



UNIVERSITE ABDELHAMID IBN-BADIS
MOSTAGANEM

FACULTE DES LANGUES ÉTRANGÈRES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

C A H I E R S D E L A N G U E E T D E L I T T E R A T U R E

Cahierdelangue09@gmail.com

N° 13

1 - 2018

ISSN 1112-4245

*C*AHIERS DE LANGUE
ET LITTÉRATURE

Cahierdelangue09@gmail.com

N° 13

1 - 2018

ISSN 1112-4245

Directeur de la Publication

Professeur Mustapha BELHAKEM

Recteur de l'Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Responsable éditorial

Professeur Hadj MILIANI, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Editrices associées

Professeure Malika BENSEKAT

Professeure Ibtissem CHACHOU

Responsable technique

Madani BELACEL

Comité scientifique et de lecture du numéro 13

<i>Saliha AMOKRANE</i>	<i>Alger 2 – Algérie</i>
<i>Safia ASSELAH-RAHAL</i>	<i>Université Alger 2, Algérie</i>
<i>Nathalie AUGER</i>	<i>Université Paul Valéry, Montpellier 3, France</i>
<i>Dalila BELKACEM</i>	<i>Université Oran 2, Algérie</i>
<i>Zoubida BELAHOUËG</i>	<i>Frères Mentouri – Constantine 1, Algérie</i>
<i>Khedidja BENAMMAR</i>	<i>Université Abdelhamid Ben Badis- Mostaganem, Algérie</i>
<i>Abdelnour BENAZZOUZ</i>	<i>Université Abdelhamid Ben Badis- Mostaganem, Algérie</i>
<i>Ali-Zakaria BENCHERIF</i>	<i>Aboubekr Belkaid – Tlemcen, Algérie</i>
<i>Nabila BENHOUBOU</i>	<i>Ecole Normale Supérieure, Alger, Algérie</i>
<i>Sabiha BENMANSOUR</i>	<i>Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algérie</i>
<i>Fatima BRAHMI</i>	<i>Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algérie</i>
<i>Bachir BESSAI</i>	<i>Université Abderrahmane Mira -Bejaia, Algérie.</i>
<i>Jean-Pierre CASTELLANI</i>	<i>Université François Rabelais, Tours, France</i>
<i>Isabelle DELCAMBRE</i>	<i>Université de Lille 3, France</i>
<i>Guy DUGAS</i>	<i>Université Paul Valéry, Montpellier 3, France</i>
<i>Jean-Michel ELOY</i>	<i>Université de Picardie Jules Verne, France.</i>
<i>Nadia GRINE</i>	<i>Université Ahmed Draia, Adrar – Algérie</i>
<i>Pierre HALEN</i>	<i>Université de Lorraine, France</i>
<i>Nabila HAMIDOU</i>	<i>Université d'Oran, Algérie</i>
<i>Souhila HEDID</i>	<i>Frères Mentouri – Constantine 1, Algérie</i>
<i>Nassima KACIMI- GUELLIL</i>	<i>Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algérie</i>
<i>Kheira MERINE</i>	<i>Université Oran 2, Algérie</i>
<i>Christian PUREN</i>	<i>Université Jean-Monnet, Saint-Etienne, France</i>
<i>Marie-Noëlle RISPAIL</i>	<i>Université Jean-Monnet, Saint-Etienne, France</i>
<i>Mohamed El Amine ROUBAI-CHORFI</i>	<i>Université de Mostaganem, Algérie</i>
<i>Jean-Pascal SIMON</i>	<i>Université Grenoble Alpes, France</i>

SOMMAIRE

<i>Présentation</i>	9
<i>Malika BENSEKAT, Ibtissem CHACHOU, Université Abdelhamid Benbadis-Mostaganem (Algérie)</i>	

Sciences du Langage -----

<i>Fatma GUENDOUZENE</i>	12
<i>Plurilinguisme et petite enfance : dynamique langagière au sein des établissements privés d'accueil de la petite enfance de la commune d'Akbou (Bejaia)</i>	
<i>Doctorante, Université Abdelhamid Ben Badis -Mostaganem- (Algérie)</i>	

<i>Achour BOURDACHE</i>	26
<i>Esquisse d'une description linguistique des procédés auto-nominatifs dans les écosystèmes numériques : cas de Facebook</i>	
<i>Doctorant, Université Abderrahmane Mira – Bejaia- (Algérie)</i>	

<i>Hania AKIR</i>	40
<i>Le rôle de l'expansion dans le fractionnement du référent du nom propre dans certains textes journalistiques algériens d'expression française</i>	
<i>Université Abderrahmane Mira -Bejaia- (Algérie)</i>	

<i>Lehlou BELKESSA</i>	53
<i>Gérer la pluralité des voix dans un discours de recherche en formation : l'exemple du mémoire de master en sciences du langage</i>	
<i>Université Frères Mentouri- Constantine 1- (Algérie)</i>	

Didactique

Noureddine FADILY 60

L'interculturel à l'Ecole marocaine : un défi pour l'enseignement des langues
FLSH Ben M'sik, Université Hassan II (Casablanca, Maroc)

Nadir MEDJAHED 68

Compréhension et interprétation du sens en classe de langue
Université Abdelhamid Ben Badis -Mostaganem- (Algérie)

Asma Hassam & Malika BENSEKAT 85

Quelles postures enseignantes face aux obstacles de l'agir professoral ?
Doctorante, Université Abdelhamid Ben Badis -Mostaganem- (Algérie)

Mohamed GACEMI & Abderezzak AMARA 96

Les entretiens biographiques comme outil révélateur de son plurilinguisme : cas des enseignants de français de l'ouest algérien
Doctorant, Université Abdelhamid Ben Badis - Mostaganem (Algérie)

Littérature -----

Aida BENHENNEDA & Hadj MILIANI 109

Quelques approches sur les stéréotypes musulmans dans les médias. Cas des jeux vidéo
Doctorante, Université Abdelhamid Ben Badis – Mostaganem- (Algérie)

Guilioh Merlain Vokeng NGNINTEDEM 117

Du discrédit à la privauté : les logiques profanatoires dans Gomma ! Adorable Gomma ! D'Halilou Sabbo Mahamadou
Université de Maroua/ Ecole normale supérieure de Maroua (Cameroun)

Léon KOBENAN KOUAKOU 130

Quand le malade mental (se) raconte : facture et portée du récit du narrateur de la bible et le fusil de Maurice Bandaman
Université Alassane Ouattara, Bouaké, (Côte d'Ivoire)

Mariama MAMADOU MAINA 140

Les manifestations de la littérature orale dans la nouvelle nigérienne
Doctorante, Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger)

PRÉSENTATION

Le présent numéro de la revue *Cahiers de Langue et de Littérature* regroupe douze articles qui s'inscrivent dans les champs disciplinaires de la linguistique, la didactique et la littérature. Les textes réunis relèvent du domaine francophone et plus particulièrement ceux du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. Le texte de l'appel avait insisté sur le caractère contemporain du corpus littéraire ainsi que sur la nécessité du recours à des enquêtes de terrain et à l'expérimentation pour le recueil des données dans les travaux en sciences du langage et en didactique, les trois rubriques disciplinaires ont dès lors permis de présenter des travaux de recherche qui répondent en priorité à des impératifs d'actualité et d'originalité.

Différentes thématiques sont abordées dans la rubrique dédiée aux sciences du langage. Dans les deux premiers articles, les auteurs s'intéresseront tant aux domaines des pratiques linguistiques dans le milieu éducatif de la petite enfance qu'aux procédés dénominatifs à l'œuvre dans le domaine ordinaire du numérique. Les deux derniers articles s'attacheront, pour le premier, à analyser les difficultés liées à l'écriture scientifique chez les mémorants, et, pour le second, à décrire le fonctionnement de l'expansion du nom propre dans l'écriture journalistique.

Fatma GUENDOZENE nous livre un article dans lequel elle s'est intéressée à la dynamique langagière au sein des établissements de la petite enfance. La question qu'elle se pose concerne la conformité ou non du profil sociolinguistique des enfants avec les programmes pédagogiques dispensés dans les centres d'accueil de la petite enfance. La répartition fonctionnelle des langues est intéressante à observer. En effet, l'arabe institutionnel, le français et le kabyle interviennent en fonction des différents paramètres de la situation de communication avec une nette prédominance de l'usage des langues de la scolarité au détriment de celui des langues premières. C'est sur le terrain numérique que Achour BOURDACHE va observer les procédés auto-dénotatifs des facebookers algériens. Outre les particularités linguistiques que ces autonymes présentent. L'auteur insistera sur l'identité onomastique que le facebooker manifeste. L'analyse s'est subdivisée en deux phases. La première a consisté en une description morphosyntaxique mettant en exergue les structures autonymiques dominantes. La seconde, elle, a concerné l'aspect onomasiologique des autonymes, il s'agissait notamment de déterminer le champ sémantique, conceptuel et référentiel y relatifs.

