heureuse
Ou
Rend-elle heureuse
La terre ?*

*Le Pentagone
A répondu
Et mon train
Avance toujours
Vers le Nord
Le sang coule
Dans toutes ses veines
Sa bouche s'ouvre
J'y vois
Du sang noir
Mon voisin.
Emu
Ou
Heureux,
Boit son vin rouge.
Sa mère
A son retour
Le connaîtra moins. (Strophes 26-28, p. 59-61)*

En nous référant au *Dictionnaire Quillet de la langue française* (1975), au *Dictionnaire de poésie et de rhétorique* (1998) d'Henri MORIER et à l'ouvrage *Le Vers Français : Ses Moyens D'Expression, Son Armonie* (1947) de Maurice GRAMMONT, nous pouvons interpréter le

sens de la répétition des sons (allitérations et assonances). Ainsi, le son [U] est une voyelle fermée qui a un effet sombre, grave, sourd. Elle exprime la mélancolie, l'angoisse. Quant au son [wa] il contient une voyelle fermée et une voyelle ouverte. Il exprime un mélange de joie et de tristesse. Ces deux sons expriment la folie et le caractère insensé des habitants de New-York aux yeux de l'étranger qu'est le poète. Ils expriment aussi la tristesse de leur vie.

La répétition du son [ʧ] dans les vers suivants peut être comprise dans le même sens :

*Et,
Puis,
Et puis
J'entends
Le bruit d'un tam-tam (Strophe 53, p. 76)*

Ce son exprime la nostalgie de l'Africain qui pense à sa lointaine terre natale, et qui entend résonner en lui le bruit du tam-tam qu'il a tant envie d'écouter.

Notons également la présence d'allitérations, comme dans les vers suivants :

*Quand
J'étais
Au bord de la mer,
Je pensais
Aux ancêtres d'antan,
La mer
Y est salée,
Et
Salée
Est ma mère. (p.66)*

Le son [ɛ] est lié aux souvenirs d'un passé heureux vécu par le poète qui est très nostalgique dans la ville de New-York. Il est habité par le désir de retrouver sa famille dans son village natal. Cette nostalgie de sa terre natale se manifeste également par les sons [u] et [y] présents dans les vers suivants :

Le soleil
Couvrait l'horizon,
Je courais
(...) Je ne voulais plus (p.48)
Le but de mon train
Qui roule sur Washington ;
(...) Il y coule de l'eau ;
(...) A couler les gratte-ciel. (p.53)

Pacéré a également recours à d'autres allitérations pour traduire d'autres états d'âme, comme dans les vers suivants :

Le tam-tam gronde
Dans la contrée
L'indien,
Fume,
Tout seul
(...)
Le gratte-ciel
Arrête
Toutes les fumées de la terre
Il tend
Sa main fraternelle (p.57)

Les sons durs [t] et [d] sont remarquables dans ce passage à travers *tam-tam / gronde / contrée / Indien / Tout / gratte / Arrête / Toutes / Terre / Tend / Fraternelle*. Ces sons traduisent la colère du poète qui vit une situation difficile dans un environnement hostile, mais il n'est gagné par le désespoir car une main fraternelle reste tendue.

Les allitérations constituent, avec les assonances, une trame sonore du poème qui renforcent le sens du poème.

Chez Pacéré, on perçoit donc « une très forte occurrence de synonymes, d'anaphores et d'autres procédés artistiques de la réitération tels que les allitérations, les assonances et autres effets de rimes » (David Koffi N'Goran, 2005 : 146).

Par conséquent, si la rime a peu d'importance dans la poésie pacéréenne, le rythme par contre y est omniprésent. Pacéré le puise au fond de lui-même dans son être africain et moaga.

Ainsi nous pouvons appliquer à sa poésie ce que Barthélemy Kotchy dit de la poésie négro-africaine en général (1989 : 98-99) : « *La poésie*

négro-africaine se fonde plus particulièrement sur la richesse des images et du rythme. La poésie Nègre est une poésie intensément rythmée ».

A l'issue de notre réflexion sur « Reflets de New-York », il ressort que Pacéré est un poète moderne qui se sert de ressources poétiques anciennes propres à l'Afrique en général et à la culture moaga en particulier. Par son écriture poétique, il a élaboré une poésie faite de vers hachés et spasmodiques et de strophes décalées les unes par rapport aux autres pour dessiner ainsi des cassures dans le sens. Une réelle osmose lie la typographie à la structure même du texte, l'un contenant l'autre pour mieux l'exprimer.

Du point de vue du rythme, le poète a emprunté sa voix au *bendré* (instrument de musique) des Mossé. Le rythme est créé non seulement par les répétitions des mots et expressions mais aussi par celle des sons pour faire de la poésie de Pacéré une poésie à la fois originale et typiquement africaine.

BIBLIOGRAPHIE

- BUFFARD-MORET Brigitte, *Précis de versification*, Paris, Armand Colin, 2004.
- DESSON Gérard, *Introduction à l'analyse du poème*, Paris, Nathan, 2000.
- FOBAH Pascal Eblin, *Introduction à une poétique et une stylistique de la poésie africaine*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- GARDES TAMINE Joëlle, *Dictionnaire de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 2004.
- KOCHY Barthélémy, « Rythme et Idéologie », in *Lire Léon G. Damas*, (l'œuvre pour une lecture africaine de L.G. Damas), Abidjan, CEDA, 1989.
- MESCHONNIC, Henri, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier, 1982.
- N'GORAN David Koffi, *Littératures et « champ symbolique ». Essai pour une théorie de l'écriture actuelle en Afrique francophone*, thèse de doctorat des Université de Cergy-Pontoise et d'Abidjan-Cocody, 2005.
- PACÉRE, Frédéric Titinga, *Le langage des tam-tams et des masques en Afrique (Bendrologie)*. Paris, L'Harmattan, 1991.

PACÉRE, Frédéric Titinga, *Poèmes pour l'Angola*, Paris, éd. Nouvelles du Sud, 1992.

PARE Daouda, « Rythme et musique dans les poèmes de Senghor », *Actes du colloque sur Senghor 10 janvier 2002*, 2003, pp. 167-179.

SENGHOR Léopold S., *Éthiopiennes*, Seuil, Paris, 1956.

YEPRI, Léon, Titinga Frédéric PACÉRE, *Le Tambour de l'Afrique poétique*, Paris, L'Harmattan, 1999.

PICH-PONCE Éva
Université de Séville
Séville - Espagne

L'ESPACE URBAIN DANS *Un Joualonnais sa Joualonie*
DE M.-C. BLAIS

Résumé :

Cette étude vise à analyser la représentation de la ville dans *Un Joualonnais sa Joualonie* de Marie-Claire Blais. Nous observerons que cet espace est marqué par une série de différences (géographiques, sociales, économiques, linguistiques, culturelles) qui conditionnent les relations entre les personnages. Nous examinerons aussi l'importance qu'acquièrent les concepts d'aliénation et d'abjection dans la description verticale de l'espace urbain. Nous verrons toutefois comment les frontières entre les différences sociales et spatiales cachent une fracture plus grande, constituée par un ensemble de discours antagoniques qui reflètent la pluralité du Québec des années 70.

Mots-clefs : espace littéraire urbain – aliénation – discours – littérature québécoise – Marie-Claire Blais – *Un Joualonnais sa Joualonie*.

THE URBAN SPACE IN MARIE-CLAIRE BLAIS'S
Un Joualonnais sa Joualonie

Abstract

This study aims to analyse the representation of the city in *Un Joualonnais sa Joualonie* by Marie-Claire Blais. It will highlight the importance that the concepts of alienation and abjection have in the vertical description of the city. This urban setting is characterized by many differences (geographical, social, economic, linguistic, cultural) that condition the relationships among the characters. However, we will see how the borders between social and urban differences hide a wider division, characterized by antagonistic discourses that reflect the actual plurality of Quebec in the 70's.

Key words: urban space – alienation – discourse – Literature from Quebec – Marie-Claire Blais – *Un Joualonnais sa Joualonie*.

**L'ESPACE URBAIN DANS UN JOUALONNAIS SA JOUALONIE
DE M.-C. BLAIS**

Les études portant sur la ville ont souvent examiné l'opposition entre les campagnes et les cités, le centre et la périphérie. Le tournant critique d'inspiration marxiste d'Henri Lefebvre (1974), Neil Smith (1984), Edward Soja (1989) ou David Harvey (2002), a mis en relief jusqu'à quel point les forces et formes de production sont inégalement réparties sur les territoires qu'elles définissent et comment la quotidienneté est assujettie aux caractères imposés à la vie collective par les classes dominantes et qu'elle perpétue.

Or, comme l'a remarqué Daniel Laforest (2013 : 4), les « *modèles marxistes globalisants de la spatialité n'ont pas suffi à l'examen d'une réalité comme celle du Québec, dont l'évolution est à ce point tributaire du rapport entre récit national et habitation culturelle du territoire* ». Laforest nous rappelle que, dans la littérature québécoise, la ville est surtout celle d'un ensemble de discours, souvent antagoniques. Ce critique distingue différentes lectures que l'on peut faire de la ville dans les romans québécois :

- celle qui évoque la modernité québécoise en se focalisant sur les rapports changeants entre la morale, les contraintes sociales, les élans individuels et l'agitation urbaine ;
- celle qui se centre sur le destin du sujet chez qui les aspirations d'appartenance à une cité, à une communauté citoyenne sont renversées par le dérisoire du quotidien urbain ;
- et enfin, celle qui met en relief l'importance de la ville comme espace d'accueil dans lequel l'exilé est contraint de s'adapter et de se redéfinir.

Selon Laforest (2013 : §6), dans la littérature québécoise, ce qui caractérise les différents discours sur la ville et leur évolution c'est la présence constante du « *franchissement d'un seuil à partir duquel les choses s'accélèrent* ». Dans l'évocation de la ville de la littérature québécoise, c'est, en effet, cette expérience du seuil qui est fondamentale : les personnages font, à tout moment, l'épreuve d'être séparés ou liés à l'espace urbain qui les entoure et avec lequel ils

entretiennent un rapport problématique d'inclusion ou d'exclusion. Si le premier seuil à franchir « *entre l'urbanité et son extérieur* » (Laforest, 2013 : §6) est constitué par l'arrivée en ville, le cadre urbain est lui-même conditionné par une série de passages brusques d'ordre géographique, social, économique, linguistique, culturel.

Ces contraintes participent de l'aliénation urbaine qui est un thème central de l'imaginaire québécois. D'après Pierre Nepveu (2004 : 55), celle-ci se manifeste à Montréal selon deux modalités : le passage d'un cadre naturel à un cadre urbain, qui se vit comme « dénature », et le clivage linguistique qui fait de Montréal l'espace « *des deux solitudes canadiennes¹, puis de la non-identité québécoise* ».

Ces aspects sont clairement identifiables dans *Un Joualonnais sa Joualonie* (1973) de Marie-Claire Blais, un roman qui illustre l'aliénation de toute une communauté francophone pauvre et assujettie à la domination de la communauté anglophone. Le cadre urbain devient le reflet de cette problématique identitaire qui donne une signification particulière aux différents lieux que traversent les personnages. Le texte nous fait découvrir tour à tour des figures issues de différentes couches sociales : des travailleurs, des patrons, des écrivains, un avocat, un éditeur, des prostituées, des travestis,... La ville apparaît non seulement comme l'espace des différences, mais aussi comme celui des rencontres, un véritable carrefour social et culturel. Plus qu'un simple décor, la ville devient un personnage de plus, susceptible de conditionner la trame narrative.

1. UNE VILLE DIVISÉE

Dans *Un Joualonnais sa Joualonie*, Ti-Pit, à la fois narrateur et personnage principal du récit, parcourt les rues et les tavernes de Montréal. Il rencontre Éloi Papillon, un poète aux aspirations nationalistes qui rêve d'apprendre la langue du peuple, la langue de ceux qu'il nomme les *Joualonnais*.

Blais construit ce terme à partir du mot *joual*, qui désigne la variante populaire du français parlé à Montréal et qui a suscité de grandes polémiques au Québec pendant les années 60 et 70. En effet, la « querelle

¹ Les deux solitudes sont « la solitude canadienne anglaise » et « la solitude canadienne française ».

du *joual* » opposait les partisans de cette forme populaire propre au Québec et ceux qui défendaient l'usage d'un français normatif. Il était devenu, à l'époque, un symbole identitaire revendiqué par le mouvement nationaliste québécois. L'utilisation du *joual* au niveau littéraire, développée notamment par Michel Tremblay, a permis à certains écrivains de faire parler leurs personnages dans une langue populaire propre à certains secteurs de la société québécoise de référence. C'est le cas dans *Un Joualonnais sa Joualonie* : des personnages de Blais utilisent la variante populaire de la langue qu'est le *joualonnais* au sein même du récit.

Montréal devient, dans ce roman, la « Joualonie », un espace urbain où habitent les « Joualonnais ».

L'intrigue se déroule dans un grand nombre de rues, de bars, de milieux sociaux. Les rues montréalaises sont nommées avec précision. S'il n'y a pas de grandes descriptions du lieu, la narration insiste sur le caractère urbain du milieu qui est évoqué. Le béton, les trottoirs, les immeubles, les bruits et les odeurs construisent le puzzle urbain. La ville est caractérisée par sa frénésie, par le mouvement des personnages qui y habitent.

Marie-Claire Blais, en parlant de ce roman, a mis en relief l'importance qu'acquiert la ville dans la création du microcosme qu'elle recherchait :

[...] *la ville est là aussi, chaleureuse et bruyante autour de Ti-Pit qui est seul. La ville permet cette ampleur et ce fourmillement de personnages, cet avalé des avalés qu'est Ti-Pit en Joualonie voit tout de la fresque nouvelle de son pays, sa nouveauté comme ses excès et ses erreurs.* (Blais, 2002 : 62)

Ce microcosme est constitué de personnages originaires de Montréal, mais aussi d'une série de figures romanesques issues de l'immigration et de l'exode rural, qui contribuent à construire le paysage urbain. En effet, cette ville multiculturelle abrite des bars « irlandais », « latino américain », « des églises grecques » (Blais, 1979² : 61). À Montréal se retrouvent des personnages venus d'un peu partout : « *Des immigrants de chez nous itou, pouilleux, la mine descendue, venus de toué coins du*

² Désormais les références à ce roman et à cette édition se feront à travers les sigles *JJ* suivis du numéro de page.

pays, de Tadoussac, d'Abitibi et de Vallée d'Or » (JJ 60). L'arrivée de tous ces personnages reflète l'exode rural et l'immigration qui ont constitué la société québécoise le long du XX^{ème} siècle.

L'évolution de l'œuvre blaisienne témoigne d'un éclatement spatial évident. Le cadre familial qui apparaît dans ses premiers romans, puis le quartier, sont remplacés progressivement par une société ouverte sur un espace international et marquée par les déplacements des personnages. Cette évolution reflète celle du Québec lui-même. La société fermée des années précédant la Révolution Tranquille a été transformée peu à peu par les réformes économiques et sociales, par les mouvements migratoires et par une ouverture sur le monde qui a modifié considérablement le panorama culturel. Désormais la question identitaire doit prendre en considération des notions comme la pluralité linguistique et culturelle, le métissage.

L'antagonisme des identités francophone et anglophone existe toujours mais il ne peut plus ignorer la réalité d'une multiculturalité qui fait du Québec et notamment de Montréal un véritable carrefour culturel. Comme le souligne Janet Paterson, il y a deux étapes dans la représentation littéraire de l'Autre dans la littérature québécoise :

La première, qui s'étend jusqu'à la fin des années 1970, insiste sur un système binaire opposant le Nous et l'Autre. Dans la deuxième, qui commence à partir des années 1980, la mise en discours de l'altérité est plus complexe étant donnée l'intervention de concepts comme le métissage ou l'hétérogénéité : l'Autre et le même deviennent multiples, hybrides, pluriels et souvent indéterminés.
(Paterson, 2004 : 107-108)

Si *Un Joualonnais sa Joualonie* évoque l'opposition entre les identités francophone et anglophone, ce roman fait preuve d'une originalité et d'une richesse exemplaires en insistant sur la notion de pluralité avant la lettre. Il souligne la fracture réelle et l'hétérogénéité qui caractérisaient la société québécoise des années soixante-dix.

Parties en ville, à la quête d'un futur meilleur, les figures romanesques se heurtent à l'exploitation du travail, à la pauvreté, à une vie rude dans laquelle ils se sentent complètement aliénés. Ainsi, Ti-Foin est arrivé à Montréal mais « le bond de son chenail de l'Islet jusqu'à Montréal l'avait

comme atourdi [...] Chus perdu, dit Ti-Foin, la ville c'est pas pour moé » (JJ 213).

Le roman évoque le monde des immigrants, mais aussi celui des travestis, des prostituées, des toxicomanes, des prisonniers. La dénomination de « Joualonnais » désigne toute une communauté pauvre, ouvrière, qui travaille sous la domination d'un patron qui est généralement anglophone. Il s'agit d'êtres déracinés qui oscillent entre une visibilité extrême et une forme généralisée d'oubli. Leurs noms sont remplacés fréquemment par des sobriquets et des diminutifs qui reflètent l'aliénation et la dépossession qui les caractérisent. La thématique du Joualonnais, ou du Cassé, rapproche cette œuvre d'autres textes québécois, comme *Le Cassé* de Jacques Renaud, *Salut Galarneau!* de Jacques Godbout, ou *Hosanna* de Michel Tremblay. Dans la pièce de théâtre de Tremblay, nous retrouvons d'ailleurs le personnage de Mimi, qui apparaît en tant que personnage secondaire, uniquement nommé. La pancarte de néon du restaurant qui est à côté de la pension où habite Mimi dans le texte de Blais rappelle celle qui se voit de la fenêtre d'Hosanna dans la pièce de Tremblay. Malgré les différences qui séparent ces deux œuvres, l'intention de leurs auteurs, de souligner la situation des classes marginales, demeure la même.

Dans *Un Joualonnais sa Joualonie*, les différences sociales sont mises en valeur dans le texte à travers la représentation verticale de la ville. Alors que l'appartement de Papillon, l'écrivain appartenant à l'élite, est situé en haut d'un immeuble, la chambre de Ti-Pit est ce « trou de la Jeanne Mance » (JJ : 38), une pension où habitent de nombreux personnages marginaux. L'image du trou revient à plusieurs reprises dans le texte pour évoquer l'espace des Joualonnais. La crèche où était Ti-Pit dans son enfance est qualifiée de « Crèche du trou d'la ville » (JJ : 9). C'est aussi dans un trou que terminent certains d'entre eux, touchés par la mort, comme Ti-Guy, qui finit dans ce « néant du trou où [il] disparaissait comme une boîte de conserve » (JJ 299).