Pour sa part, Lahlou BELKESSA a abordé la question de la polyphonie discursive dans les travaux de recherche des étudiants inscrits en master de sciences du langage. C'est dans l'étape de rédaction du mémoire que la gestion des voix des auteurs poserait problème à l'étudiant-chercheur. Ce dernier y est amené à reproduire un discours scientifique. D'après les enquêtes menées par l'auteur, la plupart des étudiants interrogés semblent être en insécurité scripturaire dans la mesure où ils privilégient la citation comme mode de référencement. La citation constitue une sous énonciation laquelle reflète une carence en matière de savoirs en relation avec la discipline. Abordant un autre type d'écriture, Hania AKIR s'emploie à décrire les mécanismes en rapport avec le fractionnement du nom propre dans la presse francophone algérienne. L'auteure procédera au recueil de soixante-seize énoncés puisés dans les journaux algériens *El watan* et *Le Soir d'Algérie*. La construction « article + nom propre + expansion » fera apparaître le fonctionnement l'expansion, portant sur le complément du nom propre, comme un procédé stylistique qui autorise une pluralité de sens et d'interprétations possibles autour du référent censé être unique.

Les articles en didactique sont au nombre de quatre. Les thématiques abordées dans les deux premiers articles concernent l'importance, en classe de FLE, de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français au Maroc et celle de l'appropriation de la compétence communicative en contexte universitaire algérien. Les deux derniers articles de cette rubrique s'intéressent aux questions des pratiques enseignantes face à la gestion des situations-problèmes en classe et celle du profil linguistique des enseignants de français.

Noureddine FADILY nous présente un article dans lequel il part du principe que tout apprentissage linguistique est en même temps un apprentissage de règles culturelles. Pour l'auteur, l'enseignement de la culture en classe de langue peut donc être motivé par l'objectif de faire acquérir une compétence interculturelle. Transposer cette expérience à l'Ecole marocaine, dans le cadre de l'enseignement du FLE plus précisément, favorisera une conception positive des différents héritages culturels qui, à leur tour, sont fondamentaux pour réformer et améliorer le milieu éducatif. De son côté, Nadir MEDJAHED s'est intéressé à la question de la construction du sens au niveau des échanges communicatifs en général, et ceux qui caractérisent le déroulement des interactions didactiques en classe de FLE, en particulier. Pour ce faire, l'auteur s'est basé sur un corpus oral constitué à partir d'un enregistrement audio d'échanges verbaux entre étudiants préparant une licence de Français à l'Université de Mostaganem. La réflexion menée permet de dévoiler le caractère complexe qui caractérise ce type de situation, et de mettre en évidence les difficultés que pose l'appropriation d'une compétence communicative lors de l'élaboration d'une situation didactique basée sur un enchaînement interactif et interprétatif.

Le domaine dans lequel s'inscrit l'article de Asmâa HASSAM et Malika BENSEKAT s'inscrit dans la continuité des travaux qui s'intéressent à l'action enseignante et à l'agir professoral. Au sein de ce vaste domaine, l'accent est mis ici sur les différentes façons dont l'enseignant gère les difficultés rencontrées lors de l'accomplissement de la tâche didactique, grâce des stratégies et des postures propres à lui. Ces pratiques enseignantes semblent se construire, selon les auteures, à partir d'une rencontre entre actions, discours et pensée. Abordant une autre facette de l'action enseignante, Mohamed GACEMI et Abderezzak AMARA focalisent leur attention sur la formation linguistique des enseignants de français qui serait à la base de la constitution de leur répertoire langagier et une ressource pour leur répertoire didactique. Cet article interroge, en effet, la formation de ces enseignants et tente d'identifier les traits d'une formation plurilingue dans leurs discours, recueillis au moyen d'entretiens biographiques.

La troisième et dernière rubrique consacrée la littérature renferme quatre articles.

Dans son étude de la nouvelle nigérienne, genre relevant de la littérature écrite et marqué par l'imbrication des genres issus de la littérature orale, tant au niveau de son fond qu'au niveau de sa forme, Mariama MAMADOU MAINA nous invite à réfléchir sur l'influence que subit la nouvelle dans ces différents genres (conte, légende, chant...) et sur le rôle que ces derniers jouent dans l'élaboration de cette écriture contemporaine. Cet article nous met sur la voie des relations trop étroites qu'entretiennent les littératures écrite et orale dans le contexte nigérien. Dans sa contribution portant sur le roman *La bible et le fusil* de Maurice Bandman, Léon KOBENAN KOUAKOU procède à l'analyse du récit du narrateur, un malade mental. L'article révèle que son instabilité qui se traduit par des actes irrationnels est le contrecoup psychique de ses choix politiques égocentriques et mortifères. L'auteur montre, dans ce qui s'apparente à une parodie, qu'à l'instar de ce narrateur instable, nombre de politiques africains, sous une apparence sereine risquent, en réalité, des pathologies mentales affligeantes et irrémédiables.

Guilioh Merlain Vokeng NGNINTEDEM aborde le processus de profanation du sacré à travers l'œuvre de Halilou Sabbo Mahamadou. Le discrédit opère comme une stratégie dans la

réalisation de ce processus de profanation de l'improfanable, une tâche qui incombe d'après Giorgio Agamben à « la génération qui vient ». Il ressort de cette lecture de l'œuvre que les logiques profanatoires qui la sous-tendent tiennent de la tradition et notamment des pratiques magico-religieuses. Et c'est à travers un tout autre genre, cette fois-ci le genre médiatique, les jeux vidéo, que Aida BENHENDA va relever le décryptage des stéréotypes en relation avec le musulman. Le travail en question consiste en une synthèse des travaux menés en critique littéraire sur le traitement de la figure du musulman dans les jeux vidéo et des idées reçues qui y sont véhiculées. Dans un contexte mondial où prévaut la menace islamiste, « le méchant » est vite désigné et entouré de stéréotypes facilitant son identification et entérinant sa caractérisation.

Malika BENSEKAT & Ibtissem CHACHOU

PLURILINGUISME ET PETITE ENFANCE : DYNAMIQUE LANGAGIERE AU SEIN DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE DE LA COMMUNE D'AKBOU (BEJAIA)

GUENDOZEN Fatma

Doctorante, Université Abdelhamid Ben Badis (Mostaganem)

Résumé :

Cette étude porte sur langues adoptées dans deux établissements privés de la petite enfance agréés par le Ministère de la solidarité. Notre questionnement porte principalement sur la prise en charge des profils sociolinguistiques des enfants algériens dans les contenus pédagogiques adoptés et les activités liées à langues, ainsi que sur les éventuels obstacles auxquels font face les établissements privés de petite enfance en Algérie.

Mots-clés : Plurilinguisme, centre d'accueil de petite enfance, programmes pédagogiques, interactions verbales, affichages.

12

Abstract :

This study focuses on languages adopted in two private early childhood schools accredited by the Ministry of Solidarity. Our questions include the management of socio-linguistic profiles of Algerian children in pedagogical content and languages activities, and also obstacles faced by private early childhood schools in Algeria.

Keywords: Plurilinguism, childhood center, pedagogical programs, verbal interactions, displays

Introduction

Depuis quelques années, la société algérienne tend à adhérer à l'idée de voir des enfants grandir dans des crèches, loin du domicile familial. Déposer son enfant chez une assistante maternelle ou dans un centre d'accueil de la petite enfance devient un rituel qui rythme le quotidien d'un bon nombre de parents algériens. Cependant, cette idée demeure inconcevable chez certains pour lesquels les enfants seraient privés d'affection et de présence maternelle, taxant les centres d'accueil « d'orphelinats » ou de « centre de formation de futurs robots ».

Encore loin de faire l'unanimité, le sujet est l'objet de débats chez les jeunes et les moins jeunes. L'insertion de la femme dans le domaine professionnel est l'une des principales raisons qui explique le choix de certains parents quant à l'inscription de leurs enfants dans ces centres. Les centres d'accueil de la petite enfance ont fini par séduire les mères au foyer (Benamar, 2010 : 95). Choix difficile pour certaines mamans qui ont fini par s'y faire et même affirmer être globalement satisfaites des services offerts notamment par les établissements privés d'accueil de la petite enfance : « Dans un centre, il aura l'occasion d'apprendre beaucoup de choses avant l'âge de scolarisation », déclare une mère au foyer. Les enfants ayant connu une prise en charge au sein de ces établissements

réussiraient mieux, dans leur parcours scolaire selon certains parents. D'autres préoccupations justifient le recours à ces centres : « Vu qu'il n'y a que des filles chez moi, j'ai inscrit mon fils dans une crèche, de peur qu'il devienne efféminé », affirme un autre parent.

Ces raisons et d'autres expliquent l'engouement des parents pour ces centres d'accueil de la petite enfance. Mais que sait-on de la réalité sociolinguistique qui règne dans les établissements d'accueil de la petite enfance en Algérie ?

1. Bref rappel de la situation sociolinguistique du contexte algérien

La complexité linguistique qui caractérise l'espace sociolinguistique algérien est en partie justifiée par le facteur historique. On peut ainsi dénombrer des langues maternelles comme l'arabe algérien, adopté dans des situations quotidiennes par la majorité des Algériens (Mefidène, 2008 : 118) et les langues berbères. Cet espace comprend aussi deux langues d'enseignement et d'administration : l'arabe institutionnel et le français. La première, est langue nationale et officielle du pays, elle est adoptée dans l'enseignement élémentaire et secondaire ainsi que dans les écrits officiels et administratifs. La seconde est également langue d'enseignement, elle est en usage dans les domaines scientifique et technique. Son usage demeure important dans les pratiques sociolinguistiques dans les zones urbaines notamment, son statut officiel oscille entre « langue seconde » et « langue étrangère » (idem). Toujours est-il qu'elle reste la « première langue étrangère » en milieu scolaire, ceci apparaît à travers son introduction dans le système éducatif dès la 3ème année élémentaire.