Ainsi, le Joualonnais habite dans ce monde du dessous, il devient l'« objet chu » dont parle Kristeva, cet autre qui est « radicalement un exclu » (1980: 9). L'abject est ce qui trouble, ce qui perturbe un certain ordre, ce qui est hors-limite et qui par sa condition même menace un système donné. Mary Douglas dans son étude *Purity and Danger* (1966) définit l'abject comme *matter out of place*, matière hors d'ordre (1984: 36). Ce

qui est abject est condamné, repoussé comme une altérité qui menace mon identité. Le Joualonnais est ainsi associé à l'abject, à la souillure. Son entourage est marqué par la laideur et les mauvaises odeurs. La chambre de Ti-Pit se distingue par les odeurs qui montent du restaurant grec d'à côté et par « une tache humide » (*JJ* : 296). Le corps de Ti-Pit lui-même « sent fort » et ses pieds sont « crotteux » (*JJ* : 34). Ben Campkin et Rosie Cox ont montré à quel point la notion d'abject est essentielle dans la construction des relations sociales. Elle permet d'établir des distinctions, des catégories, d'éloigner ce qui est perçu comme étant Autre. De cette manière, le concept d'abject renforce le système de valeurs dominant : il contribue à instaurer un ordre selon lequel on est plus ou moins près du sale, de la pourriture, de l'horreur (2008: 6).

La conception verticale de la ville place le Joualonnais dans un espace autre, dans ce monde d'en bas qui s'oppose à l'univers bourgeois et qui reflète la dépossession, l'aliénation de ses habitants. Toutefois, si ces personnages sont relégués aux marges de la société, ils sont parfois recherchés pour les plaisirs, notamment de type sexuel, qu'ils peuvent offrir. Leur univers effraie et fascine parce qu'il contient tout ce qui est interdit.

Le roman souligne l'hypocrisie d'une société qui exclut l'Autre, mais qui l'utilise afin de combler certains de ses désirs. Stallybrass et White ont bien montré comment ce qui est relégué à la marge de la société est central symboliquement, l'élite sociale étant à la fois séduite et apeurée par les bas-fonds (Stallybras, White, 1986). L'est montréalais est associé, dans le roman, aux drogues et à la misère : c'est en effet au Carré Saint-Louis que « traînassaient à l'aube » les robineux (*JJ* : 20).

Toutefois, c'est aussi dans la rue Prince Arthur que l'étudiant de l'Ontario a trouvé sa « cave d'ombres et de délices » (*JJ* : 45). Le Dear Boy, où Mimi fait ses spectacles de travestissement, est également situé dans la rue St. Denis (*JJ* : 114). Cet endroit accueille des marginaux, mais aussi des personnages des classes aisées, comme le vieux qui entretient Dany en échange de plaisirs sexuels. Cette partie de la ville devient ainsi le lieu de la marginalité, mais aussi l'espace des plaisirs recherchés par les différentes classes sociales, qui s'approchent alors de ce monde de la marge.

Cependant, au sein de celui-ci, la chambre de Ti-Pit, malgré sa pauvreté, devient le refuge de personnages qui y entrent sans même demander la

permission. La pension se transforme en un « nid » (JJ : 295) pour tous ces êtres aliénés. Pareillement, la maison de Vincent, un curé qui vient toujours en aide aux plus démunis, n'a pas de chauffage. Elle est décrite comme un « 7^{ième} aux marches croulantes » (JJ 64). Vincent y accueille des personnages en difficulté. La compassion de Ti-Pit et de Vincent envers autrui fait de ces endroits pauvres des lieux protecteurs.

Contrairement au monde des Joualonnais, l'appartement de Papillon, représentatif du mode de vie de l'élite, est caractérisé par le confort, la lumière, les vues panoramiques sur la ville et une surabondance de biens. Cet espace est cet autre géographique et culturel. Il apparaît pour Ti-Pit comme une *terra incognita*, comme un terrain d'exploration. Pareillement, lorsqu'après avoir pelleté la neige qui entourait la maison de son Patron, la femme de celui-ci l'invite à boire une tasse de café, Ti-Pit ne peut qu'admirer le luxe de cet espace :

La dame Faber a dit de ne pas salir son tapis avec nos pieds crotteux, elle était assise sur une boutte de chaise du XVII^e siècle [...] j'ai dit 'Vous en avez, Madame Faber, des beaux tableaux sur vos murs, et ces fauteuils-là, hein, on dirait que c'est les rois d'Angleterre qui ont trôné dessus, et vous avez une belle cheminée itou, hein ?'. (JJ : 34)

Le Joualonnais, incarnant la souillure, a moins de droits que le chien de Mme Faber : « j'ai pas aimé, dit Ti-Pit, l'affaire du tapis, y avait que son puss-puss qui avait l'droit de chier dessus » (JJ : 34).

L'espace urbain, divisé ironiquement en « Upper-Nose » et « Down-Nose », incarne les différences sociales en distinguant le monde des patrons de celui des ouvriers, le monde des riches de celui des pauvres. Mimi, pour se prostituer doit « redescend[r]e la Saint-Laurent » (JJ : 27). Le bureau des chômeurs est à Down Nose, et les « vues sexy » sont situées au bas de la ville (JJ : 60, 63). Pour aller travailler dans la maison de son patron anglophone, Ti-Pit doit par contre se rendre à Upper-NoseTown (JJ : 32).

La division ironique de l'espace urbain recrée la division de l'ouest-montréalais anglophone et de l'est francophone, tout en soulignant les différences de classe. Les inégalités sociales sont, en effet, doublées d'une différence linguistique. L'anglais du patron Faber et de sa femme s'oppose au français de leurs employés, mais le français standard utilisé

par l'élite francophone s'oppose au « Joualon » des ouvriers. Ti-Foin se plaint du dédain avec lequel il est perçu par l'élite francophone : « *y me marchent dessus, et c'est pas des Anglais mais des patriotes de ma race* » (JJ : 248). Pourtant, l'élite est elle-même victime d'une grande insécurité identitaire puisqu'elle est à la fois sous la domination anglophone et sous l'influence et les critiques de la France. Ainsi, l'écrivain, Papillon, est associé à un « bon sauvage » par la femme française dont il est amoureux et qui affirme : « *j'ai un peu de difficultés avec la langue [...] Votre accent, oui, c'est moins pur que le nôtre* » (JJ : 130).

La dépossession linguistique de l'élite québécoise est évidente. Papillon se plaint en lisant le menu en anglais d'un restaurant : « *N'est-ce pas un restaurant français ici [...] et ne sommes-nous pas de langue française ? [...] Non...œufs et...bacon. Je veux dire œufs et dis donc...Seigneurie, comment on appelle ça ? Œufs et jambon fumé* » (JJ : 277). Ayant été incapable d'imposer une langue de sa propre communauté, l'élite de cette société se voit contrainte de défendre une expression française extérieure, qui n'a pas non plus les caractéristiques propres du Joualon du peuple dont elle se sent de plus en plus éloignée.

Les différents secteurs de cette société sont donc marqués par une aliénation profonde vis-à-vis des cultures extérieures, mais aussi vis-à-vis des autres groupes sociaux qui composent cette communauté. Dans ce contexte, la construction d'une identité individuelle et collective qui soit valorisée devient problématique.

Il est intéressant d'observer la position de distance entre Ti-Pit et ces personnages bourgeois. A travers les expressions « ce type là », « ces gens là », répétées fréquemment dans le récit, Ti-Pit se distingue de ce groupe et se place en tant qu'observateur. Cette distance permet au narrateur de porter un regard satirique sur l'institution littéraire et politique incarnée par ces personnages de l'élite francophone, tout en témoignant d'une grande compassion envers les classes les plus démunies. Alors que l'élite est complètement ridiculisée, le narrateur montre une grande considération envers certains Joualonnais, comme l'explique Blais :

Paul, le boucher, comme Mimi et Nicolette, eux que l'on considère comme des "petits riens" sur le plan social, ont la densité de respectables dans la saga de Ti-Pit, où chacun mérite d'être

estimé, apprécié pour son humaine valeur et son identité. (2002 : 67)

Ceux qui ont le pouvoir et ceux qui ne l'ont pas n'habitent pas le même territoire et pourtant le texte souligne les rencontres qui se produisent dans ces zones intermédiaires que constituent notamment les bars. Malgré la division verticale et sociale de la ville, les personnages des différentes classes s'entrecroisent. L'intérêt du roman réside précisément dans ce mélange, cette interaction qui met en relief les différences tout en soulevant une problématique identitaire qui est loin de caractériser uniquement les bas-fonds de la société.

2. UN UNIVERS DE RENCONTRES ET D'ANTAGONISMES

Dans *Un Joualonnais sa Joualonie* la notion de seuil devient essentielle dans la mesure où les personnages traversent constamment les frontières physiques et symboliques qui séparent les différentes classes sociales. Ti-Pit est invité à l'appartement de Papillon et ce dernier ira à son tour chercher Ti-Pit dans sa pension.

Comme le souligne Janet Paterson, la question de l'abjection devient complexe lorsqu'elle se pose quand la distance entre «je» et l'«autre» est moins grande:

Entre le soi et l'Autre, il existe certes des écarts, mais également des liens. L'Autre en soi, le soi en l'Autre, voilà ce qui régit en réalité la relation identité/altérité dans ses aspects les plus menaçants (le fou, le mendiant, l'étranger ne sont-ils pas, au fond, des figures potentielles de soi ? (2004: 38)

Malgré leurs différences sociales, Ti-Pit et Papillon appartiennent à une même communauté francophone. Papillon, l'écrivain qui défend le nationalisme québécois, essaye de s'opposer à l'anglais dominant et au français normatif en valorisant tout ce qui constitue la culture et la communauté franco-canadienne. En ce sens, il ne peut ignorer cette communauté pauvre et aliénée qui la compose mais de laquelle il se distingue. Il revendique la culture québécoise en l'associant à la langue parlée par les classes populaires. La tentative de cet écrivain de se rapprocher du peuple passe par sa volonté d'apprendre le joual. L'image de la dépossession du peuple et de toute la société est symbolisée à travers ce parler populaire méprisé qui devient à la fois le reflet de

l'aliénation individuelle et collective et l'arme utilisée par Papillon pour libérer la Joualonie des dominateurs.

L'importance qu'il confère à ce parler québécois montréalais évoque la réalité sociale du Québec des années soixante, marquée par la « querelle du joual » et par l'importance de la question linguistique qui avait envahi les discours politiques. Papillon, qui se veut le porte-parole du peuple, veut opposer ce parler montréalais au français standard et à l'anglais dominant. Pour Papillon le Joual est un élément de cohésion susceptible d'unir et de représenter toute la Joualonie. La stratégie identitaire de cet écrivain nationaliste cherche à valoriser et même à sur-valoriser tout ce qui distingue la culture québécoise des autres cultures. C'est ainsi qu'il dit à Ti-Pit : « *tu n'es pas n'importe qui, un Canadien français, c'est pas n'importe qui !* » (JJ : 10).

Cependant, les origines bourgeoises de Papillon contrastent avec la réalité du peuple qu'il veut représenter. D'ailleurs, sa manière de parler le Joualonnais ne paraît pas convaincante étant donné l'excès de jurons qu'il utilise. Il se trouve complètement aliéné vis-à-vis du peuple dont il affirme être le porte-parole.

Le nationalisme québécois défendu par Papillon se heurte à la fracture intérieure de cette société, composée de nombreux groupes qui affirment leur différence et qui revendiquent des droits et une reconnaissance sociale. Les personnages expriment leurs idées à travers la manifestation et la grève. La rue devient le lieu où les différents groupes sociaux se disputent un espace d'occupation symbolique, comme le souligne Roseline Tremblay dans son étude de ce roman :

Dans l'univers montréalais, à travers le découpage des quartiers, chaque personnage poursuit sa vocation et traverse la géométrie symbolique d'une ville quadrillée, zonée, codifiée ; chacun semble réagir à un monde figé en transformant l'espace de la ville en un lieu historiquement marqué. (1999 : 141)

Dans ce texte, les collectifs défendent des idéologies et des propositions de reconstruction sociale qui s'opposent. Ils revendiquent le féminisme, le capitalisme, le fédéralisme, le séparatisme ou le marxisme. Ils cherchent à affirmer l'existence de leur classe sociale, de leur profession ou bien de leur orientation sexuelle. Les mouvements révolutionnaires

s'élargissent à toute la société, les associations se multiplient le long de l'œuvre et atteignent une dimension complètement grotesque.

Nous trouvons ainsi des groupes comme celui de « La Ligue des Trous-de-cul Bureaucrates », les « Courtisanes du Québec », « Les Derniers Fermiers du Québec ». L'activisme de ces différents collectifs met en relief jusqu'à la caricature les contradictions du Québec des années soixante-dix ; un Québec marqué par une pluralité de discours et de revendications qui coïncident avec la montée du nationalisme. La rue devient le théâtre de cette tension, l'espace des confrontations idéologiques, politiques, culturelles, sociales, le lieu de confrontation des différents discours. Elle devient l'endroit où se marquent les différences mais aussi l'espace où on ne reconnaît plus les structurations hiérarchiques.

Au sein de ces manifestations, le Joualonnais devient visible et audible : il se fait cri, dénonciation. Il est intéressant de constater que la saleté de la ville augmente le long de l'œuvre à cause des grèves qui se multiplient, et qu'elle accentue le chaos sur lequel débouche la société. Le narrateur évoque ainsi « *l'angle crapuleux où s'entassaient quasiment toutes les poubelles de la ville, la commune des vidanges se prélassant dans la grève* » (JJ : 191). La souillure se fait d'autant plus forte que les Joualonnais, qui lui sont constamment associés, tentent de sortir de leur soumission en exprimant leurs revendications.

Les deux rassemblements populaires les plus importants se produisent dans la rue lors d'une tempête de neige et le jour de Noël. Ti-Pit compare l'un d'eux à une « danse » (JJ : 96) ; tout le monde est présent à ce « bal des robineux » (JJ : 205).

Lors des manifestations, la suppression de toutes les normes sociales crée un climat de liberté et de chaos assimilable à celui d'un carnaval populaire, selon la définition qu'en donne Bakhtine : « *le carnaval était le triomphe d'une sorte d'affranchissement provisoire de la vérité dominante et du régime existant, d'abolition provisoire de tous les rapports hiérarchiques, privilèges, règles et tabous* » (2006 : 18).

Selon Pierre Nepveu, la littérature québécoise s'est construite selon une « esthétique du paradoxe » : il s'agissait de créer tout en détruisant ce que le sujet québécois avait d'aliéné, de colonisé, dans un présent rempli des signes de son inexistence.

L'optimisme de l'écrivain se heurtait à l'aliénation sociale et individuelle et l'écrivain des années 60 et 70 cherchait à sortir de ce paradoxe par l'ironie et l'humour, dans une « hyper-conscience de la tragi-comédie québécoise » (Nepveu, 1999: 20). L'ironie et la caricature permettaient de récupérer et d'assumer, avec une certaine distance, le Canada Français traditionnel tout en évoquant l'image d'une non-identité, d'une expérience du chaos.

Les années 70, surtout, seraient marquées également, selon Nepveu, par une « esthétique de la transgression » (1999 : 212) : le rapport au réel s'établirait notamment dans un contexte de normes et d'idéologies à subvertir.

Ces différents aspects sont très présents dans le texte de Blais où nous retrouvons non seulement ce questionnement idéologique et identitaire mais aussi le recours au carnavalesque au sein du récit. Jane Moss et Irène Oore ont bien montré que les permutations du haut et du bas, l'emploi de grossièretés et d'expressions injurieuses, les images grotesques du corps et de la vie sexuelle témoignent de l'aspect carnavalesque de ce roman (Moss, 1985 ; Oore, 1998).

Les images du boire et du manger introduisent une certaine ambiance de fête. L'alcool transforme la perception de l'espace par le renversement des proportions et des couleurs : « *après la troisième chope, y avait le tunnel du métro qui semblait tout vermeil et les silhouettes des types s'étiraient dans le liquide, on surnageait donc gaiement en sortant de la Dame de Trèfle* » (JJ : 222).

Les noms des différents espaces sont aussi chargés d'un humour évident : l'« Erect », le « Bureau des Chômez donc » et des « *Chômez sans crainte* », etc. Ainsi, il ne s'agit pas d'une topographie objective. La caractérisation de la ville et de ses habitants participe à la dimension humoristique et carnavalesque de l'œuvre.

Dans ce roman, le carnavalesque met en relief le caractère chaotique de la société tout en permettant au narrateur de maintenir une certaine distance avec la réalité extrêmement dure qu'il décrit.

Si une rénovation, notamment sociale, est recherchée dans le texte de Blais, dans lequel les manifestations sont situées symboliquement le jour de Noël, la violence et le crime anéantissent la joie première du peuple. Les contrastes qui caractérisent cette société sont notamment soulignés dans le roman par les contrastes entre la tonalité humoristique et celle

beaucoup plus sombre qui dénonce la situation tragique d'une partie de la société.

La pauvreté, les injustices sociales, la violence expliquent la difficulté de nombreux personnages à vivre dans cette réalité. Certains d'entre eux cherchent une manière de s'évader du monde qui les entoure. Rosemary Chapman a noté que la caractérisation de l'espace dans la littérature québécoise est marquée par le rêve de possession, l'oppression, et le désir de mobilité (2000 : 271-272).

Dans *Un Joualonnais sa Joualonie* de nombreux personnages rêvent de partir ailleurs, dans un endroit plus chaud ou bien au grand Nord, loin de la ville. Céline veut aller « quelque part, sur une île là-bas » (JJ : 38). Ce rêve est encouragé par les affiches publicitaires qui sont « partout avec des gars qui campaient, l'été, et qui pêchaient la truite, l'saumon » (JJ : 89). Le rêve, les drogues et la folie constituent pour certains personnages, comme Ti-Foin et Ti-Guy, la seule façon d'échapper aux injustices qui les entourent.

Oscar sombre dans la folie et réinvente toute une ville pour les morts, « une ville miniature en carton [...] avec des rues, des magasins, une église, un hôpital, tout le nécessaire pour loger les défunts de l'année 1925 » (JJ 212).

Toutefois, la volonté solidaire sincère de Ti-Pit, de Vincent et des personnages qui habitent la pension Jeanne Mance rend l'univers de ce roman moins hostile et plus prometteur que celui des romans précédents de Blais.

L'humanité envers autrui apparaît dans ce roman comme la seule voie valable de la quête identitaire. L'attitude humanitaire de Ti-Pit et notamment les mots deviennent les armes avec lesquelles ce protagoniste forge sa personnalité : « j'ai pas une graine d'instruction mais j'attrape les mots comme une maladie, j'me fais des fois une jasette pas mal savante mais ça c'est mon secret à moé, y paraît que les mots ça fait vivre quand on a personne » (JJ 9).

Ti-Pit sait écrire son nom et il a même un dictionnaire à la pension. Malgré son manque de culture, le narrateur cherche à évoquer et à décrire le monde qui l'entoure et ses propres impressions.

Dans ses descriptions, de nombreuses comparaisons sont tirées de l'espace urbain : « la chambre de Ti-Pit est toujours ouverte comme la pissotière du métro » (JJ 27) ; « Max y était partout, comme une

ambulance » (JJ 36); « *Papillon* [est] *tout en fumée comme une locomotive* » (JJ157).

Le narrateur utilise ainsi des éléments de son espace quotidien, la ville, afin de mieux transmettre son message.

L'écriture devient pour lui une source de liberté, une délivrance face à l'oppression qui l'entoure. Elle apparaît comme le meilleur moyen d'affronter les misères du monde.

Alors que pour Papillon le témoignage de la vie de Ti-Pit est significatif idéologiquement, en tant que représentant d'un habitant de la Joualonie, pour Ti-Pit raconter sa vie est important parce qu'elle témoigne des conditions de vie d'une société et de ses habitants.

Au-delà de la fragmentation sociale et culturelle qui caractérise cet espace urbain, le roman met en relief, à travers l'attitude du narrateur, une humanité et une solidarité qui montrent une certaine vision du monde de Marie-Claire Blais et qui permettent d'observer sa conception étique de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE :

BAKHTINE, M., *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*, Paris, Éditions Gallimard, 2006.

BLAIS, M.C., *Un Joualonnais sa Joualonie*, Montréal, Éditions Internationales Alain Stanké, 1979.

BLAIS, M.C., *Écrire. Des Rencontres Humaines*, Québec, Éditions Trois-Pistoles, 2002.

CAMPKIN B., COX R., « Introduction: materialities and metaphors of dirt and cleanliness », dans CAMPKIN, B. et COX, R. (dir.), *Dirt, new geographies of cleanliness and contamination*. Londres, I.B. Tauris, 2008, pp.1- 8.

CHAPMAN, R., *Siting the Quebec Novel: the Representation of Space in Francophone Writing in Quebec*, Bern, Peter Lang, 2000.

DOUGLAS, M., *Purity & Danger: an analysis of the concepts of pollution and taboo*, New York, Routledge, 1984.

HARVEY, D., *Spaces of Capital*, New York, Routledge, 2002.

KRISTEVA, J., *Pouvoirs de l'Horreur : Essai sur l'abjection*, Paris, Seuil, 1980.

- LAFORST D., « La banlieue dans l'imaginaire québécois. Problèmes originels et avenir critique », in *Temps zéro*, n° 6, 2013.
- LEFEBVRE, H., *La production de l'espace*, Paris, Economica, 2000.
- MOSS, J., « Menippean satire and the recent Quebec novel », in *American Review of Canadian Studies*, vol. 15, 1, 1985, pp.59-67.
- NEPVEU, P., *L'Écologie du Réel : mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, Boréal, 1999.
- NEPVEU, P., *Lecture des Lieux*, Montréal, Boréal, 2004.
- OORE, I., « Affranchissement carnavalesque dans *Un Joualonnais sa Joualonie* de Marie-Claire Blais », in BOURQUE (dir.) *Les Littératures d'expression française d'Amérique du Nord et le carnavalesque*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, pp.181-203.
- PATERSON, J., *Figures de l'Autre dans le Roman Québécois*, Québec, Éditions Nota Bene, 2004.
- SMITH, N., *Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space*, University of Georgia Press, 1984.
- SOJA, E., *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, Londres, Verso, 1989.
- STALLYBRASS, P., WHITE, A., *The politics and poetics of transgression*, Londres, Methuen, 1986.
- TREMBLAY, R., « Chronotope et sociogramme de la vocation : l'écrivain porte-parole dans *Un Joualonnais sa Joualonie* de Marie-Claire Blais », in *Études littéraires*, vol. 31, n° 3, 1999, pp.139-150.

OVONO Ebé Mathurin
Université Nationale du Gabon
Libreville - Gabon

**DU PRÊTRE AU TRAÎTRE : DESTINS CROISÉS DU PRÉLAT
PAR MONGO BETI ET RAMON J. SENDER**

Résumé

Cette contribution vise à croiser le comportement de l'Eglise, aussi bien lors de la colonisation française en Afrique que pendant la Guerre Civile en Espagne, à travers deux textes : *Le Pauvre Christ de Bomba* (1956) de Mongo Beti et *Réquiem por un campesino español* (1960) de Ramón J. Sender ; deux romans qui font de l'Eglise leur personnage principal. Les points de comparaison sont essentiellement le thème de la religion autour du personnage du prêtre, la posture du narrateur incarné par le garçon de messe et le paratexte avec une priorité accordé aux titres. Nous concluons sur l'actualité de la question que posent ces deux romans et qui toujours débat, à savoir la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

Mots-clés: *Le Pauvre Christ de Bomba* – *Réquiem por un campesino español* – Mongo Beti – Ramón J. Sender – analyse thématique.

**FROM THE PRIEST TO THE BETRAYER: CROSSED DESTINIES OF THE
PRELATE BY MONGO BET AND RAMÓN J. SENDER**

Abstract

This contribution aims at crossing the behavior of the Church during the French colonization in Africa and during the Civil War in Spain, through *Le Pauvre Christ de Bomba* (1956) by Mongo Beti and *Réquiem por un campesino español* (1960) by Ramón J. Sender. The points of comparison are essentially the theme of the religion around the character of the priest, the posture of the narrator embodied by the boy of mass and the paratext with a priority granted to the titles. We conclude on the relevance of the question posed by these two novels and which is still debate, namely the separation of Church and State.

Key words: *Le Pauvre Christ de Bomba* – *Réquiem por un campesino español* – Mongo Beti – Ramón J. Sender – Thematic analysis.

**DU PRÊTRE AU TRAÎTRE : DESTINS CROISÉS DU PRÉLAT
PAR MONGO BETI ET R. J. SENDER**

Les questions religieuses ont toujours préoccupé certains écrivains, quelle que soit leur époque et quelle que soit leur aire culturelle. Dans la sphère chrétienne, la publication récente de *Le Christ selon l'Afrique* de Calixte Bélyala¹ témoigne de la pérennité de cet intérêt. Cependant, le traitement littéraire de ce thème témoigne, en général, d'un parti pris de l'écrivain. Nous sommes alors en droit de nous poser la question de savoir si la représentation de la religion dans la littérature en général et dans un roman en particulier va dans le sens de son apologie ou dans celui de sa condamnation. Nous chercherons la réponse dans la comparaison de deux romans : *Le Pauvre Christ de Bomba* (1956) du Camerounais Mongo Beti et dans *Réquiem por un campesino español*² (1960) de l'Espagnol Ramón J. Sender.

Le choix de ces deux textes se justifie d'abord par leur ancrage dans le catholicisme ; et par leur croisement, nous montrerons que les agissements du prêtre sont les mêmes, qu'on soit en Europe ou en Afrique, qu'on soit en Espagne pendant la Guerre Civile de 1936-1939 ou au Cameroun à l'époque coloniale.

Ainsi tenterons-nous de porter un regard croisé sur le prélat, figure centrale du catholicisme dans ces deux romans, en nous concentrant sur ses rapports avec le pouvoir. Nous articulerons notre réflexion autour de quatre axes principaux : le premier portera sur les invariants des deux romans, le second sur leur titrologie, le troisième sur les relations entre l'Église et le Pouvoir et, enfin, le quatrième sur les rapports qu'entretient le prêtre avec ses fidèles.

¹ Calixte Bélyala est une romancière franco-camerounaise. Elle a publié *Le Christ selon l'Afrique* en 2014.

² Traduction en français : « Requiem pour un paysan espagnol ».

LES INVARIANTS DANS LE PAUVRE CHRIST DE BOMBA ET REQUIEM POR UN CAMPESINO ESPAÑOL

Le Pauvre Christ de Bomba et *Réquiem por un campesino español* sont deux romans formellement différents, mais thématiquement semblables. Le roman de Mongo Beti (2011) est un volume de trois cents cinquante deux (352) pages réparties en deux parties. La première est composée de huit (8) chapitres ayant pour titre chaque étape de la tournée du Révérend Père Supérieur (R.P.S.), à savoir : « *Mission catholique de Bomba* », « *Mombet* », « *Timbo* », « *Kota* », « *Bitie* », « *Evindi* », « *Ekokot* » et « *Ekokot* ». La deuxième comprend treize (13) chapitres et un (1) épilogue, avec le même système titulaire que la première : « *Ndimi* », « *Zibi* », « *Akamba* », « *Teba* », « *Kondo* », « *Kouma* », « *Mission catholique de Bomba* », « *Bomba* » et « *Sogolo* » qui constitue l'épilogue du récit.

Le roman de Ramón J. Sender est un parangon de littérature en direct. Il se présente comme un ensemble de cent huit (108) pages dont on peut dégager la structuration en vingt et une (21) séquences (Rodríguez Gutiérrez, 2005 : 11).

Sa forme, de par son inconstance, est différente de son fond qui révèle un certain nombre d'invariants, au sens de la littérature comparée : « *l'élément universel, 'commun', de la littérature et de la pensée littéraire* » (Marino, 1979 : 323).

Le premier invariant dans les deux romans est la thématique de la religion symbolisée par le prêtre entouré de ses fidèles. Dans *Le Pauvre Christ de Bomba*, Mongo Beti met en scène un prêtre en mission d'évangélisation en Afrique Noire coloniale, tandis que Ramón J. Sender présente un prêtre en Espagne pendant la guerre civile dans *Réquiem por un campesino español*. Les deux personnages sont pris entre la soumission au pouvoir administratif et la protection des fidèles de leurs paroisses.

Le deuxième invariant est le narrateur incarné par un garçon de messe. Dans le roman de Mongo Beti, il s'agit d'un des deux boys de la mission de Bomba : « *Oui, nous sommes deux boys à Bomba, mais Daniel est mon aîné de plus de quatre ans...* » (Mongo Beti, 2011 : 21). Plus avant, dans le texte, le lecteur découvre son nom : « *- Denis, m'a-t-il*

dit, vous devriez être partis, le cuisinier et toi... » (Mongo Beti, 2011 : 31).

Le narrateur reste donc anonyme assez longuement avant d'être identifié par le RPS lui-même, alors que dans celui de Sender, son nom ne sera jamais dévoilé. Il ne sera désigné que par son rôle dans l'église, le « *monaguillo* », le garçon de messe:

Le garçon de messe entrait, prenait une cloche qui se trouvait dans un coin, et, la maintenant bien soigneusement plus bas pour l'empêcher de sonner, il allait sortir quand Mosén Millán lui demanda : - Les parents sont-ils là ? (Sender, 1999: 9)³

Donc, au-delà de leur dissemblance, ces deux romans présentent des ressemblances à des niveaux fondamentaux : leur thématique et le statut de leur narrateur. Le troisième niveau est celui de leurs titres.

TITROLOGIE DES ROMANS

Rappelons que « *la titrologie est la discipline qui s'intéresse à l'étude des titres d'œuvres artistiques ou journalistiques* » (Ovono Ebè, 2007 : 69). Depuis sa conception par Léo Huib Hoek en 1981, la titrologie a fait l'objet de nombreuses recherches. Ainsi Michel Bernard la définit comme « *une discipline de l'histoire littéraire qui réduit son champ à l'étude des titres d'œuvres* » (1995 : 135-141). Elle ne s'écarte pas des autres disciplines scientifiques du fait qu'elle offre une série d'outils pour une étude minutieuse des titres des œuvres.

La titrologie des deux romans de notre corpus peut se faire autour de deux aspects principaux : la micro-grammaticalité et la rhétorique.

La micro-grammaticalité fait apparaître deux titres grammaticalement différents, malgré les cinq éléments qui les composent : /Le/ pauvre/ Christ/ de/ Bomba/ – /Réquiem/ por/ un/ campesino/ español/.

L'étude de la micro-grammaire est rendue possible grâce aux « formes » qui « *sont les "mots-outils" avec lesquels un auteur élabore un intitulé a priori adapté à son texte. Il s'agit d'articles, de pronoms, de*

³ « *Le garçon de messe entrait, prenait une cloche qui se trouvait dans un coin, et, la maintenant bien soigneusement plus bas pour l'empêcher de sonner, il allait sortir quand Mosén Millán lui demanda : - Les parents sont-ils là ?* ».

conjonctions, d'interjections et de verbes conjugués ou non » (Ovono Ebè, 2007 : 69).

Michel Bernard dénombre treize « formes » les plus fréquentes dans l'histoire littéraire française entre les années 880 et 1991 ; ce sont essentiellement des articles, des conjonctions et des pronoms : *de, la, le, les, l', et, du, des, d', ou, un, en, à*.

Si toutes les « formes » retrouvées dans *Le pauvre Christ de Bomba* (*le* et *de*) sont comprises dans cette liste, il n'en est pas de même pour *Réquiem por un campesino español* – Requiem pour un paysan espagnol – dont la « forme » *pour* est absente de la liste. Cette absence est significative de la non exhaustivité de la liste de Michel Bernard. Car, en plus de *pour*, on peut aussi ajouter *par, ce, ces, cet, cette, dont, sa, son, ses, mais, leur, leurs, je, tu, il, nous, vous, ils, me, te, se*. On passerait ainsi de treize à vingt-deux « formes » micro-grammaticales, voire plus. Mais de toutes ces « formes », seules *le, de, pour* et *un* nous intéressent du fait de leur présence dans les titres qui font l'objet de notre étude.

Le et *de* sont les « formes » présentes dans le titre de Mongo Beti. Ce sont un article et une préposition qui ont tout leur sens déictique au même titre que *pour* et *un* dans le titre de Ramón J. Sender.

Dans *Le pauvre Christ de Bomba*, l'article défini *le* détermine un nom propre (Christ) précédé d'un adjectif (pauvre), alors que la préposition *de* introduit le complément circonstanciel de lieu qui peut à la fois désigner l'origine ou l'appartenance (Bomba). Ce pauvre Christ peut donc être originaire de Bomba ou appartenir à Bomba, selon les cas tout au long du récit.

Pour ce qui est des « formes » dans *Réquiem por un campesino español*, *pour* est une préposition qui sert à désigner l'âme à l'intention de laquelle le requiem est dit ou doit être dit (le défunt Paco), alors que l'article indéfini *un* désigne un espagnol en particulier (Paco) parmi d'autres espagnols.

Le, de, pour et *un* sont donc les mots-outils qui forment la micro-grammaire des deux titres. Mais cette micro-grammaire n'est pas dénuée de sens dans la mesure où elle prépare à la rhétorique des titres : « *La théorie de la rhétorique des titres permet d'aller au-delà des seules formes micro-grammaticales pour mieux s'imprégner de la quintessence des énoncés du roman* » (Ovono Ebè, 2007 : 87).

En étudiant la rhétorique des titres chez Montaigne sur la base des travaux de Pierre Villey, Claudie Balavoine et Hugo Friedrich, Luc Vaillancourt offre différentes pistes pour une lecture pertinente du rapport du titre avec son texte et une typologie des titres de romans selon leurs orientations discursives. De cette classification se dégagent six formes de titres : « fourre-tout », « sentence », « réfractaire », « périphrastique », « bouclier » et « écran » ; l'auteur rappelle que les notions de « titre périphrastique » et de « titre bouclier » sont de lui.

De ces six formes de titres, celles qui nous intéressent sont le « titre fourre-tout » et le « titre périphrastique ».

Luc Vaillancourt pense que « *le titre fourre-tout autorise tous les détours et permet de jeter sous lui, pêle-mêle, une succession d'anecdotes des plus disparates* » (Vaillancourt, 1994 : 41), et du titre périphrastique qu'il « *tourne autour du sujet, sans jamais mentir mais sans trop en dire non plus* » (Vaillancourt, 1994 : 41). Qu'il s'agisse de *Le pauvre Christ de Bomba* ou de *Réquiem por un campesino español*, nous pouvons dire que ce sont des titres à la fois « fourre-tout » et « périphrastiques » : ils autorisent « tous les détours » et « permettent de jeter sous eux » « *pêle-mêle, une succession d'anecdotes des plus disparates* », mais aussi qu'ils tournent « *autour du sujet, sans jamais mentir mais sans trop en dire non plus* » (Vaillancourt, 1994 : 41). Ainsi, avec *Réquiem por un campesino español*, on peut se demander s'il y a vraiment eu requiem. Et si oui, dans quelles conditions cette messe a-t-elle été proférée. Il en est de même pour *Le pauvre Christ de Bomba* autour duquel qui « jette sous lui » de petites histoires aussi bien sur la sociogenèse de Mongo Beti, son auteur, que sur la création romanesque et la construction des personnages du roman. « Ne jamais mentir sur le sujet et ne pas trop en dire non plus » est justement la caractéristique du titre *Le pauvre Christ de Bomba* selon que Ida Tomas qui affirme à ce sujet que

la terminologie hésite entre le concept et l'affect, qui distille ses dissonances à travers l'accolement disparate des termes, et ce, dans un climat psychologique déjà quelque peu procédurier et néanmoins passionnel... Signification pléthorique dans un emploi polémique et déconcertant en raison de la problématique attachée au personnage qui donne nom et corps au texte : le Christ, créature extra-ordinaire, héros, homme particulier ou symbole !
(Tomas, 2008 : 45)

Cette hésitation et surtout cette signification pléthorique conduisent le titre à « ne pas mentir et à ne pas trop en dire non plus » sur le ou les sujets du roman. C'est sur cela que repose la rhétorique des titres : permettre d'accorder ces derniers aux textes dont ils constituent l'intitulé. Mais le rapport entre le titre et le texte ne peut être clairement défini sans résoudre le problème de la date d'édition.

La date d'édition est tellement importante qu'elle perturbe l'antériorité ou la postériorité d'un roman. Si le problème ne se pose pas pour *Le Pauvre Christ de Bomba* dont le titre n'a jamais été influencé par la date, quelles que soient les éditions, ce n'est pas le cas pour *Réquiem por un campesino español*. En effet, depuis la première édition de 1956, le Camerounais n'a jamais changé le titre de son roman, contrairement à l'Espagnol qui a d'abord publié son texte sous le titre *Mosén Millán* en 1953, avant d'en lancer une autre édition en 1960 sous le titre qui sera désormais retenu : *Réquiem por un campesino español*. Selon Borja Rodríguez, Sender a justifié ce changement de titres en ces termes : « *En publiant l'édition nord américaine en 1960, il se trouva que le titre originel n'avait aucun sens pour ce public : "en anglais, il ne rimait à rien" »* (Rodríguez Gutiérrez, 2012 : 338)⁴.

Il est donc difficile de déterminer la date exacte de publication de ce texte à cause de cette variation des titres. Prendre en considération le titre *Mosén Millán* fait de Ramón J. Sender un précurseur de la pensée de Mongo Beti quant à l'image du prêtre dans la société. Par contre, le titre *Réquiem por un campesino español* érige le Camerounais en avant-gardiste par rapport à l'Espagnol.