Face à cette configuration sociolinguistique complexe, un monolinguisme d'Etat a été décrété, l'arabe institutionnel s'imposant dès lors comme seule langue nationale et officielle pour n'être assoupli qu'en 2016. Cette politique linguistique n'a pas été sans incidences sur la réalité sociolinguistique algérienne : « cette loi conçue à l'origine comme un élément unificateur n'a fait qu'aggraver les problèmes dans la société sur les plans pédagogiques et scientifiques » (idem : 117). Le système éducatif a ainsi pendant tout ce temps été un vecteur de monolinguisme. Il faut toutefois admettre que les instructions éducatives tendent à une certaine reconnaissance de la pluralité linguistique comme le relèvent Asselah-Rahal, Blanchet & Mefidene (2007). Mais qu'en est-il de la gestion du plurilinguisme au préscolaire et dans les centres d'accueil de la petite enfance ?

13

2. Bref état des lieux du préscolaire en Algérie

L'éducation préscolaire a longtemps été reléguée au dernier rang dans le système éducatif algérien en raison de son caractère facultatif (Benamar, 2010 : 91). Avec la réforme éducative, depuis 2003, elle a eu droit à une attention particulière : « son réseau infrastructurel connaît une extension remarquable et le taux de préscolarisation est en nette progression » (idem : 91-92) et un nouveau programme, fixant un socle commun de compétences, a été destiné aux établissements publics et privés (idem : 92). L'éducation préscolaire englobe diverses structures : Les classes pour enfants relevant de l'Education nationale, les classes coraniques et les Kuttabs relevant des Affaires religieuses et des associations, le préscolaire communal relevant des communes, le préscolaire

¹Cet assouplissement s'est concrétisé par la constitutionnalisation de tamazight qui est désormais « aussi langue officielle ». L'article 4 Loi n° 16-01 du 26 Joumada El Oula 1437 correspondant au 6 mars 2016 portant révision constitutionnelle stipule que : « Tamazight est également langue nationale et officielle ». L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Une Académie algérienne de la Langue Amazighe a été créée. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique.

d'entreprise et le préscolaire privé agréé par les Directions de l'Action sociale. (Benghabrit, 2009 : 10).

Ceci dit, de nombreux constats alarmants sont faits dans les centres d'éducation dont la difficulté d'appliquer le curriculum, remis en question notamment par les établissements privés et la qualité de la formation des maîtresses des jardins d'enfants (Benamar, 2010 : 99).

2.1. Choix du terrain et descriptif des établissements visités

Le choix d'opter pour des établissements privés d'accueil de la petite enfance de la ville d'Akbou (Wilaya de Bejaia) en tant que terrain d'observation, se justifie par le fait que les pratiques enseignantes adoptées au sein de ces derniers sont « *dépendantes du parcours de chacun et différentes des contenus formalisés par les auteurs concepteurs du curriculum* » (idem : 103) au moment où l'article 10 du décret exécutif n° 08-287 du 17 septembre 2008 stipule ce qui suit :

« Les établissements et centres d'accueil de la petite enfance sont tenus d'appliquer les programmes d'activités arrêtés et mis en œuvre par les services compétents du ministère chargé de la solidarité nationale conjointement avec les services compétents du ministère chargé de l'éducation nationale ».

A cela s'ajoute aussi l'article 33 de la loi d'orientation de l'éducation nationale qui énonce que : « L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ». Notre choix se justifie aussi par le fait que les activités liées à la langue (lecture, écriture, chant) se distinguent des autres activités au sein des établissements préscolaires (Benghabrit, 2009 : 13). Les centres privés attirent de plus en plus de parents dans cette commune. Les responsables et directrices des cinq établissements avec qui nous nous sommes entretenue au départ en ont témoigné. Toutefois, ces centres intéressent encore très peu la recherche, hormis en psychologie et en sociologie où les chercheurs recourent à des enquêtes par questionnaires.

14

2.2. Questions de recherche

Les constats évoqués plus haut nous amène à nous demander si les programmes pédagogiques auxquels se réfèrent les centres de petite enfance sont conformes aux profils sociolinguistiques des enfants. Comment s'articulent la gestion du plurilinguisme et les activités liées à la langue dans les centres d'accueil de la petite enfance ? Quels sont les obstacles auxquels font face ces établissements ?

2.3. Le terrain précis de l'observation

Pour des raisons de faisabilité et face aux refus de certaines directrices, nous avons choisi de mener notre travail de terrain dans deux centres. Chaque centre comprend une crèche qui prend en charge des enfants en bas âge de trois mois à trois ans et un jardin d'enfants (ou maternelle) qui comprend trois sections ou niveaux : petite section (3-4 ans), moyenne section (4-5 ans) et enfin, grande section (5-6 ans). Chaque section dispense des activités et des cours dans des salles de classe dont chacune accueille entre 15 et 25 enfants. Les activités sont assurées par des éducatrices pour les petites et moyennes sections, et par des maîtresses pour la grande. À noter aussi que la grande section est l'équivalent de l'éducation préparatoire² dispensée dans les écoles publiques. Cependant, il nous a

²Les établissements privés sont en droit d'assurer des activités et des cours pour le niveau préparatoire conformément à l'article 40 de la Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant sur la loi d'orientation de l'éducation nationale : « L'éducation préparatoire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires ».

été ainsi difficile de nous renseigner sur le nombre exact d'enfants inscrits et sur l'organisation des établissements vu que notre enquête a été menée en début d'année scolaire : (septembre 2016, période des inscriptions). Chacun des deux établissements compte une directrice qui est aussi la propriétaire de l'établissement, une assistante de direction, des psychologues, des éducatrices et maîtresses, des agents d'entretien et de nettoyage, des cuisinières et un chauffeur du bus du centre.

Nous avons privilégié l'observation des classes relevant des moyenne et grande section, les enfants qui y inscrits sont habitués au rythme des activités. La petite section a été délibérément écartée malgré son intérêt, quant à l'éveil aux langues : de nouveaux inscrits, peu habitués au climat de crèche, auraient nécessité une plus longue durée d'observation. Nous avons procédé dans un premier temps à l'analyse des contenus des guides et programmes pédagogiques adoptés par les centres. L'objectif de cette analyse est de rendre compte de la place du plurilinguisme dans les programmes auxquels se réfèrent les deux établissements. Puis, nous avons effectué des séances d'observation dans trois classes. Notons aussi que nous avons dû faire face à des refus de la part de certaines éducatrices et maîtresses de nous donner accès à leurs cours pour y mener des observations et de répondre aux questions de nos entretiens bien que les directrices nous aient autorisé à y mener notre enquête. Ce qui nous a contraint à limiter le nombre d'observations effectuées à trois séances. Chaque séance a duré 45 min, nous avons ainsi effectué au total 135 min d'observation, soit 02heures et 15min. Le tableau ci-après montre les cours observés.

		Niveau	Matière	Cours	Durée
Établissement 1	Séance 1	Moy. section	Pré-maths	Reconnaître certaines formes géométriques	45min
Établissement 2	Séance 1	Gde section	Français	Écrire la lettre B, b	45min
	Séance 2	Gde section	L'arabe (Expression orale)	Apprendre les noms des animaux à partir d'illustrations	45min

Tableau 1 : descriptif des leçons observées

Les séances observées ont été marquées par de nombreuses interruptions (ordres, consolations, interventions d'une tierce personne : psychologues ou assistante de direction face à la détresse de certains enfants). Ces interventions ont été incluses dans nos enquêtes compte tenu de la pertinence du choix de la langue utilisée. En outre, nous avons pris en considération dans notre enquête les échanges verbaux ayant lieu en dehors des activités de classe entre différents membres du centre. Notons aussi que l'affichage prend une part importante dans les établissements de petite enfance. Les salles et les couloirs regorgent d'affichages de tous genres mais souvent à dominante instructive. Nous avons à ce propos tenté de déceler la -les langues dominantes car le choix de langues adoptées dans ces affichages est très déterminant.

L'observation que nous avons menée relève du type d'observation participante périphérique dite aussi externe, celle-ci correspond au cas des chercheurs « qui participent suffisamment à ce qui se passe pour être considérés comme des "membres" sans pour autant être admis au "centre" des activités. Ils n'assument pas de rôle important dans la situation étudiée » (La passade, 2002). Nous avons à cet effet sollicité notre accès au terrain de manière officielle en révélant notre identité de chercheuse-enquêtrice. Nous avons néanmoins choisi de ne pas révéler l'objectif principal de notre recherche, car cela risquait d'amener nos informatrices à des situations d'auto-surveillance.

Les phases d'analyse et d'observation effectuées dans un premier temps relèvent de l'aspect descriptif de notre travail d'enquête. Nous avons complété cette partie par des entretiens semi-dirigés

à visée compréhensive. Les entretiens ont été adressés aux deux directrices des établissements. Nous nous sommes entretenue aussi avec une éducatrice de français de l'établissement 1 et une maîtresse de français de l'établissement 2. Les entretiens s'articulent autour de six thématiques : programmes officiels et leur réception, démarche didactique, plurilinguisme, rôle des parents, pratiques et difficultés, perspectives souhaitées.

3. Les programmes et les séances pédagogiques

Des différences entre les deux établissements sont constatées au niveau des programmes, de la langue adoptée et de la progression. L'établissement 1 se réfère à des instructions présentes dans un guide contenant un programme pédagogique unifié, destiné aux trois sections de la maternelle, conçu par le service des études et de la pédagogie relevant du ministère de l'éducation nationale et édité en 2003 tandis que l'établissement 2 n'en tient qu'en partie compte.