Pour ne pas alimenter la polémique sur ces dates d'édition, nous allons considérer le titre de l'édition de 1960, même si celui de 1953 aurait facilité une titrologie comparée des deux œuvres, ne serait-ce que dans leur aspect éponyme. Les personnages éponymes aurait été un des invariants dans cette approche comparée des deux titres : Mosén Millán, dans le roman de Ramón J. Sender et le père Drumont, Christ de Bomba, dans celui de Mongo Beti. Toutefois, la comparaison reste possible, notamment dans l'annonce par les deux titres de thèmes chrétiens. En

⁴ « *En publiant l'édition nord américaine en 1960, il se trouva que le titre originel n'avait aucun sens pour ce public : "en anglais, il ne rimait à rien". »* »

d'autres termes, avec ces titres, le lecteur s'attend à des représentations chrétiennes. Le premier, *Le pauvre Christ de Bomba*, est plus clair à ce sujet, car, dès le début du roman, la présence d'un Christ à la mission de Bomba, non pas Jésus Christ, mais un prêtre qui lui ressemblait trait pour trait, est explicite :

“Dis-leur donc que Jésus Christ et le R.P.S. c'est tout un”, lorsque les petits enfants de notre village, contemplant l'image qui représente le Christ entouré de gosses, furent étonnés par la ressemblance avec le R.P.S. : même barbe, même soutane, même cordon au niveau de la ceinture, et qu'ils s'écrièrent : “Mais ! Jésus Christ... on dirait le R.P.S. !” Et mon père leur assura que Jésus et le R.P.S., c'est tout un. Et depuis lors, les gosses de mon village appellent le R.P.S. “Jésus Christ”. (Mongo Beti, 2011 : 11)

Donc, parler du Christ de Bomba ne revient pas à signifier que Jésus Christ aurait séjourné à Bomba, mais qu'il y a une forte ressemblance entre Jésus Christ et le prêtre affecté à Bomba, aux niveaux de la prosopographie et de l'éthopée. Le père Drumont ne dit-il pas, lui-même, à Denis : « *Je te dis que je suis comme le Christ : moi aussi, je pardonne toujours* » (Mongo Beti, 2011 : 223). Ce sont donc là des évocations de la chrétienté aussi significatives que celle dont fait état le titre de Ramón J. Sender : *Réquiem por un campesino español*. Dans la religion catholique, le requiem désigne la prière en latin de l'office des morts. En substituant *Réquiem por un campesino español* à *Mosén Millán*, Sender a déplacé la focalisation du personnage éponyme vers la cérémonie éponyme ; car le roman repose précisément sur la messe de requiem que Mosén Millán doit dire pour l'âme du défunt Paco en présence de ses parents, amis et connaissances :

Esperaba que los parientes del difunto acudirían. Estaba seguro de que irían – no podían menos – tratándose de una misa de réquiem, aunque la decía sin que nadie se la hubiera encargado. También esperaba Mosén Millán que fueran los amigos del difunto. (Sender, 1999: 8)⁵

⁵ Traduction en français: « Il attendait l'arrivée des parents du défunt. Il était sûr qu'ils viendront – ils n'en pouvaient pas moins – puisqu'il s'agissait d'une messe de requiem, même s'il la disait sans que personne ne le lui demande. Mosén Millán s'attendait aussi à ce que les amis du défunt viennent. »

Refuser le caractère éponyme au prêtre, en 1960, sept ans après la première édition (1953), revient à accorder plus d'importance à la messe de requiem elle-même qu'au prêtre qui doit la dire. C'est donc un changement de perspective qui va du sentiment de culpabilité de Mosén Millán à la tragédie de Paco, comme le démontre Borja Rodríguez Gutiérrez: « *El cambio de título implicaba además un cambio de perspectiva: del sentimiento de culpa de mosén Millán a la tragedia de Paco el del Molino, los dos polos entre los que oscila todo el relato* » (Rodríguez Gutiérrez, 2012: 238)⁶. *Requiem pour un paysan espagnol* est ainsi un titre qui indique clairement qu'il va s'agir de la narration d'une messe de requiem tout au long du récit, même si celle-ci n'aura pas lieu dans les conditions espérées par Mosén Millán.

Nous pouvons conclure que ces deux titres sont éminemment chrétiens. Mais ces intitulés chrétiens annoncent-ils des attitudes christiques de la part du prêtre, qu'on soit dans le Cameroun peint par Mongo Beti dans *Le pauvre Christ de Bomba* ou dans l'Espagne décrite par Ramón J. Sender dans *Réquiem por un campesino español*? Il faudrait explorer les agissements du curé aussi bien dans ses rapports avec le pouvoir politique et avec les fidèles dans les deux textes.

L'ÉGLISE ET LE POUVOIR : HISTOIRE D'UNE INTERRELATION CERTAINE

Aussi bien dans *Réquiem por un campesino español* que dans *Le Pauvre Christ de Bomba*, le pouvoir est représenté dans ses différentes sphères : économique, administrative et militaire.

Dans *Réquiem por un campesino español*, le pouvoir administratif est représenté par le maire (el alcalde) (Sender, 1999 : 64), la mairie (el ayuntamiento) (*Ibidem* : 78), les municipalités (los municipios) (*Ibidem* : 70) et le duc (el duque) (*Ibidem* : 68) ; le pouvoir militaire l'est au travers de « *la guardia civil de la aldea [...] un grupo de señoritos con vergas y con pistolas* » (*Ibidem* : 81)⁷ et du centurion.

⁶ Traduction en français: « Le changement de titre impliquait, en plus, un changement de perspective: du sentiment de culpabilité de Mosén Millán à la tragédie de Paco el del Molino, les deux pôles entre lesquels oscille le récit. »

⁷ Traduction en français: « La gendarmerie du village [...] un groupe d'hommes munis de vergues et de pistolets. »

Les trois personnalités les plus puissantes du village incarnent le pouvoir à la fois économique et administratif. Il s'agit de don Valeriano, don Gumersindo et señor Cástulo : « ...*las dos familias más pudientes : don Valeriano y don Gumersindo. La tercera familia rica, la del señor Cástulo Pérez...* » (*Ibidem*: 9)⁸. Parmi les trois, don Valeriano est le plus proche du pouvoir administratif de par son statut d'administrateur : « ...don Valeriano [...] el administrador » (*Ibidem* : 71-76)⁹.

La même configuration ostensible du pouvoir est lisible dans *Le Pauvre Christ de Bomba*, avec une spécificité du pouvoir administratif : il est représenté par un jeune administrateur Vidal, plus actif que son vis-à-vis dans le roman de Sender.

Les multiples entretiens de ce dernier avec le père Drumont témoignent de cette omniprésence du pouvoir administratif dans la mission évangélisatrice. Il fait son entrée dans le récit à Kota, troisième étape du R.P.S., lors de sa « tournée au pays des Tala » (Mongo Beti, 2007 : 14). Lors de cette étape, il a la particularité de procurer une certaine euphorie au prélat :

Il semble rêveur, plus confiant, et il s'amuse un peu de tout ce que lui rapporte le catéchiste. Il a cet air-là depuis la conversation qu'il a eue avec le jeune administrateur, un plaisantin qui l'a bien fait rire. (Mongo Beti, 2007 : 57)

C'est d'ailleurs au cours de l'un de ces entretiens que le lien étroit entre le pouvoir administratif et l'église est évoqué par Vidal : « [...] *ma sublime vocation, une vocation unique... hum ! avec la vôtre, quoi ! D'ailleurs, je continue à soutenir et contre vous que la mienne et la vôtre n'en font qu'une...* » (Mongo Beti, 2007 : 58). C'est donc l'affirmation d'un destin commun entre ces deux entités. Mais à ces deux entités, l'administration et la mission évangélisatrice, il faut aussi ajouter une troisième, le commerce ou l'activité économique, pour parfaire ce que Philippe Basabose nomme le « *triumvirat colonial* » (Basabose, 2008 : 34), c'est-à-dire missionnaire, armée/administration, commerçant.

⁸ Traduction en français: «...Les deux familles les plus puissantes : don Valeriano y don Gumersindo. La troisième famille riche, celle de monsieur Cástulo Pérez... »

⁹ Traduction en français: «...don Valeriano [...] l'administrateur ».

Il en est de même dans le roman de Ramón J. Sender, malgré la différence contextuelle.

Certes, Mongo Beti dépeint l'Afrique sous la colonisation européenne, alors que Sender décrit l'Espagne pendant la guerre civile. Mais le mécanisme reste étonnamment le même, la même complicité entre les trois composantes du pouvoir déjà présentes dans *Le Pauvre Christ de Bomba*. Cette constance du rapport entre le curé et le pouvoir, qu'il soit administratif ou économique, se révèle comme une liaison dangereuse. Car elle met en péril le rapport entre le curé et le fidèle. Ainsi est posée la question du rapport entre le prêtre et ses fidèles.

DRUMONT ET MOSEN MILLAN : PRÊTRE OU ANTÉCHRIST ?

On parle d'antéchrist pour désigner cette figure symbolique, à l'opposé du Christ, qui représente les forces hostiles à Dieu. Dans les textes de Mongo Beti et de Sender, l'antéchrist est le prêtre dont les agissements vont à l'encontre des principes chrétiens.

Si les deux romanciers choisissent de conduire la narration à travers un personnage religieux – le jeune et naïf Denis (15 ans) pour Mongo Beti et le *monaguillo* (7 ans) pour Sender –, c'est pour pouvoir créer un décalage entre la réalité prosaïque et un certain idéal chrétien, qu'on soit en pleine colonisation ou en pleine guerre civile espagnole dont le roman de Sender est une représentation symbolique, allégorique, selon Borja Rodríguez Gutiérrez :

Una representación simbólica de la guerra civil española, de sus causas y de sus consecuencias, de los elementos principales y de los agentes del conflicto. En este sentido se puede definir el Réquiem por un campesino español como una cuidada y completa alegoría.
(Gutiérrez, 2012: 340)¹⁰

Et c'est cet idéal qui amène le berger, non plus à protéger ses brebis, mais à les livrer. C'est alors qu'intervient la trahison. Elle s'exprime diversement selon *Le Pauvre Christ de Bomba* ou *Réquiem por un campesino español*. Dans le roman de Mongo Beti, la trahison résulte de

¹⁰ Traduction en français: « Une représentation symbolique de la guerre civile espagnole, de ses causes et de ses conséquences, des éléments principaux et des agents du conflit. Ainsi peut-on définir Réquiem por un campesino español comme une attentive et complète allégorie. »

l'absolue nécessité du Père Drumont d'évangéliser le maximum d'Africains possible, peu importe la manière par laquelle il doit y arriver. Et, l'un des moyens les plus sûrs de se faire d'y parvenir est la maltraitance ou les humiliations pendant les travaux de construction routière. On peut trouver plusieurs autres exemples dans le texte, mais celui qui semble le plus expressif est cette tirade du RPS lors de son entretien avec l'administrateur Vidal à son étape de Kota :

Je vais vous faire une confidence : il n'y a que les gens de la route pour être bons chrétiens [...] Les gens de la route vivent dans une terreur constante [...] Ils vivent dans une terreur perpétuelle à cause des réquisitions, des travaux forcés, des bastonnades, des tirailleurs... Croient-ils réellement, ou se tournent-ils vers moi qui les console – sans jamais d'ailleurs pouvoir les protéger ? (Mongo Beti, 2007 : 62)

Cette tirade est absolument fondamentale dans l'œuvre parce qu'elle explique la trahison du prêtre. En effet, pour le Père Drumont, la fin justifie les moyens. La logique du chiffre conduit le curé à livrer le troupeau qu'il devait protéger pour que ce dernier trouve refuge chez lui. C'est l'aveu d'impuissance du seul discours évangélique quant à l'objectif de christianiser les peuples sous la colonisation. Donc, au moment où les peuples s'attendent à être protégés par l'Eglise contre tous les abus coloniaux, cette dernière encourage plutôt ces atrocités en vue d'avoir de la « clientèle » (Mongo Beti, 2011 : 61), pour parler comme l'administrateur Vidal. Sous cet angle, le R.P.S est aussi antéchrist que le sorcier Sanga Boto qu'il considère comme « *l'incarnation de Satan [...] venu dans ce pays pour tromper les chrétiens, les enfants de Dieu* » (*Ibidem* : 129). Il y a une sorte de conspiration de l'Eglise et du pouvoir colonial contre les peuples à évangéliser.

La même trahison et la même conspiration sont présentes dans le roman de Sender, avec la représentation de l'Espagne à travers l'histoire a lieu dans un petit village, du peuple espagnol avec Paco el del Molino, de l'église espagnole avec Mosén Millán, le pouvoir économique avec Don Valeriano et Don Gumersindo (propriétaires terriens) et El Sr. Cástulo (la bourgeoisie financière). Ce symbolisme est d'une importance capitale dans la compréhension du mécanisme de la trahison dont le processus commence au moment de la réforme agraire préconisée par

Paco. Celui-ci décide de ne plus payer l'impôt foncier au Duc, propriétaire terrien. Mosén Millán, Don Valeriano et Don Gumersindo se réunissent alors pour préparer une réponse énergique à cet insoumis.

El Sr Cástulo qui souhaite aussi se joindre à eux se voit opposer une fin de non recevoir. Les autres représentants du pouvoir manquent de confiance en lui car ils ne cernent pas ses intentions. Et pourtant il est bien des leurs, puisqu'il fait cause commune avec les troupes qui viennent installer Don Valeriano comme maire du village.

Commence alors le règne de la terreur dans le village : le cordonnier, qui symbolise la libre expression, est assassiné ; le médecin, qui incarne la science, est incarcéré, etc. Dans ce climat, Mosén Millán se réfugie à l'intérieur de son église et ne fait rien pour protéger le peuple. Sa seule préoccupation est que tous ces assassinats aient lieu sans laisser le temps aux victimes de se confesser. Mais il sort de sa retraite car sa collaboration est requise pour faire disparaître Paco et contribuer ainsi à la victoire de don Valeriano. Il trahit donc Paco et le livre à l'armée afin qu'il soit exécuté. Que l'église soit vide au moment de célébrer la messe de requiem n'est pas étonnant puisque le peuple n'a pas oublié la trahison. La messe elle-même est trahison parce qu'elle se fait contre de l'argent : il a fallu payer pour qu'elle ait lieu. C'est El Señor Cástulo qui nous informe de son coût : dix pesetas multipliés par trois (Don Valeriano, Don Gumersindo et el Señor Cástulo) pour atteindre la somme de trente pesetas pour rappeler celle des trente pièces de monnaie que le Grand Prêtre remit à Judas pour livrer Jésus. C'est ainsi que, par association, Mosén Millán, l'apôtre du Christ, devient Judas, l'incarnation de l'antéchrist, et les pharisiens seraient Don Valeriano, Don Gumersindo et El Señor Cástulo.

La religion, dans son rapport ambigu avec le pouvoir, est bien le thème central dans les deux textes et l'étude titrologique le prouve. Mongo Beti le confirme lui-même dans la revue *Peuple Noir* : « *l'interrogation sur l'évangélisation missionnaire comme auxiliaire de l'asservissement des Africains est le sujet même du "Pauvre Christ de Bomba"* » (Mongo Beti, 1981 : 104-132). C'est la même interrogation dans *Réquiem por un campesino español*. Celle-ci est lisible dans les souvenirs de Mosén Millán qui facilitent la lecture de l'œuvre en même

temps qu'ils donnent l'impression d'un véritable examen de conscience, comme l'affirme José Luís Negre Carasol :

Este devenir ordenado de los recuerdos de Mosén Millán es un elemento que añade la verosimilitud al relato, facilita la lectura de la obra y, además, da la impresión de constituir un 'examen de conciencia' del cura. (Negre Carasol, 1983: 58)¹¹

Le Père Drumont est soumis au même examen de conscience avant de constater son échec et d'avouer à Vidal qu'il quittait désormais l'Afrique pour rentrer en France : « *Bonne chance, mon petit Vidal ! Moi, voyez-vous, je suis un vaincu. Je doute qu'on soit jamais allé plus loin dans la défaite [...] Je crains que je ne m'en aille vraiment. Sans espoir de retour* » (Mongo Beti, 2007 : 244).

Ce constat d'échec aussi bien chez le RPS que chez Mosén Millán est aussi l'aveu d'une trahison. Ainsi, aussi bien dans *Le Pauvre Christ de Bomba* que dans *Réquiem por un campesino español*, le prêtre n'est en définitive qu'un traître pour le peuple qu'il est censé protéger : il choisit d'être de connivence avec le pouvoir pour trahir le peuple tout en tentant de le gagner.

Finalement, comme Ramón J. Sender, Mongo Beti « *a consacré sa vie d'homme et d'écrivain à dénoncer les forces qui font le malheur des peuples et à identifier celles de la répression contre l'émancipation* » (Mambenga, 2008 : 9). *Réquiem por un campesino español* et *Le Pauvre Christ de Bomba*, à travers le parcours narratif du prêtre, la réactualisation du débat sur les rapports entre l'Eglise et l'Etat le démontrent, et de ce fait, peuvent être considérés comme des romans engagés.

¹¹ Traduction en français: « Ce devenir ordonné des souvenirs de Mosén Millán est un élément qui ajoute de la vraisemblance au récit, facilite la lecture de l'œuvre et, en plus, donne l'impression de constituer un 'examen de conscience' du curé. »

BIBLIOGRAPHIE

- BASABOSE P., « Mongo Beti : l'art du polémotexte », in MAMBENGA Frédéric (dir), *Interculturel Francophonies* n°13, *Mongo Béti : la pertinence réaliste et militante*, juin-juillet 2008, p. 31-43.
- BERNARD M., « À juste titre : Une approche lexicométrique de la titrologie. » Article paru en anglais sous le titre « À juste titre : a lexicometric Approach to the Study of Titles », in *Literary and Linguistic Computing*, Vol. 10, n°2, 1995, p. 135-141.
- BEYALA C., *Le Christ selon l'Afrique*, Paris, Albin Michel, 2014.
- MAMBENGA F., et al, *Interculturel Francophonies* n°13, *Mongo Beti : la pertinence réaliste et militante*, Lecce, Alliance Française, 2008.
- MONGO BETI, « Le Pauvre Christ de Bomba expliqué », in *Peuples Noirs Peuples Africains* n° 19, 1981, 104-132.
- MARINO A., « Etiemble, la typologie des invariants et la littérature comparée », in *Canadian Review of Comparative Literature*, VI, n° 4 (Fall 1979), p. 323-345.
- MONGO BETI, *Le Pauvre Christ de Bomba*, Paris, Présence Africaine, 2011.
- NEGRE CARASOL J.L., « Analepsis en Réquiem por un campesino español de Ramón J. Sender », in *Argensola: Revista de Ciencias Sociales* del Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1983, p. 53-68.
- OVONO EBE M., *L'enfant dans le roman espagnol de la première décennie de la l'après guerre civile (1939-1952) : Complexité des relations entre l'enfant et son environnement*, Thèse de doctorat Nouveau Régime, Montpellier, Université Paul-Valéry – Montpellier III, 2007.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ B., « Reiteración y simbolismo en "Réquiem por un campesino español" de Ramón J. Sender », in *Boletín de la Asociación de profesores de Español "Gerardo Diego"*, núm. 11, 2005, pp. 10-19.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ B., « Un planteamiento didáctico del *Réquiem por un campesino español* de Ramón J. Sender », In *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 24, 2012, p. 337-361.
- SENDER R. J., *Réquiem por un campesino español*, Barcelone, Destino, 1999.
- TOMAS I., « Fornication et évangélisation... ou l'art d'aimer chez Mongo Béti », in MAMBENGA Frédéric (dir), *Interculturel Francophonies* n°13, *Mongo Béti : la pertinence réaliste et militante*, juin-juillet 2008, p. 45-59.
- VAILLANCOURT L., *Titrologie des Essais : vers une poétique de l'informe*, Montréal, Mémoire de Maîtrise, Université Mc Gill, 1994.

COULIBALY Nanourougo
Université Félix-Houphouët-Boigny de Cocody
Abidjan - Côte d'Ivoire

**CHAKA¹ DE SENGHOR OU LA RENÉGOCIATION
DE L'ETHOS PRÉALABLE**

Résumé

Cet article porte sur les mécanismes et les ressources mises en œuvre dans la confrontation discursive opposant Chaka à la voix blanche dans le poème dramatique *Chaka* de Senghor. Nous y analysons les procédés énonciatifs et argumentatifs mis en œuvre aussi bien par l'accusation que par Chaka, avec toutefois un intérêt particulier pour le discours de Chaka, personnage historique controversé dans la mémoire collective. L'étude met en évidence le processus de reconstruction par Chaka de son image altérée. A terme, nous démontrons que la conjugaison de facteurs argumentatifs et énonciatifs contribue à l'élaboration d'un texte à visée persuasive, focalisé sur une présentation de soi dont le but ultime est d'offrir une image positive.

Mots-clefs : argumentation – présentation de soi – ethos – énonciation – *Chaka* – L. S. Sengor.

CHAKA BY SENGHOR OR THE RENEGOCIATION OF FOMER ETHOS

Abstract

This article focuses on the mechanisms and resources implemented in the discursive confrontation between *Chaka* and the white voice in Senghor's dramatic poem. It analyzes enunciation and argumentative processes used mainly by Chaka. The analysis highlights the process of rebuilding its altered public image. It demonstrates that the combination of argumentative and enunciation factors contributing to the construction of a persuasive text anchored in a self-presentation whose ultimate goal is to offer an acceptable image.

Key words: argumentation – self-presentation – ethos – *Chaka* – L.S. Senghor.

¹ Senghor, Léopold Sédar, 1990, *Œuvre poétique*, Paris, Seuil, pp.122 -137.

**CHAKA DE SENGHOR OU LA RENÉGOCIATION
DE L'ETHOS PRÉALABLE**

Le poème dramatique *Chaka* de Senghor met en confrontation discursive Chaka, personnage historique de l'Afrique noire, et la Voix blanche. Dans la mémoire collective, Chaka apparaît comme un personnage controversé. Il est à la fois héros et sanguinaire, libérateur et oppresseur. Ainsi, ce personnage historique dispose d'un *ethos préalable* ambivalent.

Différentes productions littéraires ont exploité ce mythe ; chacune choisissant un angle de perception spécifique avec tous les relents idéologiques opératoires que ce choix implique. La particularité du texte de Senghor réside dans le fait qu'il opère une rupture en mettant aux prises Chaka, au soir de sa vie, à ses pourfendeurs représentés par la Voix blanche. Nous pouvons même dire qu'il offre l'opportunité au personnage historique de redorer son blason face aux accusations portées contre lui. L'outil de cette confrontation est la parole qui devra permettre à l'un de défaire l'autre.

La réflexion présente portera sur les mécanismes et les ressources mis en œuvre principalement par Chaka dans cette confrontation discursive afin d'atteindre le but ultime qui est d'imposer une image de soi honorable, digne de respect et d'admiration. Elle s'inscrit donc dans une perspective de l'analyse du discours avec recours à la linguistique de l'énonciation.

I- REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Dans la tradition littéraire, le texte de Senghor, par sa forme et sa composition, est classé dans le genre théâtral, et, cela, malgré la présence d'un recueil de poèmes. Dans sa composition, le théâtre donne la parole à une pluralité de locuteurs. Ce système d'échange, marqué par des tirades et des répliques, instaure une certaine plurivocité aboutissant à la construction d'un texte polyphonique. Ce jeu entre plusieurs voix admet la polémique et, par conséquent, la nécessité d'argumenter. Mieux, ce modèle renforce la tendance à argumenter puisque celle-ci permet la divergence et la confrontation de points de vue et d'opinions. Dès lors cette étude s'inscrit dans le cadre de la théorie de *l'Argumentation dans*

le discours(ADD) (Amossy, 2006) qui peut être considérée comme une branche de l'Analyse du Discours(AD), du moins dans son acception française, c'est à dire « *penser le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminé.* » (Maingueneau, 2005 : 64). L'ADD considère que la rhétorique saisit le langage en action, c'est-à-dire dans sa dimension de communication.

Ce choix méthodologique implique le recours à un certain nombre de notions dont, notamment, celle d'*ethos* définie comme

L'image que l'orateur construit de lui-même dans son discours afin de se rendre crédible. Fondé sur ce qu'il montre de sa personne à travers les modalités de son énonciation, il doit assurer l'efficacité de sa parole et sa capacité à emporter l'adhésion du public.
(Amossy, 2010 : 25)

L'idée est que dans chaque prise de parole, le locuteur élabore une image de lui-même capable de produire une impression favorable de sa personne sans que son interlocuteur fasse référence à sa réputation. L'étude s'appuiera, par conséquent, sur la théorie de l'argumentation dans le discours entendue comme « *l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* » (Charaudeau, 2001 : 66).

Nous convoquerons également les notions d'*ethos préalable* et d'*ethos discursif*. L'*ethos préalable* s'articule autour de l'idée préalable que l'interlocuteur a du locuteur à partir de son statut social ou de sa position institutionnelle, des représentations sociales et des stéréotypes attachés à la catégorie sociale à laquelle il appartient. Pour Amossy,

On appellera donc ethos préalable, par opposition à l'ethos tout court, l'image que l'auditoire peut se faire du locuteur avant sa prise de parole. Cette représentation, nécessairement schématique, est diversement modulée par le discours. L'ethos préalable s'élabore sur la base du rôle que remplit l'orateur dans l'espace social (ses fonctions institutionnelles, son statut et son pouvoir), mais aussi sur la base de la représentation collective ou du stéréotype qui circule sur sa personne. (Amossy, 2012 : 70)

L'*ethos discursif*, par contre, reprend tout simplement l'image que le locuteur élabore de sa personne en situation de discours. Toutefois, Amossy estime qu'il n'y a aucune rupture entre ces deux *ethos* et qu'elles

entretiennent une relation dialogique pour la raison que l'éthos *discursif* est toujours une réaction à l'éthos *préalable* :

Le locuteur se rapporte à l'image qu'on peut se faire de lui de façon parfois explicite, souvent tacite. Il peut soit la reprendre et la réactiver purement et simplement, soit la moduler, soit encore essayer de la modifier en profondeur. L'image préalable est volontiers reconduite telle quelle lorsqu'elle est globalement positive (...) si, par contre, l'image qu'on se fait de sa personne est négative ou inappropriée au but poursuivi, il travaillera à la rectifier, à l'infléchir, à la corriger dans le sens désiré. (Amossy, 2010 :75)

Amossy conclut que « dans tous les cas, l'éthos *discursif* se construit en relation à une ou des représentation(s) qui circule(nt) d'ores et déjà dans le discours ambiant » (idem).

Le poème dramatique de Senghor, et plus précisément, les tirades de Chaka, s'inscrivent dans cette dynamique de rectification d'une image fortement entamée dans une proportion importante de l'opinion. Les tirades de la Voix blanche reprennent cette opinion négative qui circule sur Chaka dans l'espace social. Dans ce jeu interactionnel, les phénomènes énonciatifs et les stratégies argumentatives sont les principaux outils des locuteurs.

II- PHÉNOMÈNES ÉNONCIATIFS ET POLÉMIQUE² DANS LE POÈME

Selon Benveniste, toute énonciation suppose un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. Le discours est donc fondamentalement déterminé par un ensemble de procédés ou d'indicateurs linguistiques qui mettent en scène le locuteur mais aussi qui révèlent ses rapports avec son interlocuteur et l'objet de son discours. Sur la base de la linguistique de l'énonciation, le corpus sera étudié sous trois angles : les procédés énonciatifs mettant en scène l'attitude du sujet énonciateur, les procédés énonciatifs comme outil de la modalisation du processus à travers lequel le sujet de l'énonciation manifeste son attitude à l'égard de son énoncé, et les

² Amossy, Ruth et Burger, Marcel, 2011, « Introduction. La polémique médiatisée », dans *Polémique médiatique et journalistique. La parole polémique en question(s)*, pp.7-24. Consulté sur le site : <http://semen.revues.org/9072>

procédés énonciatifs en tant que moyens d'implication de l'interlocuteur dans l'échange verbal.

Nous étudierons également la dimension polémique du texte de Senghor qui met aux prises La voix Blanche et Chaka qui représentent chacun une vision du monde et donc des positions adossées à un imaginaire spécifique. Dans cet ordre d'idée, il nous faut préciser le sens conféré à cette notion :

La polémique se réfère à un ensemble de discours qui circulent dans un espace social donné sur une question controversée, à laquelle sont données des réponses divergentes et mutuellement exclusives par des locuteurs qui tentent de disqualifier la thèse adverse ou l'adversaire qui la soutient. (Amossy et Burger, 2011 :15).

1- La subjectivité dans l'échange verbal

La subjectivité³ se déploie dans le discours à travers un ensemble de procédés linguistiques parmi lesquels les pronoms personnels. Dans le discours de Chaka, nous relevons, en effet, la forte présence du pronom personnel de la première personne : 42 occurrences de *Je* et *nous*, 04 occurrences du pronominal *me et moi*, et un foisonnement de possessifs (31 occurrences *de mon, ma*).

Le pronom personnel *je*, dans le discours, est le sujet d'un ensemble de verbaux exprimant un état, des perceptions, des actions et des modalités. La séquence qui suit est marquée par une dominance des perceptifs dans l'expression des motivations de Chaka:

J'entends le roucoulement méridien de Nolivé,... p. 123.

...

Je voyais dans un songe tous les pays aux quatre coins
de l'horizon soumis à la règle, à l'équerre et au compas

...

Je voyais les pays aux quatre coins de l'horizon sous
la grille tracée par les doubles routes de fer
Je voyais les peuples du Sud comme une fourmilière

...

Et je vis un matin, sortant de la brume de l'aube, la
Forêt des têtes laineuses p. 128.

³ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2009, *L'énonciation. La subjectivité dans le langage*, Paris. A. Colin.

Notons la récurrence de verbes de perception (*entends, voyais, vis*) dans ces vers qui mettent en avant les motivations des actions avancées par Chaka. Les atrocités que dénonce la Voix blanche ont ainsi pour fondement les visions personnelles que Chaka a eues. Il s'agit notamment du songe sur les perspectives d'avenir de soumission des *peuples du Sud*. La perception étant la résultante d'un processus dans lequel interviennent les sensations, la mémoire et les souvenirs, il est clair qu'elle implique sélection, analyse, synthèse, interprétation et, par conséquent, jugement. En faisant intervenir le jugement, la perception participe d'une construction du monde à partir du sujet. C'est à ce niveau que réside la dimension subjective que les perceptifs impriment au discours de Chaka. Le surgissement de la subjectivité est également perceptible à travers le pronominal *me* qui renforce la dimension subjective du discours de Chaka :

Oui me voilà entre frères, deux traîtres deux larrons
deux imbéciles hâ ! non certes comme l'hyène mais
comme le Lion d'Ethiopie tête debout.
Me voilà rendu à la terre. Qu'il est radieux le Royaume d'enfance !
p. 122.

L'inscription de la subjectivité est lisible dans l'usage du pronominal *me* qui exprime le statut de victime du locuteur. L'idée, pour le locuteur, est d'apparaître non plus comme agent de la souffrance des autres mais plutôt comme victime de la violence et de l'action exercées par ses frères. Ce procédé a l'avantage de construire cette image de victime en opposition avec celle de bourreau qui transparait dans le discours de la Voix blanche.

2- La relation locuteur et interlocuteur dans le discours

Une dimension essentielle des procédés énonciatifs est leur capacité à révéler le jeu du locuteur visant à impliquer son interlocuteur dans l'acte de langage qu'il réalise. Ainsi, dans son adresse, Chaka ne manque-t-il pas l'occasion de parler directement à son interlocuteur. L'on note ainsi quatre occurrences du pronom personnel de la deuxième personne et ses variantes :

Ah ! tu crois que je ne l'ai pas aimée
...
Ah ! tu crois que je ne l'ai pas aimée !

...

Je ne l'aurais pas tuée si moins aimé.

Ah ! te voila Voix Blanche, voix partielle voix endormeuse. P. 125.

Tu es la voix des forts contre les faibles, la conscience des possédants de l'outre-mer. p. 129.

Ici, l'implication de l'interlocuteur se manifeste par une forme d'interpellation. On pourrait dire qu'il souhaite s'adresser à sa conscience afin de l'amener à mesurer l'importance de son propos. Il s'agit pour Chaka de convaincre la Voix blanche de son inestimable amour pour Nolivé et que celui-ci est la raison pour laquelle il lui a ôté la vie. Cette modalité de sollicitation met en évidence la volonté du locuteur de persuader son contradicteur.

3- Les modalités d'énoncé

Les modalités d'énoncé caractérisent la manière dont le locuteur situe la proposition de base de son discours par rapport à la vérité, la nécessité, l'obligation, le savoir, le possible, le permis et à leurs contraires. La modalisation permet ainsi au locuteur de manifester une attitude par rapport à ce qu'il dit. Dans le discours tenu par Chaka, ce sont les verbes de modalité qui construisent cette attitude. Nous dénombrons, dans ses propos, l'utilisation de trois verbes de modalité : *croire, falloir, pouvoir* :

Ah ! tu crois que je ne l'ai pas aimée

...

Ah ! tu crois que je l'ai pas aimée !

...

Je ne l'aurais pas tuée si moins aimée. Il fallait échapper au doute
A l'ivresse du lait de sa bouche p. 125.

...

Pouvais-je rester sourd à tant de souffrances bafouées ?

Je ne l'aurais pas tuée si moins aimée. P. 128.

Par l'usage de ces verbes, le locuteur recourt à des procédés de modalisation afin d'émettre son jugement sur les faits dont parle la Voix blanche. Nous distinguons deux aspects au niveau des modalités d'énoncés mis en œuvre par Chaka.

Le premier s'articule autour du verbe *croire*. S'il est prononcé par Chaka, la Voix blanche en demeure le support modal. On est en situation de modalité épistémique renvoyant directement au savoir du support modal.

Cet emploi du verbe *croire* permet à Chaka de remettre en cause les certitudes de la Voix blanche. L'univers de croyance de cette dernière relèverait d'une méprise sur les véritables fondements de son action. La modalité aléthique qui suit permet à Chaka de motiver son action.

Dans le second, à l'aide du verbe *falloir* qui implique la nécessité de la consigne, Chaka parvient à placer son action sous le signe de ce qui doit être et qui est imposé, pourrait-on dire, par une force naturelle ou par les circonstances. Le meurtre de la femme aimée devient une absolue nécessité.

Par ailleurs, la présence du verbe *pouvoir*, dans le dernier énoncé, place l'action de Chaka sous l'angle de l'obligation. L'idée est donc de persuader que son action, aussi inhumaine qu'elle ait été, n'était destinée qu'à faire cesser les souffrances de son peuple.

Les verbes *falloir* et *pouvoir*, qui sont de l'ordre de la modalité aléthique mais aussi de la modalité déontique, permettent au locuteur de placer son action sous l'angle de l'impérieuse nécessité et de l'obligation morale. La valeur éthique lui dicte son action.

4- La confrontation lexicale et jugements de valeur

Le propos de la Voix blanche est dominé par le champ lexical de l'infamie. Ce sont, entre autres, les termes et les expressions suivantes : *Panthère, hyène, exterminés, boucher, toi plus-que- peste, feu roulant de brousse, politicien, le pouvoir fut ton but, tes délices, tuée, pourvoyeur de vautours et des hyènes, la mort.*

Dans le même temps, Chaka met en jeu un vocabulaire de l'honorabilité : *Lion d'Ethiopie, tête débout, bouclier, sans tremblement, propriétaire prudent, un politique, un homme d'action, un moyen, haï l'oppression, fraternité, égalité, paix.*

Dans chacune des interventions, les locuteurs font usage de mots dont la charge sémantique permet, au-delà de la qualification qu'ils opèrent, soit de disqualifier leur interlocuteur, soit de se mettre soi-même en valeur.

Il en est ainsi des désignations axiologiques qui foisonnent dans les répliques de la Voix blanche. Si les lexies, *panthère, hyène, vautours*, par leurs effets de sens culturels associés, contribuent à la dégradation de l'image de Chaka, le substantif *boucher* et les participes passés *exterminés* et *tuées* rappellent un savoir encyclopédique à travers lequel se perçoit une assimilation de Chaka aux auteurs des crimes de masse

que l'humanité a connus. Cet aspect est renforcé par le champ lexical du sang évocateur de la cruauté que construisent les lexies *boucher, torrents de sang, source de sang*.

Le champ lexical de l'infamie élabore une image négative de Chaka sur le plan moral qui le décrédibilise en mettant en avant sa monstruosité et sa soif de pouvoir.

De son côté, Chaka articule une série d'expressions pour donner de lui une image honorable, il se compare à un lion et s'identifie à un bouclier protecteur des faibles. Chaka pense aussi avoir fait œuvre utile en tant que propriétaire prudent dont l'action, à savoir les meurtres qui lui sont reprochés, était destinée à préparer l'avenir. Tout en se valorisant, il procède à l'identification métaphorique péjorative de ses pourfendeurs – *basse cour cancardante, une sourde volière, brousse stérile, bois mort, régiments bien astiqués, velours peluché, aigrettes de soie* – pour souligner son engagement mais en même temps la vénalité des victimes face à l'intérêt supérieur.

Deux dimensions se dessinent de cette approche lexicale du poème de Senghor. Dans la première, il se dégage un contraste, un rapport d'opposition entre les réseaux lexicaux du texte, révélateur de sa dimension polémique et de la confrontation qui s'y déploie. Dans la seconde, les jugements de valeur qui dominent l'interaction en cours confèrent aux mots une force discursive. Ceux-ci, désormais, sont dotés d'une charge subjective révélatrice des jugements émis par l'énonciateur. En d'autres termes, la nomination de Chaka par la Voix blanche, et inversement, passe nécessairement par la perception du locuteur ; ce qui implique une intensité de la subjectivité contenue dans les lexies, faisant d'elles de véritables instruments d'action à la disposition des polémistes.

5- Confrontation d'imaginaires sociodiscursifs

La confrontation qui oppose les polémistes trouve son origine dans les imaginaires sociaux des uns et des autres. Si les débatteurs partagent les mêmes connaissances des faits, leur opposition se fonde sur leurs opinions et leurs croyances. L'imaginaire social se forge progressivement dans une communauté et dans un groupe social donné par le fait des discours qui circulent au sein de cette communauté ou de ce groupe. C'est la raison pour laquelle nous parlons d'imaginaires sociodiscursifs

au sens de Charaudeau⁴. Il en découle donc d'un processus de sédimentation de valeurs constituant le socle de toute action mais aussi de base prédiscursive des discours en cours ou à venir. Tout le discours de la Voix blanche est construit autour d'un ensemble de valeurs au centre desquelles se trouve la vie humaine qu'il faut garantir et préserver. Cela se justifie dans le corpus par l'incessante évocation de la qualité et de la quantité des victimes de Chaka comme souligné dans les vers suivants :

Tu avoues donc Chaka ! avoueras-tu les millions d'hommes pour
toi exterminés
Des régiments entiers de femmes lourdes et des enfants de lait ? p.
124.