3.1. Programmes adoptés dans l'établissement 1

Deux programmes sont adoptés :

2.1.1. Premier programme

Destiné aux maîtresses de l'établissement, ce programme réparti en semaines, est conçu en arabe classique. Il convient de s'arrêter sur l'année d'édition, car il y a à se demander si étant édité en 2003, le document tient compte de la réforme éducative qui a officiellement été lancée à partir de l'année scolaire 2003/2004. Le guide ne contient aucune information explicite à ce sujet. Nous avons interrogé la directrice de l'établissement 1 sur la provenance du document. La directrice nous a orientée vers un autre établissement étatique de la région qui prend en charge des enseignements à tous les paliers, du préscolaire au secondaire. L'établissement en question dispose de programmes pédagogiques proposés par le ministère et destinés aux centres de la petite enfance. Il constitue ainsi une référence en termes de documentation provenant du ministère au sein de la région. La directrice de l'établissement étant absente le jour où nous nous sommes présentée à l'établissement, nous avons ainsi interrogé l'assistante de direction qui n'a pas pu donner suite à nos questions affirmant que cela ne relève pas de son travail.

Nous avons par la suite effectué une recherche sur internet dans l'espoir d'avoir un supplément d'informations. Le guide en question n'étant pas disponible, nous avons pu consulter un guide similaire édité en 2004. En établissant des comparaisons entre les deux guides, nous avons constaté qu'hormis quelques différences, les contenus des deux guides sont identiques. La version de 2004 serait donc une actualisation des contenus de la version 2003. Ceci dit, aucune information n'indique dans le guide de 2004 un quelconque rapport à la réforme éducative. Cela sous-entend que les guides sont conçus indépendamment de la réforme éducative entamée dès la rentrée scolaire 2003/2004. L'échantillon du programme sélectionné afin d'illustrer les activités liées à la langue présente des activités d'expression orale à travers lesquelles l'enfant est amené à employer des adjectifs qualificatifs (grand-petit), des activités de lecture à travers lesquelles l'enfant est amené à reconnaître des sons (le son *ﺝ*) et des activités d'écriture ou de graphisme à travers lesquelles l'enfant est amené à dessiner ou à suivre des pointillés pour dessiner une lettre (*ﺝ*). Enfin, des activités de simulation sont programmées à la fin de chaque séquence telles que *le marché* ou *réaliser une pépinière* à travers lesquelles l'enfant est amené à maîtriser et à réemployer les structures grammaticales et phonétiques travaillées.

2.1.2. Deuxième programme

Les contenus du deuxième programme prévus pour la moyenne section sont répartis selon des thématiques qui visent à inculquer des valeurs nationales (guerre de libération), et religieuses à travers des activités de chant religieux. Les activités proposées liées à l'aspect linguistique privilégient l'interaction, l'expression orale ainsi que la lecture.

Pour ce qui est des objectifs assignés aux activités de chant et de récitation, nous pouvons évoquer entre autres :

- Développer les facultés mnésiques et les compétences linguistiques chez l'enfant.
- Faire travailler le sens de l'ouïe.
- Amener l'enfant à entretenir et raffiner sa voix.

L'éducatrice se doit ainsi de choisir des activités de chant selon un certain nombre de critères évoqués dans le guide :

- Opter pour des chants avec des mots simples et faciles, raffinés sur le plan des tonalités de sorte que l'enfant parvienne à les comprendre et à les assimiler.
- Exploiter des activités de chant accompagnées de musique qui permettront à l'enfant de développer des compétences sur les plans thématique et orchestral.

Les contenus destinés à la grande section incluent des ateliers de graphisme et des activités d'éveil qui visent à exploiter les facultés sensori-motrices, liées étroitement au travail sur la langue. Certains contenus sont mentionnés en arabe institutionnel et traduits en français : *brillant* لامع, *ombré* مظلل, *foncé* داكن, voire uniquement en français : *toboggan*, *labyrinthe*, *carrousel*, pour les activités de cour. Les exemples de contenus linguistiques à dispenser sont donnés en arabe institutionnel sans pour autant l'imposer comme étant la seule langue à faire acquérir. Cependant, aucune allusion n'a été faite aux autres systèmes linguistiques, encore moins aux langues maternelles.

Une remarque, pour toutes les sections, a été insérée vers la fin du guide et laisse à l'éducatrice le libre choix d'opter pour des activités de chant autres que celles évoquées dans le guide, à condition qu'elles soient en rapport avec les thématiques et les objectifs assignés par le guide. Cette remarque est pour le moins ambiguë, car il y a en effet à se demander si les concepteurs pensent à des activités en d'autres langues vu que rien n'impose ouvertement un monolinguisme. Toutefois, ce dernier est implicitement encouragé dans la mesure où les exemples évoqués se font en une seule langue, et que la dimension plurilingue, n'étant aucunement prise en charge dans les programmes, est, de ce fait, complètement évacuée.

Il apparaît, d'après les recommandations de ce guide, que les contenus sont décontextualisés par rapport à la réalité sociolinguistique et socioculturelle algérienne : la pluralité langagière et les langues maternelles sont simplement exclues du programme et du guide³.

³La présence d'un autre système linguistique se résume à des explications destinées aux éducatrices de l'établissement.

3.2. Programmes adoptés dans l'établissement 2

3.2.1. Pour les activités en français

Le programme adopté par l'établissement 2 est entièrement conçu en langue française. Les activités y sont réparties en mois, allant des plus simples aux plus complexes. L'enfant est amené, à travers les activités de langue et de langage, à reconnaître et nommer les enfants de son groupe, dire ses sentiments, dicter à un adulte un texte, un événement. Par des activités de vivre ensemble, l'enfant est amené à dialoguer avec ses camarades, à prendre la parole à bon escient. D'autres activités d'éveil y sont prévues telles que nommer les différentes parties du corps, distinguer des adjectifs antinomiques. Il faut observer que la langue est fortement sollicitée dans ces deux derniers types d'activités, ainsi que dans d'autres visant à développer la faculté mnésique, enrichir le vocabulaire, savoir poser des questions (en utilisant les différents pronoms interrogatifs) ou, à un niveau un peu plus élevé, à s'exprimer sur une thématique, user des mots de liaison (devant, à côté, mais, ...).

3.2.2. Cas des activités incluant l'arabe classique

Ceci étant dit, des activités et des contenus dispensés en langue arabe sont aussi programmés dans ce centre. Il leur est consacré un volume horaire moins important pour les petites et moyennes sections que pour la grande. En effet, les contenus programmés relèvent de différents domaines tels que réciter correctement une sourate ou une chanson, des activités de pré-maths, des activités de théâtre en plus des devoirs à faire à la maison. L'éducatrice de l'établissement a expliqué que les activités non-linguistiques se font entièrement en français tandis que l'arabe n'est qu'une matière de langue, supplémentaire, pour les deux premières sections, contrairement à la grande section. Au niveau de cette dernière, les activités non-linguistiques se font en arabe institutionnel tandis que le français est dispensé comme une matière de langue. La responsable précise que l'enseignement est dispensé en arabe pour cette section (préparatoire) en vue de préparer les enfants à la scolarisation.

Les contenus du programme adopté par l'établissement 2 ne tiennent pas compte de la diversité langagière ni de la/des langue (s) maternelle (s) des enfants. Tout comme celui du premier, le programme est conçu en une seule langue, le français, et dispensé ensuite en langue arabe pour les classes préparatoires. Par conséquent, les contenus et les objectifs des activités élaborées par l'établissement 2 servent principalement l'acquisition de deux systèmes linguistiques : le français et l'arabe classique.

18

4. La gestion du répertoire langagier lors des activités de classe

a. Etablissement 1

Séance1, Niveau : moyenne section, activité de pré-maths dispensée en français : reconnaître certaines formes géométriques.

L'activité (de pré-maths) est dispensée en français. Ceci dit, la présence de la langue maternelle est à signaler. L'éducatrice y recourt en vue de mieux expliquer, de reformuler mais surtout de consoler l'enfant en cas de détresse. L'éducatrice justifie ce recours du fait que la langue maternelle s'impose par sa présence et constitue un repère pour les enfants. Outre la langue, le langage gestuel et le ton sont d'un apport considérable pour l'éducatrice quand il s'agit d'interpeller ou d'amener l'enfant vers un objectif pédagogique visé.

b. Etablissement 2

Séance 1, niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'écriture dispensée en français (écrire la lettre B, b).

Nous avons noté d'emblée au cours de cette activité la confusion faite par les enfants entre les cahiers d'exercice de français et ceux d'arabe. L'explication et les reformulations, accompagnées du langage gestuel, se font en français et en kabyle. Mais la maîtresse préfère éviter le recours à cette dernière en affirmant qu'il faut à tout prix éviter de mettre les enfants dans un contexte relâché ou informel. Faute de temps (45min), nous n'avons pas eu l'occasion de recueillir un maximum de données à analyser d'autant plus que la séance a été perturbée à plusieurs reprises.

Séance 2 : Niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'expression orale, dispensée en arabe institutionnel : apprendre les noms des animaux à partir d'illustrations.

Au cours de cette séance, la maîtresse demande aux enfants de nommer en arabe les animaux domestiques illustrés sur des images, tout en s'appuyant sur leurs dénominations en langues française et kabyle déjà acquises par les enfants. La maîtresse a en effet sollicité, à plusieurs reprises, des réponses en français et une fois en kabyle.

Exemples :

- ⵓ Les animaux domestiques → الحيوانات الأليفة
- ⵔ tayaziṭ, poule → دجاجة

19

Cependant, la langue maternelle n'est pas toujours la bienvenue, notamment lors de la prise de parole de l'enfant durant le cours. Exemple : un enfant a dit « nekki » au lieu de dire أنا (moi), la maîtresse a aussitôt fait une remarque sur un ton sarcastique ; il en est allé de même pour un autre enfant qui a adopté la prononciation kabyle : « lghava » du mot arabe « el ghaba » الغابة (forêt). Le tableau1 ci-après reprend l'essentiel de ce que nous avons pu observer lors des séances auxquelles nous avons assisté.

		Explications et reformulations	Ordres et consignes	Consolations	Principales langues usitées
Etabl.1	Moy section ⁴	français, kabyle	français, kabyle	kabyle	français, kabyle
Etabl.2	Gde section ⁵	arabe, kabyle, français	kabyle, arabe	Kabyle	arabe, kabyle
	Gde section ⁶	français, kabyle	français, kabyle	kabyle, français	français, kabyle

Tableau 2 : langues employées lors d'activités de classe

⁴Niveau : moyenne section activité de pré-maths dispensée en français : reconnaître certaines formes géométriques.

⁵Niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'expression orale, dispensée en arabe institutionnel : apprendre les noms des animaux à partir d'illustrations.

⁶Niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'écriture dispensée en français (écrire la lettre B, b).

Sur la base de ces séances d'observation, les constats suivants sont établis :

-Lors des activités dispensées en langue arabe classique, il est fait recours à deux autres langues : français et kabyle.

-Lors des activités dispensées en français, le recours à la langue kabyle est observable.

Les contenus dispensés au sein de ces centres ne tiennent pas toujours compte des recommandations faites par les programmes conçus par les services du ministère de l'éducation chargé de l'élaboration des programmes. Nous retenons à cet effet que le programme ne répond pas aux objectifs que les maîtresses de français veulent atteindre : La demande sociale en matière langagière s'y impose, en d'autres termes, les parents demandent (exigent) à ce que leurs enfants apprennent les langues étrangères et essentiellement le français. Ce qui contraint les responsables à élaborer des programmes en fonction des attentes des parents qui aspirent à des objectifs principalement socioprofessionnels pour leurs enfants.

La conception de l'enseignement demeure traditionnelle chez les éducatrices et les maîtresses. Les interactions entre pairs qui se manifestent à travers des chuchotements et des négociations autour de la leçon sont perçues comme du bavardage requérant l'appel au silence. Le concept du plurilinguisme fait peur aux éducatrices et aux maîtresses qui ont tendance à associer ce concept à une maîtrise parfaite de plusieurs langues. La langue maternelle est rejetée notamment quand l'enfant prend la parole, bien que sollicitée par les maîtresses dans certains contextes.

Interdire à l'enfant d'intervenir dans sa langue maternelle pourrait engendrer une situation d'auto-stigmatisation. Il y a à cet effet « nécessité de maintenir plutôt que de museler la langue maternelle » (Arezki, 2005 : 184). Le recours au français, lors des activités dispensées en arabe classique, est par contre toléré car il indique que ce système (dont la maîtresse se sert pour faire acquérir des connaissances en langue arabe) est déjà acquis par les enfants. Ceci renseigne sur la place de cette langue dans l'espace social, justifiant ainsi son apprentissage précoce, avant même la scolarisation. Mais ces faits nous renseignent surtout sur la conception hiérarchique des langues chez les maîtresses : valorisation du français, et rejet de la langue maternelle lors du cours.

20

5. Analyse des langues adoptées lors des interactions verbales et dans les affichages au sein des deux établissements

Les tableaux suivants récapitulent nos observations quant aux langues utilisées, lors des interactions entre partenaires pour le premier, et dans les affichages constatés au sein des deux établissements pour le deuxième :

Partenaires en Interactions	Parents/personnel ⁷	Enfant/personnel	Enfant/parents	Entre éducatrices ; entre celles-ci et la responsable
Établ.1	kabyle	kabyle/français	kabyle	Kabyle
Établ.2	kabyle	kabyle/français	kabyle	Kabyle

Tableau 3 : Les langues adoptées lors des interactions verbales 8

⁷ Ce concept englobe les différents membres de l'établissement : la directrice, les éducatrices et maîtresses, les psychologues, les agents d'entretien, ...

⁸ Certaines données pertinentes sont collectées en dehors des séquences d'enregistrement.

	établissement 1	établissement 2
Nom de l'établissement	français	français
Coordonnées de l'établissement	français	français
Pancartes : Bienvenue / Ouvert / Fermé...	français	français / anglais
Note d'information	français	français
Consigne de sécurité	français	français
Menu	français	/
Sourates/ Doaa	arabe classique	/
Indications à l'intérieur de l'établissement : administration, salle, cuisine...	français	français
Affichage à l'intérieur des salles	français	français/arabe institutionnel (classes préparatoires)
Programme télé, ordinateur ...	arabe classique / français	français

Tableau 4 : Langues adoptées dans les affichages au sein des deux établissements

Le tableau 3 montre que le kabyle, étant la langue maternelle des enfants et des membres du centre, est prédominant lors des interactions verbales en contexte informel. Ceci dit, le recours au français dans les échanges y est manifeste. Ceci dénote une réelle volonté de la part du personnel d'ancrer des connaissances en langue française chez l'enfant. Le tableau 4 montre que les affichages sont essentiellement conçus en français dans les deux établissements, suivi de l'arabe, et de quelques notions en anglais pour l'établissement 2. Ceci dit, aucune indication n'a été écrite en langue maternelle, bien qu'elle soit la langue de l'oral au sein des deux centres. Les responsables des établissements ne verraient ainsi aucun intérêt d'instruire en langue maternelle par le biais de l'écrit (l'affichage). Ceci traduit un usage restreint et confiné aux pratiques informelles du kabyle dans ces établissements.

Les centres d'accueil de la petite enfance se caractérisent par une pluralité au niveau des langues adoptées, chaque langue ayant une fonction bien déterminée : le français renvoie au prestige dans les pratiques sociales mais rappelle aussi que c'est la langue qui véhicule le savoir en Algérie. L'arabe quant à lui véhicule la culture religieuse (préceptes islamiques) et prépare à une bonne scolarisation de l'enfant. Le kabyle recouvre les conversations spontanées entre les différents intervenants au sein du centre.

6. Analyse de l'entretien

Vu certaines difficultés rencontrées au sein des centres (premières inscriptions, nouveauté de nos méthodes d'enquête, impossibilité de procéder à des enregistrements auprès de certaines maîtresses et éducatrices, interruptions diverses de l'observation) au cours de ces premières étapes de notre enquête, un supplément d'information et d'explication auprès des membres des deux établissements a été jugé nécessaire pour confirmer et éclairer les résultats obtenus jusqu'ici. Le rôle des parents dans l'éveil aux langues des enfants, devait aussi être approché par le biais des personnels de ces centres à défaut de pouvoir questionner les intéressés eux-mêmes. Nous avons mené quatre entretiens dont deux adressés aux directrices des établissements. L'entretien adressé à la directrice de l'établissement 1 a eu lieu dans une salle vide tandis que la directrice de l'établissement 2 nous a accueillie dans son bureau. Un autre entretien a été adressé à une éducatrice de l'établissement 1 et qui a eu lieu dans la salle où nous avons mené les observations après les cours. L'entretien mené auprès de la maîtresse de l'établissement 2 a eu lieu dans une salle de divertissement conçue pour enfants en bas âge (libre au moment des entretiens).

Nous avons choisi de mener nos entretiens après la pause-déjeuner à partir de 13h00 (moment de sieste pour la plupart des enfants). Chaque interview a duré entre 30 min et 45 min, soit plus de 2 heures d'enregistrement qui ont été marqués cependant par de nombreuses interruptions et interventions des autres membres des établissements principalement des éducatrices et maîtresses qui confirment avec insistance certains propos avancés par nos enquêtées. Les intervenantes ont accepté que leurs propos soient pris en considération pour les besoins de notre enquête. Nos informatrices ont aussi accepté de répondre en langue française, mais les conversations basculent souvent vers le kabyle. Nous avons fait le choix de laisser nos enquêtées s'exprimer dans cette langue afin de préserver la spontanéité et l'authenticité de leurs propos. Nous avons été amenée à traduire leurs propos, puis à ne garder que l'essentiel des informations collectées dans cet article. Notons aussi que nous avons veillé à garantir l'anonymat de toutes les personnes qui ont participé à notre enquête. Les contenus des interviews portent sur six principales thématiques, nous allons rendre compte des résultats obtenus dans ce qui suit.

a. Critère programmes officiels et leur réception

Les éducatrices qui assurent des activités en français affirment ne pas tenir compte des propositions faites par le ministère de l'éducation contrairement aux éducatrices qui assurent des contenus en langue arabe au sein de l'établissement 1. Cela s'explique par le fait que les contenus proposés par le ministère soient entièrement conçus en arabe. Les maîtresses et éducatrices de français s'en tiennent ainsi aux programmes étrangers. La responsable de l'établissement 2 affirme qu'elle n'a reçu officiellement aucun programme ou guide de la part des services du ministère, et que les visites de l'inspecteur se résument à des validations superficielles du programme retenu.