Ces vers rappellent le discours des droits de l'homme, et spécifiquement le droit à la vie, contenu dans de nombreux instruments juridiques aussi bien au niveau des états qu'au niveau supra étatique. Ils évoquent également la nécessité de protéger les personnes faibles, notamment les femmes enceintes et les enfants. L'un des caractères essentiels de ce discours est l'appel à l'émotion ou à l'empathie envers les victimes. Cette approche a contribué à forger les esprits des uns et des autres. A présent, une diversité d'actions dans les sphères publique et privée sont structurées autour de ces valeurs.

Face à cette rhétorique des droits humains, qui constitue le socle discursif de la Voix blanche, se situe une approche non pas négatrice des valeurs susmentionnées mais dont l'action découle d'un constat d'oppression qu'il y a lieu de remettre en cause et de combattre. Il s'agit, ici, des souffrances des *peuples du Sud* que Chaka évoque dans son discours. Cette vision est consécutive d'un ensemble de discours qui circulent et qui abordent notamment les questions de libération des peuples opprimés face à l'Occident oppresseur et prédateur. C'est cette situation que Chaka met en évidence dans la séquence qui suit :

Je voyais les peuples du Sud comme une fourmilière de silence

⁴ Cf. Charaudeau, Patrick, 2005, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert, p. 157.

au travail. Le travail est saint, mais le travail n'est plus le geste
le tam-tam ni la voix ne rythment plus les gestes des saisons.
Peuples du Sud dans les chantiers, les ports les mines les manufactures
Et le soir ségrévés dans les kraals de la misère.
Et les peuples entassent des montagnes d'or noir d'or rouge - et ils
crèvent de faim
Et je vis un matin, sortant de la brume de l'aube, la forêt des têtes
laineuses
Les bras fanés le ventre cave, des yeux et des lèvres immenses
appelant un dieu impossible
Pouvais-je rester sourd à tant de souffrances bafouées ? p. 128.

De cet extrait, dominé par l'entremêlement des champs lexicaux du labeur et de la misère, l'on perçoit nettement le contraste qu'il y a entre les efforts consentis par les *peuples du Sud*, leur engagement au travail, leur productivité et la misère et le dénuement dans lesquels ils vivent. Il se crée une identité collective fondée sur la race et le statut social. Cette vision des choses est l'expression des représentations collectives et, par conséquent, celle de l'imaginaire sociodiscursif ancré dans la mémoire collective du groupe auquel appartient le locuteur. Les tirades de chacun des débats sont ainsi révélatrices de leur imaginaire sociodiscursif. La confrontation discursive devient le lieu de révélation mais surtout de la mise en œuvre des opinions et des croyances des polémistes.

III- L'ARGUMENTATION DANS LE DISCOURS⁵ DE CHAKA

La dimension interactive du texte met en confrontation deux discours produits par deux instances. L'une, accusatrice, déploie une suite d'arguments en vue de condamner. L'autre réagit avec une volonté de retournement de situation afin d'imposer de lui une image positive.

1- L'accusation

Dans le discours des personnages, l'accusation est formulée par la Voix blanche. Il est question pour elle de faire admettre à Chaka qu'il est ou qu'il fut un chef sanguinaire pour qui la fin, conquérir le pouvoir, a justifié les moyens utilisés. Cette dimension est mise en évidence par les désignations métaphoriques affectées à Chaka. Il est ainsi assimilé à des

⁵ Cf. Amossy, Ruth, 2010, *L'argumentation le discours*, Paris, Armand Colin.

animaux prédateurs comme l'*hyène* et la *panthère*. Toutes les répliques de la Voix blanche s'inscrivent dans une dynamique de rappel des actes commis par Chaka de façon à provoquer un sentiment de culpabilité. Le lexique de désignation de ses victimes renforce davantage cet aspect. Il s'agit notamment de l'insistance sur le genre des victimes (*femmes lourdes - enfants*) qui permet de mettre davantage en évidence la cruauté de Chaka et de conforter l'idée de son impossible réhabilitation. Se trouvent convoquée dans cette séquence la dimension affective et émotionnelle : Chaka est auteur de cruautés et de souffrances.

Cependant, le discours accusateur de la Voix Blanche, loin de déstabiliser l'accusé, lui permet d'exprimer sa position en exposant les arguments pour la soutenir. Il déploie tout un mécanisme argumentatif dont le point de départ est la concession.

2- La concession

La concession désigne le fait de concéder à son adversaire un point de discussion qui fait débat. Elle implique alors la polémique. Plus spécifiquement, elle infère que l'une des parties engagées dans l'acte de polémique, fort certainement de la légitimité de la cause défendue, consent à admettre des faits que son interlocuteur lui reproche.

Le discours de Chaka face à la Voix blanche qui l'accuse est fait de concessions sur une diversité de sujets. Il s'agit notamment de son état après l'attaque de ses frères, de l'assassinat de Nolivé et des nombreuses vies perdues dans la guerre menée par Chaka face aux Occidentaux :

Une basse-cour cacardante, une sourde volière de Mange-mils oui !
Oui cent régiments bien astiqués, velours peluché aigrette de soie,
luisant de graisse comme cuivre rouge
J'ai porté la cognée dans ce bois mort, allumé l'incendie dans la
brousse stérile
En propriétaire prudent. C'étaient cendres pour les semailles
d'hivernage. p. 124.

...

Mais si, je l'ai tuée, tandis qu'elle contait les pays bleus
Je l'ai tuée oui ! d'une main sans tremblement.

...

Ah ! tu crois que je ne l'ai pas aimée
Ma négresse blonde d'huile de palme à la taille de plume

...

Ah ! tu crois que je l'ai pas aimée !

...

Je ne l'aurais pas tuée si moins aimée. Il fallait échapper au doute
A l'ivresse du lait de sa bouche, au tam tam lancinant de la nuit de mon
sang

A mes entrailles de laves ferventes, aux mines d'uranium de mon cœur
dans les abîmes de ma négritude

A mon amour Nolivé

Pour l'amour de mon peuple noir. p. 126.

Dans ces répliques, Chaka suit la Voix blanche sur le terrain qu'elle a choisi. Il lui concède les faits qui lui sont reprochés. Mais nous n'assistons pas à un aveu qui signifierait sa défaite. Il s'agit, pour Chaka, d'admettre un fait afin d'anéantir les accusations dont il est l'objet.

La concession se présente comme un processus binaire dont la première phase admet la validité d'un argument et la seconde pose un contre-argument qui vient restreindre la portée ou détruire la première. En admettant les meurtres et autres assassinats, Chaka estime qu'il l'a fait pour une raison supérieure : le rachat du peuple noir. *Nolivé* et les *régiments* tués dans les guerres de Chaka ne seraient que le sacrifice, le prix à payer pour la liberté du peuple noir.

La concession est parfois renforcée par un retournement de situation : faire prendre l'interlocuteur dans ses propres contradictions. C'est le cas lorsque la Voix blanche reproche à Chaka d'avoir mobilisé le *sud* contre les *blancs* :

LA VOIX BLANCHE

Tu as mobilisé le sud contre les blancs...

CHAKA

Ah ! te voilà Voix Blanche, voix partielle voix endormeuse

Tu es la voix des forts contre les faibles, la conscience des possédants de l'Outre-mer.

Je n'ai pas haï les Rose-d'oreilles. Nous les avons reçus comme les messagers des dieux

Avec des paroles plaisantes et des boissons exquis.

Ils ont voulu des marchandises, nous avons tout donné : des ivoires de miel et des peaux d'arc-en-ciel

Des épices de l'or, pierres précieuses perroquets et singes que sais-je ? p. 129.

Cette séquence met en évidence le paradigme racial dans le propos de la Voix blanche. Elle semble accuser Chaka de racisme puisqu'il a *mobilisé le sud contre les blancs*. Chaka retourne donc cet argument en mettant en évidence la position partisane de son interlocuteur/contradictor. L'impact de cette stratégie argumentative dans le débat est l'affaiblissement de la position de l'interlocuteur sur son propre terrain, en alliant ouverture aux points de vue et fermeté sur les principes défendus. Ce jeu contribue à mettre en évidence la grandeur d'esprit de celui qui concède sans lâcher prise et participe de l'élaboration d'un *ethos* de crédibilité, d'homme raisonné et non pas passionné. En usant abondamment de la concession, c'est cette « image de soi » que Chaka construit dans ses répliques à la Voix blanche qui tente de le présenter à lui-même sous un jour sombre.

La technique de la concession vient renforcer une autre stratégie argumentative largement utilisée dans *Chaka* de Senghor : la problématisation.

3- La problématisation

Problématiser est une activité discursive qui consiste à proposer à quelqu'un, non seulement un sujet de débat, mais aussi ce qu'il faut en penser⁶. On pourrait dire que la problématisation consiste à recentrer le débat sur les aspects que le locuteur estime fondamentaux. Dans le processus de réhabilitation de son image face à la Voix blanche, Chaka recourt à cette technique lorsqu'il dit :

Mon calvaire.

Je voyais dans un songe tous les pays aux quatre coins de l'horizon
soumis à la règle, à l'équerre et au compas

Les forêts fauchées les collines anéanties, vallons et fleuves dans les
fers.

...

Je voyais les peuples du sud comme une fourmilière de silence
au travail. Le travail est saint, mais le travail n'est plus le geste
le tam-tam ni la voix ne rythment plus les gestes des saisons.

⁶ Charaudeau, Patrick, « L'argumentation dans une problématique d'influence », in *Argumentation et Analyse du discours*, n°1/2008, mis en ligne le 02 octobre 2008. URL : <http://aad.revues.org/index193.html>

Peuples du Sud dans les chantiers, les ports les mines Les
manufactures
Et le soir ségrévés dans les kraals de la misère
Et les peuples entassent des montagnes d'or noir d'or Rouge-et ils
crèvent de faim

...

Pouvais-je rester sourd à tant de souffrances bafouées ? p. 127-128.

Cette réplique est émise lorsque la Voix blanche affirme que le pouvoir était le but de Chaka. Ce dernier en profite alors pour préciser avec arguments à l'appui ce que représente le pouvoir à ses yeux : un moyen de restauration de la dignité de son peuple. La question rhétorique qui vient clore la réplique atteste cet engagement à agir et à militer pour une cause donnée. Cette précision est déterminante car elle permet de mettre au devant des échanges la situation d'oppression vécue par les populations pour lesquelles Chaka s'est engagé. Ses motivations seraient autres que le pouvoir pour le pouvoir.

Il importe également de préciser que la question rhétorique permet à Chaka de préciser que son action était d'une importance capitale. Il n'avait d'autre choix que de s'engager dans le combat qu'il a mené au risque de trahir son peuple opprimé.

Enfin, l'argumentaire de Chaka révèle son positionnement. Il choisit le parti des intérêts supérieurs de la collectivité au détriment de ses intérêts individuels. Son renoncement aux plaisirs existentiels est à la mesure de son engagement pour l'intérêt collectif. Or, il y avait incompatibilité entre les intérêts personnels de Chaka et les intérêts de la collectivité. Le choix était donc pénible. Mais Chaka, selon ses propos, a choisi le camp de la collectivité. Le discours de Chaka mise avant tout sur l'effet de son choix et de son action destinée à l'affranchissement de sa communauté, de son peuple mais aussi et surtout de toute l'humanité dont il ne manque pas de célébrer l'unité malgré les grandes diversités. Aussi, affirme-t-il s'être battu parce qu'il voulait que tous les hommes soient des frères.

Le parcours du poème dramatique de Senghor a permis d'avoir un large aperçu des ressources mobilisées pendant la confrontation discursive entre Chaka et la Voix blanche. Chaka, le mis en cause dont les interventions ont été les plus en vue et les plus argumentées, use d'un ensemble de ressources dont les procédés énonciatifs, de l'argumentation

rhétorique, les réseaux lexicaux et autres indicateurs afin d'asseoir la validité et la légitimité de ses positions et points de vue.

La conjugaison de ces facteurs vise donc la construction d'une image de soi acceptable par le contradicteur tout en détruisant celle l'*ethos préalable* de criminel qu'il a de lui.

BIBLIOGRAPHIE

AMOSSY Ruth, *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2010.

AMOSSY Ruth, *La présentation de soi*, Paris, P. U. F., 2010.

AMOSSY Ruth, Marcel Burger, *Polémiques médiatiques et journalistiques. Le discours polémique en question(s)*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011.

CHARAUDEAU Patrick, « L'argumentation dans une problématique d'influence », in *Argumentation et Analyse du discours* (en ligne), n°1/2008, mis en ligne le 02 octobre 2008. URL : <http://aad.revues.org/index193.html>, consulté le 15 juillet 2012.

CHARAUDEAU Patrick, *Dictionnaire d'analyse de discours*, Paris, Seuil, 2001.

CHARAUDEAU Patrick, *Le discours politique, les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation. La subjectivité dans le langage*, Paris. A. Colin, 2009.

SENGHOR Léopold Sédar, *Œuvre poétique*, Paris, Seuil, 1990, pp.122-137.

ANNEXE

CHAKA - *Aux martyrs bantous de l'Afrique du Sud* -
CHANT I (sur fond sonore de tam-tam funèbre)

LA VOIX BLANCHE

*Chaka, te voilà comme la panthère ou la hyène à-la-mauvaise-gueule
A la terre clouée par trois sagaies, promis au néant vagissant.
Te voilà donc à ta passion. Ce fleuve de sang qui te baigne, qu'il te soit pénitence.*

CHAKA (visage calme)

*Oui me voilà entre deux frères, deux traîtres deux larrons
Deux imbéciles hâ ! Non certes comme l'hyène, mais comme le lion d'Ethiopie tête debout.
Me voilà rendu à la terre. Qu'il est radieux le Royaume d'enfance !
Et c'est la fin de ma passion.*

LA VOIX BLANCHE

*Chaka tu trembles dans l'ultime Sud et le soleil éclate de rire au zénith.
Obscur dans le jour ô Chaka, tu n'entends pas le hautbois des palombes.
Rien que la lame claire de ma voix qui te transperce les sept cœurs.*

CHAKA

*(Voix) voix blanche de l'Outre-mer, mes yeux de l'intérieur éclairent la nuit diamantine.
Il n'est pas besoin du faux jour. Ma poitrine est le bouclier contre quoi se brise ta foudre.
C'est la rosée de l'aube sur les tamarins, et mon soleil s'annonce à l'horizon de verre.
J'entends le roucoulement méridien de Nolivé, j'exulte dans l'intime des mes os.*

LA VOIX BLANCHE

*Hâ-hâ-hâ-hâ ! Chaka, c'est bien à toi de me parler de Nolivé, de ta bonne-et-belle fiancée
Au cœur de beurre des yeux de pétales de nénuphar, aux paroles douces de source.
Tu l'as tuée la Bonne-et-belle, pour échapper à ta conscience.*

CHAKA

*Hê ! que parles-tu de science ?...
Mais si, je l'ai tuée, tandis qu'elle contait les pays bleus
Je l'ai tuée oui ! d'une main sans tremblement.
Un éclair d'acier fin dans le buisson odorant de l'aisselle.*

LA VOIX BLANCHE

*Tu avoues donc Chaka ! Avoueras-tu les millions d'hommes pour toi exterminés
Des régiments entiers des femmes lourdes et des enfants de lait ?
Toi, le grand pourvoyeur des vautours et des hyènes, le poète du vallon de la mort.
On cherchait un guerrier, tu ne fus qu'un boucher.
Les ravins sont torrents de sang, la fontaine source de sang
Les chiens sauvages hurlent à la mort dans les plaines où plane l'aigle de la mort.
O Chaka toi zoulou, toi plus-que- peste et feu roulant de brousse !*

CHAKA

*Une basse-cour cacardante, une sourde volière de mange-mil oui !
Oui des cent régiments bien astiqués, velours peluché aigrette de soie, luisant de graisse
comme cuivre rouge.
J'ai portée la cognée dans ce bois mort, allumé l'incendie dans la brousse stérile
En propriétaire prudent. C'étaient cendres pour les semailles d'hivernage.*

LA VOIX BLANCHE

Comment ? pas un mot de regret...

CHAKA

On regrette le mal.

LA VOIX BLANCHE

Le plus grand mal, c'est de voler la douceur des narines.

CHAKA

Le plus grand mal, c'est la faiblesse des entrailles.

LA VOIX BLANCHE

La faiblesse du cœur est pardonnée.

CHAKA

La faiblesse du cœur est sainte...

Ah ! Tu crois que je ne l'ai pas aimée

Ma négresse blonde d'huile de palme à la taille de plume

Cuisse de loutre en surprise et de neige du Kilimandjaro

Seins de rizières mûres et de collines d'acacias sous le Vent d'Est.

Nolivé aux bras de boas, aux lèvres de serpent-minute

Nolivé aux yeux de constellation - point n'est besoin de lune pas de tam-tam

Mais sa voix dans ma tête et le pouls fiévreux de la nuit !...

Ah ! Tu crois que je ne l'ai pas aimée !

Mais ces longues années, cet écartèlement sur la roue des années, ce carcan qui étranglait toute action

Cette longue nuit sans sommeil... j'errais cavale du Zambèze, courant et ruant aux étoiles

Rongée d'un mal sans nom comme un léopard sur le garrot.

Je ne l'aurais pas tuée si moins aimée. Il fallait échapper au doute

A l'ivresse du lait de sa bouche, au tam-tam lancinant de la nuit de mon sang

A mes entrailles de laves ferventes, aux mines d'uranium de mon cœur dans les abîmes de ma négritude

A mon amour Nolivé

Pour l'amour de mon peuple noir.

LA VOIX BLANCHE

Ma parole Chaka, tu es poète... ou beau parleur... un politicien !

CHAKA

Des courriers m'avaient dit :

« Ils débarquent avec des règles, des équerres des compas des sextants

« l'épiderme blanc les yeux clairs, la parole nue et la bouche mince

« le tonnerre sur leurs navires

Je devins une tête un bras sans tremblement, ni guerrier ni boucher

Un politique tu l'as dit - je tuais le poète - un homme d'action seul

Un homme seul et déjà mort avant les autres, comme ceux que tu plains.

Qui saura ma passion ?

LA VOIX BLANCHE

Un homme intelligent qui a des oublis singuliers.

Mais écoute Chaka et te souviens.

La voix du devin Issanoussi (lointaine)

Réfléchis bien Chaka, je ne te force pas : je ne suis qu'un devin un technicien

Le pouvoir ne s'obtient sans sacrifice, le pouvoir absolu exige le sang de l'être le plus cher.

Une voix (Comme de chaka, lointaine)

Il faut mourir en fin, tout accepter...