22

b. Le critère de la démarche didactique

En ce qui concerne la démarche didactique, l'éducatrice de l'établissement 1 déclare se focaliser sur la compétence orale en essayant de faire acquérir quelques rudiments en français sous forme de phrases telles que « je m'appelle ... », « il est parti... ». L'éducatrice a évoqué aussi le rôle important de la langue maternelle. En revanche, la maîtresse de français de l'établissement 2 déclare que sa démarche est personnelle mais qu'elle s'inspire toutefois de celle de son ancienne maîtresse, « rigoureuse dans son travail, ne tolérant aucune erreur ». Les maîtresses et les éducatrices de français développent des démarches personnelles et des stratégies d'enseignement qui diffèrent aux niveaux des fondements et des objectifs.

c. Le critère du plurilinguisme

Pour ce qui est de l'effet du plurilinguisme sur l'apprentissage des contenus linguistiques, l'éducatrice de français de l'établissement 1 affirme que le plurilinguisme doit commencer à l'âge de 6 ans, estimant que c'est un peu tôt de leur faire acquérir des compétences dans plusieurs langues dès l'âge de 4 ans. La maîtresse de l'établissement 2 dont les propos sont soutenus par d'autres éducatrices recommande un usage restreint des autres systèmes et de la langue kabyle notamment, l'informatrice et les intervenantes estiment que celle-ci pourrait constituer un obstacle dans l'acquisition de la langue cible. Il semblerait que pour ces éducatrices, le plurilinguisme n'existe pas encore chez l'enfant algérien. Mais il renvoie, selon elles, à une maîtrise parfaite de plusieurs langues reconnues, officielles et étrangères telles que l'arabe classique, le français et l'anglais que l'enfant doit acquérir à partir d'un certain âge, excluant ainsi la place de la langue maternelle.

d. Le critère du rôle des parents

Concernant le rôle des parents dans l'éducation plurilingue et leur influence au sein de l'établissement, l'éducatrice de l'établissement 1 a affirmé que certains parents sont à la fois exigeants et négligents ; ils pensent que l'établissement est synonyme de savoir, qu'il faut bien préparer l'enfant à la scolarité sans qu'ils ne consentent eux-mêmes des efforts dans ce sens. Elle affirme aussi que la situation socioprofessionnelle des parents joue un rôle dans le parcours de l'enfant « le fils d'un avocat aura certainement une longueur d'avance par rapport à un enfant ayant des parents non instruits ». Elle cite l'exemple des parents qui exigent que leurs enfants n'apprennent que le français affirmant que la langue maternelle véhicule des repères et est à la base de l'identité des enfants.

La responsable de l'établissement 1 indique qu'elle a beau dire aux parents que les enseignements doivent se faire aussi en langue maternelle (en l'occurrence le kabyle), mais les parents exigent que leurs enfants aient des compétences en d'autres langues, telles que l'arabe institutionnel et le français, afin de leur garantir une bonne insertion scolaire et un avenir prometteur. En effet, il y a lieu d'insister sur l'apport de la langue maternelle, Beacco repris par Fleming (2009 : 08) affirme à ce sujet que :

L'accès à l'école n'est pas équitable si la langue première des apprenants n'y est pas enseignée comme matière et utilisée comme vecteur d'enseignement des autres matières. En outre si leurs compétences dans la langue de scolarisation sont limitées, les élèves risquent de rencontrer des difficultés dans les différentes matières enseignées.

23

Certaines éducatrices de l'établissement 2 s'étonnent de nos questions portant sur la place de la langue maternelle, affirmant que si les parents envoient leurs enfants dans les crèches, ce n'est nullement pas pour renforcer l'acquisition de la langue maternelle, d'autant plus que les centres œuvrent pour répondre aux souhaits des parents, de plus en plus exigeants. Nous retenons à ce sujet les propos d'un parent qui affirme avoir inscrit son enfant dans l'établissement 2 qui est l'un des rares à se focaliser sur l'apprentissage de l'anglais dans cette ville.

La maîtresse de français de l'établissement 2 insiste sur l'implication des parents à la maison et affirme que certains excès sont à soulever tels que le fait de laisser son enfant devant la télévision pendant des heures. Elle affirme avoir mis en garde les parents contre certaines attitudes négatives transmises à leurs enfants, comme le fait d'insister sur l'acquisition d'une seule langue, généralement le français ou l'anglais. Ce qui entraîne d'après notre informatrice de lourdes conséquences sur le comportement de l'enfant au sein de l'établissement. La maîtresse a tenu aussi à évoquer le cas des enfants qui refusent carrément de se rendre aux cours d'arabe. Elle assure à ce propos qu'elle a, elle-même dû intervenir pour convaincre ces enfants à y assister. L'informatrice met en cause encore une fois le rôle des parents. C'est dans ce même sens que les éducatrices de l'établissement 1 ont évoqué le cas d'un enfant en difficulté d'intégration. L'enfant en question a appris plusieurs langues étrangères (le russe, l'espagnol, l'anglais...) mais ne prononce aucun mot en kabyle ou en arabe. À la question de savoir la cause de ce handicap, les éducatrices et la responsable ont répondu que cela est dû à une seule chose : la télévision, mettant en question le rôle de ses parents et de sa maman précisément. Selon elles, l'enfant en question nécessite une prise en charge individuelle et l'intervention de spécialistes.

e. Critère pratiques et difficultés

Pour ce qui est des pratiques et des difficultés qui se rapportent aux activités de langue, la maîtresse de français de l'établissement 2 pointe avec insistance la surcharge des programmes et

affirme que les enfants sont vite fatigués avec une telle charge. Fait significatif, elle révèle que les enfants se mettent parfois à la saluer en arabe classique, ce qui l'oblige à intervenir en leur ordonnant de la saluer en français. Elle explique que ceci est dû au volume horaire imposant consacré aux enseignements d'abord en français puis en arabe. Cette affirmation peut être rapprochée de l'observation soulevée dans le chapitre de la gestion du répertoire langagier en classe : confusion entre les cahiers d'arabe et ceux de français.

f. Critère perspectives souhaitées

Les éducatrices et les maîtresses des deux établissements se sont contentées pour ce dernier critère de soulever certains aspects à revoir concernant la répartition des activités et les inscriptions tardives de certains enfants avançant à des rythmes contrastés et provoquant des décalages. Ces faits constituent à leur sens un obstacle à leur travail. Le rôle des parents est aussi remis en cause par la plupart des éducatrices des deux établissements, notamment par rapport à l'éducation plurilingue de leurs enfants. De leur côté et toujours dans les perspectives souhaitées, les responsables des deux établissements ont tenu à affirmer que les visites des parents et des inspecteurs de l'éducation sont plus qu'indispensables.

Conclusion

Nous avons abordé dans le cadre de cette étude à la place du plurilinguisme dans les centres privés d'accueil de petite enfance. Nous tenons à signaler que nous nous gardons de généraliser les résultats obtenus à l'issue des enquêtes menées dans ces deux centres. Nous avons effectué dans un premier temps l'analyse en vue de voir si les programmes pédagogiques auxquels se réfèrent ces centres tiennent compte de la dimension plurilingue. Il s'est avéré ainsi que toute référence à l'identité de l'enfant algérien est en partie occultée dans les contenus dispensés. En effet, bien que les programmes proposés cultivent des valeurs tenant compte des dimensions arabe et musulmane, elles évacuent toute référence aux langues maternelles (kabyle et arabe algérien) et à la dimension amazighe de l'identité nationale. Quand un établissement ne suit pas à la lettre ces instructions, ce n'est que pour inclure des langues étrangères ou des valeurs dites universelles (telles que celles du « vivre-ensemble ») dans des programmes au demeurant surchargés et dont les contenus sont conçus en langues étrangères, des contenus qui s'ajoutent à ceux déjà établis en arabe classique.

Le deuxième point de notre questionnement porte sur la place du plurilinguisme lors des pratiques de classe, des échanges informels et dans les affichages au sein des établissements. Nous avons constaté à l'issue des observations menées que l'environnement interne des centres restreint les langues maternelles à l'usage oral, lui-même limité dans les échanges avec les enfants. Par ailleurs, la fonction de contrôle est exercée de manière superficielle. La conception des notions d'éveil aux langues, de plurilinguisme (et donc de contact des langues) et d'identité, sont inaccomplies et erronées dans les programmes, et ce tant chez les parents que chez les éducatrices : on prépare l'enfant à l'horizon « scolarité » mais on ne l'aide pas à construire sagement son identité et son répertoire langagier. La construction de l'identité, ignorée par l'institution, sous-valorisée dans les établissements, est peu encouragée par certains parents. L'enfant est soumis, dès le préscolaire, à un bi-plurilinguisme soustractif de sa langue maternelle et à une insécurité linguistique et culturelle.

Le dernier point de notre questionnement porte sur les éventuels obstacles auxquels font face les éducatrices, maîtresses et responsables des deux établissements. Les réponses collectées à l'issue des entretiens révèlent des comportements alarmants qui sont dus au fait de négliger les langues de l'environnement social de l'enfant algérien : défiance à l'égard des éducatrices et difficulté d'intégration signalées. Il y a lieu de craindre que l'enfant cultive des rapports erronés, conflictuels

avec son environnement linguistique, culturel et social tant local (berbérophone) qu'au contact de ses pairs arabophones, eux-mêmes éventuellement soumis à un processus similaire. Il nous semble ainsi qu'un réaménagement méthodologique, incluant une démarche intégrative de compétences linguistiques en langue maternelle (kabyle et/ou l'arabe algérien) et socioculturelles, et une réelle implication des différents partenaires dès l'éducation, dont les parents, s'impose afin que l'enfant puisse s'appuyer sur ses acquis en milieu familial et social et progresser en sécurité.

Références bibliographiques :

- AREZKI, Djamilia, (2005). « Les enjeux de la langue maternelle en Algérie sur le développement psycho-affectif de l'enfant » in : *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement : Le cas de la langue amazighe*, (sous la direction de RISPAIL Marielle,) Paris, L'Harmattan. pp.177-184.
- ASSELAH-RAHAL, Safia ; BLANCHET Philippe ; MEFIDENE Tassadit, (2007), « le contexte sociolinguistique algérien » in : *plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, (sous la direction de -ASSELAH-RAHAL, Safia et de BLANCHET, Philippe.). Editions Modulaires Européennes Harnet.
- BENAMAR, Aïha (2010). « Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées », in : *Carrefours de l'éducation : l'éducation préscolaire en question*, (BRESSET, C., coordinatrice), A.Colin, 2010/2 (n° 30), [http : //www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-91.htm](http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-91.htm).pp. 91-106.
- BENGHABRIT, Nouria (2009). *Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme*, Oran, Cahiers du Crasc N°18.[http : //www.crasc.dz/cahiers/index.php/fr/index-des-numeros/24-le-prescolaire-en-algerie-a-l-heure-de-la-reforme](http://www.crasc.dz/cahiers/index.php/fr/index-des-numeros/24-le-prescolaire-en-algerie-a-l-heure-de-la-reforme).
- FLEMING, Michael (2009). « Langues et scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle » Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 08-10 Juin, in : www.coe.int/lang/fr.
- LAPASSADE, Georges (2002). « Observation participante » in : *Vocabulaire de psychosociologie*, pp : 375- 390, [https : //www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm](https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm).
- MEFIDENE, Tassadit (2008). « Les langues et leurs pratiques en Algérie : le cas d'une classe de langue étrangère » in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, (sous la direction de BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, et ASSELAH -RAHAL Safia), Paris, éd. Des archives contemporaines, L'AUF, pp.117-125.

ESQUISSE D'UNE DESCRIPTION LINGUISTIQUE DES PROCÉDES AUTO-NOMINATIFS DANS LES ECOSYSTEMES NUMERIQUES : CAS DE FACEBOOK

Achour Bourdache

Laboratoire de recherches (LESMS)

Université Abderrahmane Mira-

Bejaia-

Résumé

Dans la présente contribution nous tenterons de décrire et d'analyser sous l'angle linguistique les différents procédés auto-nominatifs des utilisateurs algériens dans le média social Facebook. Notre étude pose la problématique de la dynamique de construction onomastique de l'autonymie en environnement numérique. Elle se cantonnera à la seule description du contexte algérien tel qu'il se présente dans le processus interfacé. Elle a pour objectif de rendre compte de la diversité et de la complexité de ces formes d'auto-nomination et à décrire les mécanismes d'élaboration de ces procédés auto-nominatifs (désormais autonymes) et ce, pour comprendre ses spécificités morphosyntaxiques et morphographiques, et voir ainsi, la façon par laquelle l'identité onomastique de l'utilisateur algérien se manifeste et se déploie sur Facebook. Notre contribution sera axée autour de trois volets : une *description des procédures de création autonymique en environnement natif* qui nous permettra de nous rendre compte des différents procédés mis en œuvre dans l'élaboration des autonymes sur les Réseaux sociaux numériques. Une *description morphosyntaxique* inspirée des travaux de Marie-Anne Paveau (2012) dans laquelle nous dégagerons les structures autonymiques les plus récurrentes. Enfin, on terminera par une *description onomasiologique* dans laquelle nous déterminerons le champ sémantique, conceptuel et référentiel des autonymes recensés.

26

Mots- clés : autonymes – médias sociaux numériques – linguistique – autonymie – internautes algériens – communication médiée par ordinateur.

AN OUTLINE OF A LINGUISTIC DESCRIPTION OF AUTO-NOMINATIVE PROCESSES IN DIGITAL ECOSYSTEMS: FACEBOOK CASES

Summary

In this contribution, we will try to describe and analyze linguistically the various self-identifying processes of Algerian users in the social media Facebook. This study raises the issue of the dynamics of onomastic construction of autonyms in a digital environment. This work will be limited to the description of the Algerian context as it occurs in the interfaced process. Its purpose is to account for the diversity and complexity of these forms of self-nomination and to describe the mechanisms for the elaboration of these self-nominative processes (henceforth autonyms) in order to understand its morphosyntactic and morphographic specificities and see how the Algerian user's onomastic identity manifests itself and unfolds on the social network Facebook. Our contribution will focus on three components: a *description of the procedures for autonymic creation in a native environment* that will allow us to be aware of the different processes implemented in the elaboration

of the autonyms on Digital Social Networks. A *morphosyntactic description* inspired by Paveau (2012) in which we released the most recurrent autonymic structures. Finally, we will end with an *onomasiological description* in which we will determine the semantic, conceptual and referential field of the identified autonyms.

Key words: autonyms: autonyms- digital social media - linguistics – self-nomination- Algerian internet users – computer mediated communication

INTRODUCTION

L'autonymie⁹, connue sous le nom de « pseudonymat », est une pratique très ancienne puisque ses racines remontent à l'époque antique et médiévale. Elle n'est récente que par le nom. L'autonymie, autrefois, était réservée uniquement à une frange de professionnels à l'instar des hommes de lettres. Plusieurs auteurs du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle ont choisi d'écrire sous un « nom de plume », ainsi le nom « Voltaire » se rapporte à *Marie Arouet*, « Gerard Labrunie » à *Gerard de Nerval*, « Alcofribas Nasier » à *François Rebelais*, « Stendhal » à *Henri Beyle*, « Jean Dieral » à *Edouard Lévy*, « Mollière » à *Jean-Baptist* et « Romain Gary, Emile Ajar, Fosco Sinibaldi, Shatan Bogat » à *Romain Kacew*, etc. Par ailleurs, moult œuvres littéraires se rapportent à des femmes écrivaines ayant choisi d'écrire sous un pseudonyme masculin et des hommes écrivains qui signaient sous pseudonyme féminin ; par exemple « Yasmina khadra » pseudonyme de *Mohammed Moullessehoul*, homme écrivain algérien et « George Sand » pseudonyme d'*Aurore Dupin*, femme écrivaine française. On citera l'écrivain et poète hétéronymes portugais, Fernando Pessoa qui publia une énorme collection littéraire sous soixante-douze signatures autoriales différentes.

27

Favorisé par le développement des nouvelles technologies de la communication et de l'information qui laisse présager l'avènement de l'ère de la communication médiée par ordinateur, l'autonyme « n'est plus attaché à une qualité déterminée ou à un secteur d'activité spécifique, il s'est répandu englobant tout individu intervenant sur Internet ou utilisant ce moyen de communication » (Khaled Slama, 2011 : 10). L'autonymie ne cesse de s'élargir et avec acuité sur les réseaux sociaux numériques au point de devenir une composante essentielle du langage 2.0. De ce fait, l'avènement de la communication médiée par ordinateur et l'émergence des plateformes d'échanges ont permis d'un côté « une redéfinition de l'identité et des pratiques sociales usuelles en matière de communication » (Martin, 2012) de l'autre côté une extension du champ d'application des autonymes. Pour s'affirmer au sein de la société virtuelle telle que Facebook, l'internaute algérien, s'était astreint de choisir un nom qui l'identifiera et le représentera auprès des autres usagers d'internet sans pour autant se dévoiler au grand public. Ce nom constituera son identité numérique¹⁰. *De facto* quelques questions se posent donc de savoir : comment les utilisateurs algériens élaborent-ils leurs autonymes sur Facebook ? Quelles sont les procédures prises en compte dans le processus de création autonymique ? Quelles sont leurs spécificités morphographiques et morphosyntaxiques ? Quels sont les domaines onomasiologiques les plus fréquents ? Une description onomasiologique permet-elle de mettre en exergue les valeurs culturelles et la situation socio-identitaire du dénommé ? Les autonymes d'un point de vue linguistique sont des noms propres, ainsi l'hypothèse de base qui sous-tend notre réflexion est que l'autonyme est une auto-nomination inédite qui ne s'apparente en aucun cas aux autres systèmes de nomination. Par ailleurs, nous estimons que ces autonymes sont des procédés auto-nominatifs qui découlent d'un choix volontaire d'un nom autre que le sien pour

⁹ L'autonymie est le fait par lequel un sujet se nomme et se désigne par soi-même.

¹⁰ La somme de données que nous déposons ou laissons à notre insu sur le web (ce que nous faisons, disons, partageons, ressentons, aimons, détestons, recherchons, etc.).

s'identifier et de s'affirmer au sein du groupe. Leur mode d'élaboration s'éloigne du système patronymique c'est-à-dire du système à deux noms. Nous pensons que les internautes algériens forment leurs autonymes en accolant au nom et ou prénom un signe, un élément relatif à leur univers ethno-socioculturel, identitaire et linguistique. Leurs pseudonymes se dépeignent au plan formel et lexical d'une variabilité de leurs structures.