*Demain mon sang arrosera ta médecine, comme le lait la sécheresse du couscous.
Devin disparaîs de ma face ! On accorde à tout condamné quelques heures d'oubli.*

CHAKA (il se réveille en sursautant)

Non non voix blanche, tu le sais bien...

LA VOIX BLANCHE

Que le pouvoir fut bien ton but...

CHAKA

Un moyen...

LA VOIX BLANCHE

Tes délices...

CHAKA

Mon calvaire.

Je voyageais dans un songe tous les pays aux quatre coins de l'horizon soumis à la règle, à l'équerre et au compas

Les forêts fauchées les collines anéanties, vallons et fleuves dans les fers.

Je voyais les pays aux quatre coins de l'horizon sous la grille tracée par les doubles routes de fer

Je voyais les peuples du sud comme une fourmilière de silence

Au travail. Le travail est saint, mais le travail n'est plus le geste

Le tam-tam ni la voix ne rythment les gestes des saisons.

Peuples du sud dans les chantiers, les ports les mines les manufactures

Et le soir ségrégés dans les kraals de la misère

Et les peuples entassent des montagnes d'or noir d'or rouge - et ils crèvent de faim.

Et je vis un matin, sortant de la brume de l'aube, la forêt des têtes laineuses

Les bras fanés le ventre cave, des yeux et des lèvres immenses appelant un dieu impossible.

Pouvais-je rester sourd à tant de souffrances bafouées ?

LA VOIX BLANCHE

Ta voix est rouge de haine Chaka...

CHAKA

Je n'ai haï que l'oppression...

LA VOIX BLANCHE

De cette haine qui brule le cœur.

La faiblesse du cœur est sainte, pas cette tornade de feu.

CHAKA

Ce n'est pas haïr d'aimer son peuple.

Je dis qu'il n'est pas de paix armée, de paix sous l'oppression

De fraternité sans égalité. J'ai voulu tous les hommes frères.

LA VOIX BLANCHE

Ta as mobilisé le Sud contre les blancs

CHAKA

Ah ! te voilà Voix Blanche, voix partielle voix endormeuse.

Tu es la voix des forts contre les faibles, la conscience des possédants de l'Outre-mer.

Je n'ai pas haï les Roses-d'oreilles. Nous les avons reçus comme les messagers des dieux

Avec des paroles plaisantes et des boissons exquis.

*Ils ont voulu des marchandises, nous avons tout donné : des ivoires de miel et des peux
d'arc-en-ciel*

Des épices de l'or, pierres précieuses perroquets et singes que sais-je ?

Dirais-je leurs présents rouillés, leurs poudreuses verroteries ?

Oui en apprenant leur canons, je devins une tête

La souffrance devint mon lot, celle de la poitrine et de l'esprit.

LA VOIX BLANCHE

La souffrance acceptée d'un cœur pieux est rédemption...

CHAKA

Et la mienne dut acceptée...

LA VOIX BLANCHE

D'un cœur contrit...

CHAKA

Pour l'amour de mon peuple noir.

LA VOIX BLANCHE

L'amour de Nolivé et des couchés du Vallon-de-la-Mort ?

CHAKA

Pour l'amour de ma Nolivé. Pourquoi la répéter ?

Chaque mort fut ma mort. Il fallait préparer les moissons à venir

Et la meule à broyer la farine si blanche des tendresses noires.

LA VOIX BLANCHE

Il sera beaucoup pardonné à qui aura beaucoup souffert...

ATAMENA Abdelmalik
Université de Khenchela
Khenchela - Algérie

**AUTOBIOGRAPHIE ET IDÉAL DE L'HOMME
DANS L'ÉCRITURE ROMANESQUE D'AMIN MAALOUF**

Résumé

L'idée centrale de cet article est l'élément autobiographique qui se révèle être double dans l'œuvre d'Amin Maalouf. D'une part, l'auteur projette sa conception du monde dans les personnages qu'il peint ; d'autre part, ces personnages servent de modèle à sa personnalité. Ce double rapport d'extériorisation et d'intériorisation est appelé en psychanalyse, projection et introjection. Ces paradigmes représentatifs nous permettent de suivre de plus près certains aspects de l'« idéal de l'homme » qu'incarne l'auteur dans ses textes. Pour ce faire, l'accent sera mis sur deux éléments de cet idéal, « l'idéal de la sagesse » et « l'idéal pédagogique », que nous considérons comme les plus significatifs.

Mots-clefs : projection – introjection – autobiographie – idéal de l'homme – Amin Maalouf.

**AUTOBIOGRAPHICAL WRITING AND THE IDEAL OF MAN
IN AMIN MAALOUF'S FICTION WRITING**

Abstract

The central idea of this article is that the autobiographical element in the work of Amin Maalouf 'appears in two facets: on the one hand, the author projects his conception of the world in the characters whom he paints. On the other hand, these characters serve the model of his personality. This rapport of externalization and internalization is called in psychoanalysis: projection and introjection. These representative paradigms permit us to follow closely, in the texts, certain aspects of “the ideal of man” that the author personifies. Thus, the focus will be on two elements of this ideal, “the ideal of wisdom” and “the pedagogical ideal” that we consider as significant.

Key words: projection – introjection – autobiography – ideal of man – Amin Maalouf.

**AUTOBIOGRAPHIE ET IDÉAL DE L'HOMME
DANS L'ÉCRITURE ROMANESQUE D'AMIN MAALOUF**

Sans écarter totalement les autres angles (roman, roman historique, biographie...), nous admettons, en anticipant, que l'aspect générique qui convient le mieux aux caractéristiques les plus adéquates à l'œuvre d'Amin Maalouf est l'écriture autobiographique, car ses livres en tant que réalisation littéraire et création artistique contiennent un aspect autobiographique important. Léon l'Africain et Omar Khayyam ne sont plus que des personnages historiques neutres, tout autant que Baldassare et Tanios qui ne sont plus que des personnages fictifs impartiaux : l'auteur les a investis de différentes idées, intimités et expériences profondes de sa propre vie.

Dans *Léon l'Africain* et *Samarcande*, l'aspect autobiographique se présente de deux manières. D'un côté, Amin Maalouf met en scène, par une sorte de projection, l'image idéale des destinées humaines configurées au travers de personnages inventés ou s'inspirant de personnes réelles. Ceux-ci sont considérés comme des porte-paroles de son idéal de l'homme. Tous ses héros sont présentés comme des personnages investis de valeurs comme la compassion, la sagesse, l'esprit de tolérance et de dialogue, perçues dans des dimensions diverses, politiques, religieuses, historiques... Ces personnages deviennent l'image, l'incarnation même de la vision du monde de l'auteur ; des projections¹ au sens psychanalytique du terme.

D'un autre côté, les personnages ont servi d'exemple à la personnalité d'Amin Maalouf, notamment les personnages historiques réels, c'est-à-dire, Léon l'Africain et Omar Khayyam. L'auteur affirme que Léon l'Africain lui a tracé le chemin à suivre : « *Voici ma voie ! Voici ce que j'ai toujours voulu faire de ma vie, désormais, je ne m'éloignerai plus* » (Egi Volterrani, 2001). Ce procédé d'introspection est nommé par

¹ « Dans le sens proprement psychanalytique, opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets », qu'il méconnaît ou refuse en lui... ». (Jean Laplanche et Jean – Bertrand Pontalis, 1967 : 344).

la psychanalyse : l'introjection². Dès lors, ce double rapport de projection et d'introjection rend ambiguë la relation entre Amin Maalouf et ses personnages, comme nous allons le voir dans les lignes qui suivent³.

L'IDÉAL DE LA SAGESSE

Le premier aspect de la vision du monde projetée par Maalouf sur ses personnages, c'est l'idéal de la sagesse, de la transcendance de l'homme :

C'est une notion [sagesse] qui peut paraître un peu désuète, mais il me semble important d'observer le monde avec sérénité, détachement vis-à-vis de ses propres appartenances et un véritable engagement par rapport à l'avenir du monde. (Anissa Barrak, 1994).

L'auteur présente cet idéal dans ses premières tentatives d'écritures « *inabouties* » dès sa prime enfance, en essayant de montrer qu'il pourrait exister une possibilité de cohabitation des personnes de langues et de cultures différentes :

Mon premier article de journal, qui n'a jamais été publié, je l'avais donné très solennellement à mon père lorsque j'avais six ans. [...] il ne m'avait pas dit clairement qu'il ne le publierait pas, il espérait sans doute que je finirais par oublier. Je n'ai jamais oublié, la preuve ! Mais je ne lui ai jamais reparlé. Je rapportais dans cet article un phénomène qui m'avait fasciné : un élève anglais était venu dans mon école. A son arrivée, il ne parlait pas un mot d'arabe, mais au bout de quelques mois, il parlait aussi bien que nous...déjà mon obsession des « passerelles » à bâtir entre les cultures ! (Egi Volterrani, 2001)

Les lectures dans les trois langues (arabe, français, anglais) ainsi que la traduction constituent les premières sources de son idéal de sagesse. Amin Maalouf raconte qu'il a puisé ses premières inspirations dans des livres traduits en arabe : « ...mes premières lectures étaient également en

² « Processus mis en évidence par l'investigation analytique : le sujet fait passer, sur un mode fantasmatique, du “dehors” au “dedans”, des objets et des qualités inhérentes à ces objets » (Jean Laplanche et Jean –Bertrand Pontalis, 1967 : 209).

³ On peut se reporter plus particulièrement au livre de Pauline A.H. Hömann (1996) qui nous a servi à éclairer ces procédés d'écriture.

arabe. Ivanohé, *Le Prisonnier de Zenda*, les romans de Dickens, de Mark Twain, *Les Voyages de Gullivers*, le *Jules César* de Shakespeare, j'ai d'abord découvert tout cela en traduction arabe» (Egi Volterrani, *Idem.*). Il ne s'en est pas contenté :

*Je ne pouvais plus me satisfaire de ce qui était traduit en arabe. Ce qui était en français, ou en anglais, je le lisais dans le texte, et il me semble qu'à vingt ans, la plupart de mes lectures en arabe concernaient la politique et l'histoire contemporaine du monde arabe ; vers presque tous les autres domaines, la principale rampe d'accès était le français ou l'anglais. (Egi Volterrani, *Idem.*)*

L'auteur explique que la connaissance des langues est d'une importance vitale pour comprendre l'Autre et interagir avec lui : « *pour moi, la question linguistique est fondamentale. On ne peut pas connaître l'Autre si on ne désire pas connaître sa langue* » (Ottmar Ette, 2008 : 91), car la négation ou l'ignorance de la langue de l'Autre peut entraîner des renfermements sur soi et des crispations désastreuses. Selon lui :

*Le drame du monde arabe, c'est qu'il est ligoté par la censure et l'autocensure. Censure politique, censure « morale », censure religieuse. [...] lorsque l'empire musulman était à son apogée, qu'il était triomphant, sûr de lui, confiant en sa bonne étoile, il avait encouragé la traduction des œuvres grecques, persanes ou indiennes, ce qui lui avait permis de devenir, pour un temps, le principal centre intellectuel et culturel et scientifique du monde. A l'époque, on osait débattre de tout, même des dogmes liés aux textes sacrés. Quand la décadence a commencé, on a cessé de traduire, et cessé de débattre. (Egi Volterrani, *Idem.*)*

L'auteur paraît avoir projeté sur ses personnages, fictifs ou réels, sa passion pour la multiplicité de langues et l'érudition. La maîtrise de plusieurs langues est l'une des spécificités primordiales de ses protagonistes.

Ce plurilinguisme est annoncé dès son premier roman, *Léon l'Africain*, dans lequel, il peint un homme qui est prédisposé à s'ouvrir sur toutes les langues qu'il côtoie sans hésitation. Cet apprentissage lui a permis de se développer, de s'enrichir intellectuellement et de vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres. C'est ainsi qu'il est assumé par Léon l'Africain : « *...de ma bouche, tu entendrais l'arabe, le turc, le*

castillan, le berbère, l'hébreu, le latin et l'italien vulgaire, car toutes les langues, toutes les prières m'appartiennent » (Maalouf, 1998 : 11).

Dans *le Rocher de Tanios*, l'importance du plurilinguisme est prise en charge au niveau narratif : un pasteur anglais a ouvert une école, en proposant d'enseigner l'anglais, le turc, la poésie et la rhétorique arabe. Son désir, à l'époque, est de faire face à l'influence égyptienne et derrière celle-ci l'influence française largement médiatisée par les égyptiens. Cependant, Cheikh Francis insiste sur l'intégration du français dans les enseignements, étant donné la relation qu'entretient sa famille avec la France depuis plusieurs générations. Grâce à ces trois langues, que Tanios a apprises pendant son jeune âge, il a pu devenir traducteur lorsque les anglais ont écarté l'émir qui était mal vu. A la faveur de ce savoir, Tanios est revenu triomphant dans son village, après en avoir été exilé à cause du meurtre du patriarche commis par son père. Ce même savoir lui a aussi permis de s'intégrer facilement à Chypre, où il s'est réfugié avec son père.

Dans *Samarcande*, Benjamin O. Lesage, américain au nom français mais culturellement persan, est d'emblée plurilingue :

Malgré la consonance française, héritage d'un aïeul huguenot émigré au siècle de Louis XIV, je suis citoyen américain, natif d'Annapolis, dans le Maryland, sur la baie de Chesapeake, modeste bras de l'Atlantique. Mes rapports avec la France ne se limitent pourtant pas à cette lointaine ascendance, mon père s'est appliqué à les renouveler. Il avait toujours fait preuve d'une douce obsession concernant ses origines. Il avait noté dans son cahier d'écolier : « mon arbre généalogique aurait-il donc été abattu pour construire un radeau de fugitifs ! » et s'était mis à l'étude du français. Puis, avec émotion et solennité, il avait traversé l'Atlantique dans le sens inverse des aiguilles du temps. (Maalouf, 2000 : 199)

On peut facilement en déduire que les trois langues lui sont associées : le français par son nom et son origine, l'anglais par sa citoyenneté américaine et le perse par son vécu dans un environnement persan et son irrésistible attirance pour les quatrains de Khayyam : « *l'homme le plus curieux à étudier pour comprendre ce qu'a peu devenir le libre génie de la perse dans l'étreinte du dogmatisme musulman* » (Maalouf, *Idem.* :

204). De ce fait, O. Losange s'est « *formé le projet d'étudier langue et littérature persanes, de visiter longuement ce pays* » (*Idem.* : 205).

Dans *Le périple de Baldassare*, Baldassare, le personnage principal, dépositaire d'une bibliothèque contenant des livres en langues diverses, a reçu dès son jeune âge un enseignement qui a inclus plusieurs langues. De ce fait, il est obligé d'accueillir et de comprendre des gens venus d'horizons différents.

Dès le début du roman, le narrateur parle d'un visiteur, un pèlerin de Moscovie, venu frapper à sa porte pour demander le livre énigmatique qui révèle l'année de la bête, l'apocalypse. Le dialogue s'est établi en grec : « *l'échange avait eu lieu en grec, notre unique langue commune, bien que ni moi ni lui, à l'évidence, ne la pratiquions couramment* » (Maalouf, 2002 : 12,13).

Dans son long périple, Baldassare, qui maîtrise plusieurs langues orientales et européennes, entre autres, le français, a joué le rôle de médiateur entre l'Orient et l'Occident : « *Pour moi le réveil s'appelle Constantinople. Dès demain, dimanche, je me présenterai dans mes habits d'apparat à l'ambassade du roi de France, ou plus exactement à l'église de l'ambassade* » (Maalouf, *Idem.* : 116).

Il convient aussi de prendre en considération une autre dimension de la langue pour confirmer cet idéal de la sagesse qui occupe une place importante dans l'œuvre de Maalouf : l'extension, au-delà des personnages, de cette multiplicité de langues qui se reflète aussi au niveau du texte qui contient des mots et des phrases de différentes langues. En plus de l'anglais et de l'arabe transcrit en caractères latins, on remarque la présence d'une base linguistique et d'un fonds culturel de l'Orient musulman (en plus de l'arabe, il y a le persan et le turc), et de l'Orient chrétien (le grec, le syriaque, l'arménien et l'araméen).

Dans l'œuvre d'Amin Maalouf, c'est toute la Méditerranée et tout l'Orient qui semblent s'exprimer, que ce soit l'Orient musulman ou l'Orient chrétien, diachroniquement et synchroniquement, chronologiquement et géographiquement : de Samarcande à l'époque de Omar Khayyam (*Samarcande*) aux XI^{ème} et XII^{ème} siècles, à l'Andalousie et au Maghreb (*Léon l'Africain*) au XIV^{ème} siècle, de Gênes à l'Orient (*Le Périple de Baldassare*) au XVII^{ème} siècle, au Liban (*Le Rocher de Tanios*) du XIX^{ème} siècle.

Le discours utilisé par Maalouf dépasse le substrat linguistique de l'Orient musulman (le persan, l'arabe et le turc) pour retourner à celui d'avant l'islam (l'arménien, le syriaque, l'araméen, l'hébreu, le grec,...). Dans *Le Périple de Baldassare*, par exemple, le nom de « Marta » (Maalouf, 2002 : 39), signifie en syriaque « dame » (Elia Issa : 2002). On note aussi, dans le même roman, la présence du dialecte arabo-syriaque « twaffa » :

“ Boumeh” : « “Boumeh”, “ hibou”, “oiseau de malheur ”, c’est ainsi que le cadet surnomme son frère depuis l’enfance. Et en me relevant, ce soir-là, soudain perclus de courbatures, je jurais de ne plus jamais l’appeler autrement. » (Maalouf, 2002 : 23,24)

« En poussant le portillon de sa mesure, je vis, assise sur le seuil, une femme du voisinage, le front dans les mains. Je lui demandai, par politesse, avant d’entrer, si hajj Idriss était là. Elle releva la tête et me dit seulement : “Twaffa”. Il est mort !» (Maalouf, Idem. : 34),

ou encore celle de l'arabe classique :

Depuis l’aube de l’islam, les savants débattent autour d’un verset du Coran, qui revient par trois fois dans des termes similaires, et qui souffre diverses interprétations. Esfahani le cita en égrenant soigneusement les syllabes : “ fa sabbih bismi rabbika-l-azim” ; ce qui pourrait être traduit dans notre langue par : "glorifie le nom de ton seigneur, le très grand". (Maalouf, Idem. : 355)

Dans *Le Rocher de Tanios*, l'auteur recourt au dialecte libanais composé aussi de turc et de persan :

Khwéja Gérios n’aura pas le temps d’en prendre, il faut qu’il parle à l’instant pour revenir avant la nuit. C’est ainsi qu’il l’appelait quand il avait envie de lui faire plaisir, khwéja, un vieux mot turco-persan qui désignait dans la montagne ceux qui, dotés d’instruction et de fortune, ne travaillaient plus la terre de leurs mains. (Maalouf, 1993 : 38)

Dans le même roman, le personnage Nader, qui a écrit un livre philosophique dont le narrateur a traduit le titre par : « la sagesse du muletier », incarne parfaitement la sagesse :

Nader ne devait plus jamais remettre les pieds au village [...] sa part de secret, il l’avait consigné sur un cahier qu’un jour, dans les

*années vingt de ce siècle, un enseignant de l'American University of Beirout allait retrouver, par chance, dans le fouillis d'un grenier. Annoté et publié, avec une traduction anglaise, sous le titre *Wisdom on muleback* que j'ai librement transformé en « la sagesse du muletier ».*(Maalouf, *Idem.* : 277)

Cette référence à un muletier s'avère ici doublement intéressante, d'abord, par le fait que Nader, sur le dos de sa mule se prenne pour un philosophe, statut qui permet à l'écrivain de transmettre son idéal de sagesse explicitement ainsi que les vérités intemporelles : « *La parole du sage s'écoule dans la clarté. Mais de tout temps les hommes ont préféré boire l'eau qui jaillit des grottes les plus obscures* » (Maalouf, 1993 : 69) ; ensuite, par le fonds autobiographique, car le lecteur a du mal à croire que ce personnage est vraiment fictif. Maalouf avoue, dans un entretien à la revue *Nuit blanche*, qu'il s'est inspiré d'une personne réelle :

Mon père m'avait raconté qu'un homme qui avait écrit un livre de philosophie venait au village le vendre, à dos de mule. Cette histoire m'avait beaucoup frappé et, bien entendu, le personnage du muletier savant qui écrit un livre de sagesse est inspiré directement de ce personnage. Il y a beaucoup d'autres personnages comme ça... (Hamidia Dia, 1997 : 135)

Autant d'exemples dans l'œuvre d'Amin Maalouf – qui n'en manque pas – laissent envisager que l'auteur a puisé son idéal de sagesse dans le patrimoine linguistique et culturel de l'Orient et de l'Occident : histoires effectives par projection de personnages autobiographiques, et discursives, c'est-à-dire par la textualisation des langues qui expliquent l'intentionnalité de l'écrivain.

Dans plusieurs de ses interventions, Amin Maalouf a exprimé son intérêt pour le monde, la quête de l'homme et les valeurs initiatiques, perpétuelles et véritables pour l'humanité. Il tente de s'opposer aux préjugés et stéréotypes qui empêchent l'interaction avec d'autres civilisations, d'autres cultures, d'autres réalités. Pour ce faire, le voyage et le dépaysement – comme une autre source de l'idéal de la sagesse – interviennent comme une nécessité de la vie courante : « *je parle de voyage comme d'autres parlent de leur maison* » (David Rabouin, 2001 : 98).

Ce qu'on dit de l'auteur s'applique aussi à ses personnages, fictifs ou réels : il les fait agir et s'exprimer sur ses sujets, et conformément à sa vision du monde.

Tous ses personnages reconnaissent les vraies valeurs des enseignements de la sagesse que des individus et des générations ont accumulés et consignés dans des livres. Ils se rendent compte que seul le voyage permet la rencontre de l'autre.

Dans cet ordre d'idée, l'expérience de la vie errante des personnages de Maalouf est très riche.

Baldassare traverse des communautés humaines de la Méditerranée et de l'Europe, à la recherche d'un livre salvateur qui contient le centième nom du Dieu, qui, une fois prononcé, éviterait l'Apocalypse. Il traverse un monde envahi par le fanatisme, les superstitions et les doctrines obscures. Son scepticisme n'épargne ni le christianisme, ni le judaïsme, ni l'islam. Cependant sa « *sagesse profane* » le guide vers d'autres réalités. Baldassare parvient, après ces longues pérégrinations, à saisir tout ce qui est susceptible de générer des conflits et à avoir foi en l'homme : « *il se peut que le ciel ne nous ait rien promis. Ni le meilleur ni le pire. Il se peut que le ciel ne vive qu'au rythme de nos propres promesses* » (Maalouf, 2002 : 505).

Mais, pour parvenir à ces convictions, il lui aura fallu quitter Gibelet et traverser Smyrne, Constantinople, Gênes, Londres et rencontrer des milliers de destinées. Il reconnaît que la seule source livresque ne saurait le satisfaire et lui apporter la sagesse au sens plein.

C'est au cours de ses voyages qu'il pourra se retrouver et se réinventer, à la manière de Gide :

Jette [le] livre ; dis-toi que ce n'est là qu'une des milles postures possibles en face de la vie. Cherche la tienne [...] ne t'attache en toi qu'à ce que tu sens qui n'est nulle part ailleurs qu'en toi-même, et crée de toi, impatientement ou patiemment, ah ! Les plus irremplaçables de tous les êtres. (André Gide, 1972 : 163)

Dans *Léon l'Africain*, lorsqu'on évoque le personnage historique de Hassan El-Wazzan, on le qualifie de voyageur. En effet, l'auteur du livre « Al Qirtas » le décrit ainsi :

...Mais il semble que cette profession (Notaire) n'était pas du goût de notre homme qui avait d'autres ambitions dans la vie que de

rester assis à longueur de journée au fond d'une boutique étroite en train de rédiger sur ses genoux des actes et des documents. Son souhait était de voyager de par le monde pour étudier les conditions de vie des différentes communautés [...] en l'espace de dix ans, il a parcouru le Maroc du long en large et arrivé jusqu'à Tombouctou. Il a visité les différentes régions d'Afrique du nord, et s'est ensuite rendu à la Mecque, puis à Istanbul, avant de parcourir d'autres contrées asiatiques... (Almaghrib, 1934)

Ainsi, le roman nous emmène d'un lieu à un autre. Léon cherche des réponses à des questions obsédantes. A l'arrivée dans chaque lieu, il ouvre son appétit et sa curiosité à la compréhension du monde et des autres cultures, en quête perpétuelle de la connaissance de l'Autre et par là-même, de lui-même.

Sa vie est bâtie sur la perte des lieux, la quête d'un double lieu, d'une appartenance jamais offerte, sans cesse à reconquérir. Il ne s'installe à un endroit que pour en repartir :

Dieu n'a pas voulu que mon destin s'écrive tout entier en un seul livre, mais qu'il se déroule, vague après vague, au rythme des mers. A chaque traversée, il m'a délesté d'un avenir pour m'en prodiguer un autre ; sur chaque nouveau rivage, il a rattaché à mon nom celui d'une patrie délaissée. (Maalouf, 1998 : 89)

Dans *Le Rocher de Tanios*, dès que sa condition de bâtard lui a été révélée « *sur les lèvres du fou* » (Amin Maalouf, 1993 :69), Tanios se sentit très loin du village et « *anéanti, incapable même de déplacer son regard* » (Maalouf, 1993 : 76). C'est ainsi que

Tanios [...] allait prendre ses distances à l'égard du village. A peine ouvrait-il les yeux chaque matin qu'il partait pour de longues randonnées pensives et solitaires, au cours desquelles il se remémorait des épisodes de son enfance en les interprétant à la lumière de ce qu'à présent il n'ignorait plus. (Maalouf, 1993 : 77)

Sa démarcation de la société est ainsi entamée. Sa mère « *remarquait bien que son fils était différent* » (Amin Maalouf, 1993 : 77) : il plonge dans « *un calme extrême* » (Amin Maalouf, 1993 : 77), qui est, selon elle, « *un signe de précoce maturité* » (Maalouf, 1993 : 77). Mais le narrateur explique cette distance par « *la politesse de qui se sent étranger* » (Amin

Maalouf, 1993 : 77) ; et à cette « *âme d'exilé* » (Amin Maalouf, 1993 : 197), une question s'impose pendant son exil à Chypre :

Fallait-il que je parte en exil, que j'atterrisse sans espoir dans cette ville étrangère, dans cette hôtellerie, et que je monte jusqu'au dernier étage sur les pas d'une inconnue... fallait-il que les vagues de la vie me rejettent aussi loin pour que j'aie droit à cet instant de bonheur ? Intense comme s'il était la raison d'être de mon aventure. Et son achèvement. Et ma rédemption. (Maalouf, 1993 : 198)

On constate que les idées de Baldassare, de Léon l'Africain, de O. Lesange et de Tanios correspondent parfaitement à celles d'Amin Maalouf : la connaissance d'autres langues et d'autres cultures par le biais du savoir livresque ou de l'école de la vie ou encore par les voyages, constituent une source pour l'éclosion de son idéal de l'homme.

L'IDÉAL PÉDAGOGIQUE

Une autre valeur projetée par Amin Maalouf dans ses personnages, relève de la pédagogie du savoir, des connaissances, etc., d'une génération à une autre. L'auteur a exprimé dans plusieurs textes son souci pour la transmission pédagogique par le biais de l'écriture et de l'enseignement qui sont une tradition familiale : « *en famille, la tradition, c'était, comme je l'ai dit, d'enseigner ...* » (Egi Volterrani, 2001).

La plupart de ses aïeux se sont engagés dans l'enseignement en se consacrant pour le progrès, notamment son grand-père Botros qui a créé une école dont les valeurs sont largement partagées par son descendant. Il a pris conscience qu'il était nécessaire de pérenniser la transmission de cette vision du monde en s'y investissant en tant que journaliste et écrivain.

Aux yeux de Maalouf, la transmission par le biais de la littérature est un moyen indispensable pour la connaissance de l'Autre et le rapprochement des communautés :

Il me semble que la littérature peut transmettre une connaissance de l'Autre que les autres approches ne peuvent pas saisir avec les mêmes nuances. Moi, j'ai vécu dans une société où il y avait des gens qui appartenaient à des traditions religieuses différentes, qui avaient des histoires communautaires différentes, et cette expérience de vie, ce côtoiement quotidien de l'Autre, j'essaie

toujours de le transmettre parce qu'il me semble qu'il manque beaucoup dans le monde d'aujourd'hui. (Ottmar Ette, 2008 : 89)

Les héros de Maalouf s'intéressent vivement à la question de la pédagogie. Ils comprennent vite que le savoir ne peut survivre et se développer qu'en étant transmis de génération en génération. Léon l'Africain est présenté comme un personnage assoiffé d'une connaissance livresque qui ne s'éteindra que dans l'enseignement. Pendant sa captivité à Rome, il s'est lancé dans l'acquisition des connaissances et le pape lui a fixé un « *sérieux programme* » :

Désormais, je partagerais mon temps entre l'étude et l'enseignement. Un évêque allait m'apprendre le latin, un autre le catéchisme, un troisième l'évangile ainsi que la langue hébraïque ; un prêtre arménien me donnerait chaque matin un cours de turc. De mon côté, je devais enseigner l'arabe à sept élèves. (Maalouf, 1998 : 300)

Ainsi, après avoir été alourdi par des chaînes, envahie par la douleur, l'amertume et le désespoir, sa captivité devient source d'enrichissement :

Mon année de captivité fut donc sans peine pour le corps et fort profitable pour l'esprit. D'un jour à l'autre, je sentais mes connaissances s'élargir, non seulement dans les matières étudiées, mais également par le contact avec mes professeurs, ainsi qu'avec mes élèves, deux prêtres aragonais, deux Français, deux Vénitiens, un Allemand de Saxe. (Maalouf, *Idem.* : 300)

Afin de rendre son savoir et ses connaissances – puisés de ses voyages, de ses expériences – accessibles à toute l'humanité, il se consacre à l'enseignement, à la traduction telle que celle de la partie hébraïque d'un dictionnaire polyglotte, et à l'écriture de son célèbre livre *Description de l'Afrique* pour la connaissance de l'Afrique et du Moyen-Orient, et, dont la renommée a traversé les siècles.

Dans *Le Périple de Baldassare*, si Boumeh incarne une parole doctrinale, détient le savoir et la vérité et joue le rôle d'un pédagogue qui domine ses interlocuteurs, il est représenté de façon péjorative : avec ses convictions dogmatiques et ses superstitions. Le savoir préétabli, les réponses approximatives, etc., incitent le lecteur à se méfier des dangers de l'endoctrinement et à se méfier de ce dangereux pédagogue.

Dans *Samarcande*, Omar Khayyam éprouve toujours, même implicitement, son opposition catégorique aux « vérités indiscutables » sur lesquelles le narrateur nous explique son point de vue :

Quand Hassan parle de certitudes, Omar demeure sceptique, s'attarde à jauger diverses opinions, choisit rarement, étale volontiers son ignorance. Dans sa bouche reviennent inlassablement ces mots : « que veux-tu que je dise, ces choses sont voilées, nous sommes toi et moi du même côté du voile, et qu'il tombera, nous ne serons plus là. (Maalouf, 2000 : 85)

Les illusions de l'évidence sont par essence nocives pour la réflexion objective et mènent à l'extrémisme et à l'intolérance. Les vérités ne s'acquièrent que par l'esprit du doute positif, par des interrogations et des remises en cause continuelles de soi-même et de ses convictions. Les héros de Maalouf incarnent nettement cet esprit critique au point où ils sèment l'incertitude sur les idées qu'ils défendent : « *Moi qui doute du tout, comment pourrais-je ne pas douter de mes doutes ? (Amin Maalouf, 2002 : 352)* ». Cet esprit sceptique est largement explicité dans ce passage :

J'éprouve en sa compagnie (Girolamo) ce même malaise que j'éprouvais naguère en conversant avec Maïmoun ; d'un côté, j'ai grande envie de partager sa sérénité, son mépris à l'égard de toute superstition, ce qui m'amène à approuver ostensiblement ses propos ; mais dans le même temps, je ne parviens pas à empêcher ces superstitions, même les plus aberrantes d'entre elles, de faire leur nid dans mon esprit. « Et si ces gens avaient raisons ? », « Et si leurs prédictions se vérifiaient ? » - de telles questions voltigent dans ma tête, malgré moi, et bien que je sois persuadé de leur inanité, je ne parviens pas à m'en défaire. Ce qui m'afflige et me fait honte, doublement honte. Honte de partager les frayeurs des ignorants, et honte d'adopter avec mon ami une attitude aussi fourbe. (Maalouf, 2002 : 350)

En outre, l'esprit de doute dans la transmission pédagogique qu'on peut repérer dans toute l'œuvre d'Amin Maalouf est atténué par l'esprit de raison qui tente d'apporter des réponses aux multiples interrogations existentielles qui hantent ses héros. Il s'agit en fait, d'une complémentarité entre les deux. Dans *Le Périple de Baldassare*, le narrateur préfère ceux qui doutent aux dogmatiques : « *lorsque la foi*

devient haineuse, bénis soient ceux qui doutent » (Maalouf, 2002 : 78); il se lie facilement avec ceux qui partagent avec lui le doute et la raison : « *dès notre première conversation (avec Maïmoun), ce sont nos doutes qui nous ont rapprochés l'un de l'autre, et un certain amour de la sagesse et de la raison* » (Amin Maalouf, 2002 : 83)

Il convient de signaler par ailleurs, que le choix de l'auteur de projeter son idéal dans les figures historiques romancées telles que Léon l'Africain et Omar Khayyam, et les personnages fictifs (non étrangers à l'Histoire) comme Baldassare et Tanios, est significatif.

Par l'écriture autobiographique, l'auteur partage les réflexions de ses personnages. Ils incarnent tous une phase et un fragment de l'idéal humain de l'auteur dont ils reflètent la vision du monde.

Toutefois, le rôle de Omar Khayyam et de Léon l'Africain paraît particulier.

Amin Maalouf ne prête pas seulement ses réflexions à ses personnages, par le procédé de l'introjection, il s'identifie aux idées de ses personnages. Il consacre une longue période à la figure historique de Léon l'Africain pour en assimiler les composantes qui l'aident dans son parcours de formation personnelle.

L'auteur va jusqu'à déclarer, « *voici ma voie ! Voici ce que j'ai toujours voulu faire de ma vie, désormais, je ne m'en éloignerai plus* » (Egi Volterrani, op.cit.).

Aussi, ce n'est pas un hasard si le roman est présenté symboliquement par l'épigraphe qui révèle l'idéal humain et universel qui a conduit un poète Irlandais à s'identifier totalement à cet homme-monde : « *Cependant ne doute pas que Léon l'Africain, Léon le voyageur, c'était également moi. W.B.Yeats. poète irlandais, (1865-1939)* ».

Constatons enfin, qu'avec ses héros, notamment les figures historiques, Amin Maalouf a modelé ses personnages de roman selon ses réflexions et ses choix personnels et qu'on les retrouve également dans d'autres écrits de l'auteur, en particulier, dans *Les identités meurtrières*, *Le dérèglement du monde* et *Origines*.

Inversement, sa morale, son individualité, son être sont influencés par ces figures historiques et même ses personnages fictifs. Il les considère comme des modèles de tolérance à suivre, des phares qui éclairent le chemin dans des moments obscurs de l'Histoire.

L'œuvre d'Amin Maalouf présente une dimension autobiographique importante et spécifique. Son rapport à la mémoire et à l'histoire fonde et régit sa structure interne.

Par les relations profondes entre le mécanisme de la projection et celui de l'introjection, l'auteur s'intègre implicitement dans le récit, et les descriptions de ses personnages renvoient en quelque sorte à lui-même : ils sont façonnés par ses idées personnelles (projection), en même temps qu'ils l'influencent (introjection).

Dans l'œuvre d'Amin Maalouf, ces deux mécanismes convergent vers l'idéalisation du passé qui pourrait traduire une amertume et un mal de vivre au présent.

BIBLIOGRAPHIE

DIA Hamidou, *Nuit Blanche*, *Le magazine du livre*, n° 69, 1997, disponible sur le site : [<http://id.erudit.org/iderudit/21082ac>]

Consulté le 19.11.2012. p.p.134-138.

ETTE Ottmar, « vivre dans une autre langue, une autre réalité », (entretien avec Amin Maalouf), *Lendemain : Etudes comparées sur la France/Vergleichende Fankreichforschung*, 2008, p. 99. Disponible sur le site : [www.flsh.Uha.fr/international/erasmus_mundus].

Consulté le 17.05.2012.

GIDE André, *Les nourritures terrestres*, Paris, Gallimard, (folio), 1972.

HÔMANN A.H. P, *La biographie comme genre littéraire. Mémoires d'Hadrien de Marguerite Yourcenar*, Amsterdam, Atlanta GA, 1996.

ISSA Elia, *Glossaire des mots syriaques dans le dialecte libanais*, Beyrouth, librairie du Liban Publischers, 2002.

LAPLANCHE Jean, PONTALIS Jean -Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.

MAALOUF Amin, *Le Rocher de Tanios*, Paris, Grasset, 1993.

MAALOUF Amin, *Léon l'Africain*, Alger, Casbah, 1998.

MAALOUF Amin, *Les identités Meurtrières*, Paris, Grasset, 1998.

MAALOUF Amin, *Le périple de Baldassare*, Paris, Grasset, 2002.

MAALOUF Amin, *Samarcande*, Alger, Casbah, 2000.

MAALOUF Amin, *Origines*. Paris, Grasset, Paris, 2004.

RABOUIN David, « Entretien avec Amin Maalouf : Je parle du voyage comme d'autres parlent de leurs maison », *Magazine littéraire* n° 394, janvier 2001.

VOLTERRANI Egi, « Amin Maalouf. Autobiographie à deux voix ». Disponible sur le site officiel d'Amin Maalouf, 2001 :
[<http://www.maaloufamin>]
Consulté le 06.04.2010.