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre des recherches linguistiques et onomastiques. Elle propose une esquisse d'une description linguistique des procédés auto-nominatifs dans l'écosystème numérique Facebook. Cette étude vise à comprendre le processus et les mécanismes de création des autonymes des sujets utilisateurs algériens de Facebook et cerner dans sa dimension numérique et linguistique cet acte d'auto-nomination "singulier". Nous essayerons, par ailleurs, à travers une description d'un corpus de deux cents autonymes, de montrer que les différentes structures autonymiques recensées ont un lien direct avec l'identité socioculturelle, linguistique et onomastique des utilisateurs algériens de Facebook.

Avant d'entamer l'analyse de notre corpus et mettre en valeur les résultats obtenus, il conviendrait d'abord de définir l'autonyme et le rapprocher par la suite aux autres systèmes de nomination. Et enfin, afin de mieux circonscrire notre étude, nous allons esquisser une synthèse des travaux en rapport avec l'autonyme tout en soulignant la marginalisation de ce type de nomination des recherches linguistiques et onomastiques.

1- L'autonymie et les autres formes de nomination

L'autonyme a longtemps été considéré comme « un type de nomination particulier » (Martin, 2012) qui s'éloigne de l'anthroponyme et du patronyme car il ne partage pas les mêmes caractéristiques et les mêmes fonctions. Bien qu'aujourd'hui, certaines études qui ont traité l'autonymie en contexte numérique aient affirmé sa singularité et complexité structurelle. En quoi est-il différent alors ? Le patronyme, l'anthroponyme et le sobriquet sont des systèmes de nomination qui sont attribués par l'autre ainsi c'est l'autre qui nomme le « je », ils apportent aucun renseignement sur la personne qui les porte. Ils se transmettent de génération en génération, ils indiquent la filiation, ils sont transmissibles à la descendance. L'autonyme, contrairement aux autres appellatifs précités, « n'est pas reçu, il est choisi. Il n'est donc pas vécu comme un « stigmaté « subi » (Béliard, 2009). Il est le résultat d'un acte d'auto-nomination puisque c'est le « je » qui se nomme. En outre, nous pourrions ajouter à cela que l'autonyme n'est pas un désignant stable et permanent. Il est sujet à modification. Sur les RSN contrairement aux autres plateformes d'échanges telle que les forums, l'identité autonymique est en constante mutation. Martin considère que « la poïèse de ce type de nomination est réalisée à partir de données prises, entre autres, dans la vie privée du sujet, dans les objets sociétaux de son groupe d'appartenance ou encore dans certaines caractéristiques qui forment sa personnalité » (Martin, 2006). À la lumière de Marcienne Martin, nous pouvons ajouter que l'autonyme est une nomination subjective qui prend forme dans l'univers sociétal, psychique du sujet utilisateur mais le choix qu'en fait ce dernier n'est guère anodin, il est souvent motivé. Les rares enquêtes menées sur la construction onomastique du pseudonyme en ligne ont émis l'hypothèse que l'autonyme n'est qu'un prénom abrégé ou un nom légèrement modifié, un adjectif, une expression relative à une opinion. L'autonyme « peut correspondre aussi bien à un syntagme nominal (LELIEVRE), à un nom nu (Lépidoptère) qu'à un verbe (begin) ; d'autre part, le statut pseudonymique donne lieu à des figements marqués graphiquement (pabolavion) » (Cislaru, 2009). Il peut être aussi « un nom ou prénom de baptême accompagné par un élément descriptif ou en accord avec la profession, l'origine ou quelques distinctions physiques ou de caractère » (Marques, 1993).

2- L'autonyme- parent pauvre des recherches linguistiques et onomastiques

Contrairement à l'anthroponyme, peu de recherches sont consacrées à l'autonyme en contexte numérique, ainsi Mariel Fehlmann en tire le constat : « Le pseudonyme, en comparaison, n'a donné lieu qu'à peu de recherches à ce jour, qui pour la plupart relèvent de la sphère littéraire » (Fehlmann, 2010). Ces dix dernières années, des recherches interdisciplinaires en sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie et droit) ont essayé d'analyser le processus de construction de l'identité pseudonyme en contexte numérique à commencer par les travaux de Martin (2006) *le pseudonyme sur internet, une nomination située au carrefour de l'anonymat et de la sphère privée* qui pose la problématique de la construction identitaire sur internet. Georgeta Cislaru publie en 2009 un article, « *Le Pseudonyme, nom ou discours ?* » qui traite du sujet sous l'angle sémantique et discursif. Au cours de la même année, Anne-Sophie Béliard publie, « *Pseudos, avatars et bannières : la mise en scène des fans* » qui propose une étude sociale des pseudonymes de fans de la série télévisée Prison Break (2009). Maribel Fehlmann (2010) « *De la valeur magique du pseudonyme sur internet* » met l'accent sur la dimension magico-verbale du pseudonyme en affirmant entre autre la manifestation dans le domaine de l'onomastique, de croyance dans un pouvoir magique des mots. En 2012, Marcienne Martin publie un second ouvrage « *Se nommer pour exister* » un prolongement de Martin (2006). Dans son ouvrage, Martin propose plusieurs enquêtes sur la construction du pseudonyme sur les blogs, les forums de discussion et les adresses courriels. Marie-Anne Paveau (2012), publie : *Les écritures de Protée : identités pseudonymes, La pensée du discours*. L'auteure propose, à partir de la situation française, une synthèse des études qui ont été consacrées au pseudonymat sur Internet.

À travers cet état de l'art nous ne pourrions qu'affirmer, qu'en linguistique, on peine à trouver des travaux sur le sujet. Ainsi, dans le contexte algérien, peu de recherche ont, à notre connaissance, traitée. Nous avons recensé qu'un article de Soufiane Bengoua (2016) consacré à l'étude structurale des pseudonymes chez les jeunes « Facebookers » algériens. Alors une question nous vient à l'esprit : pourquoi l'autonymie en contexte numérique n'a pas suscité un regain d'intérêt des recherches linguistiques et onomastiques ?

Bernard Offner dans son ouvrage *Au jardin des pseudonymes*, justifiait déjà l'illégitimité de l'autonyme comme objet d'étude en linguistique :

Il est sans passé, sans étymologie – et pour cause ! Comment voulez-vous que cet “irrégulier”, qui n’a et n’aura sans doute jamais d’état civil soit admis dans la grande famille des anthroponymes, de ces noms sérieux, rangés et classés, qui nous ont été transmis par les siècles ? Avec eux, on est sur un terrain solide, on peut remonter le cours du temps et l’on expliquera leur naissance ; mais avec lui, comment savoir ? Le pseudonyme, c’est l’enfant qui n’est pas né comme les autres, le bâtard qui cherche à s’introduire parmi les enfants légitimes (Offner, 1957 cité par Marie-Anne Paveau 2015).

Par ailleurs, Marie-Anne Paveau fait le même constat que Maribel Fehlmann : « En linguistique, on peine à trouver des travaux, sans doute parce que l'objet légitime de la linguistique serait plutôt l'anthroponyme » (Paveau, 2015 : 12).

De par toutes ces allégations, nous pensons que l'autonyme comme objet d'étude à part entière est extrêmement complexe en linguistique et en onomastique pour les raisons suivantes :

- Il y a un écart entre l'autonyme et les autres systèmes de nomination (anthroponyme, patronyme, sobriquet).

- travestir chaque identifiant électronique.

REFERENCES

¹² Nous utilisons le terme « Technolangagière » en se référant à la théorie de l'analyse du discours numérique de Paveau Marie-Anne. Selon elle, ce terme signifie « marque composite mêlant technique et langagier ».

¹⁴ « Sociopseudonymie Thèse » est un profil Facebook consultable sur le lien :

<https://www.facebook.com/sociopseudonymie.these>

de texte « Word », nous avons effectué quelques opérations de prétraitement : suppression des photos sociales, des activités, des adresses, des biographies et du nombre d'amis de chaque contact.

2. Description du corpus

Notre corpus est composé au total de 200 autonymes. C'est un échantillon qu'on a pris aléatoirement dans le méga corpus collecté dans le cadre de notre recherche doctorale en cours intitulé « Analyse sociolinguistique des procédés auto-nominatifs dans les écosystèmes numériques : cas des pseudonymes des internautes algériens sur les forums et les réseaux sociaux numériques ».

- Nous avons collecté notre corpus au mois de mars 2018, ainsi au cours de la période de mars à mai, notre enquête a révélé que 72 % des utilisateurs ont conservé leurs autonymes contre 28 % des locuteurs qui ont préféré changer leur identifiant.
- Sur les 200 autonymes, nous avons relevé 30 autonymes de sexe féminin soit le pourcentage de 15 % et les 170 autonymes restants appartiennent aux utilisateurs masculins soit le pourcentage de 85 %.

RESULTATS ET ANALYSE

1- Description des procédures de création autonymique en environnement natif

1.1-L'étirement graphique : ce procédé consiste à répéter le même graphème à l'intérieur ou à la fin de l'identifiant. Nous avons recensé 5 autonymes : *Abdél Le Bylkàa*, *Amirouche Jskiste*, *Mou YassiNe*, *Āḃdēḃāssēḃ Usmḥ*, *Cārā Mēḃ*

1.2- La vernalisation : ce procédé repose sur l'inversion d'éléments phonétiques ou graphiques. Nous avons recensé un seul autonyme : *Hasim* vernalisation de *Siham*.

1.3- La dérivation suffixale

Ce procédé consiste à former un nouveau nom en ajoutant à la racine de l'identifiant électronique un suffixe. Ainsi, sur les 07 autonymes recensés dans notre corpus, 06 autonymes sont dérivés sur la base d'acronyme [acronyme + - suffixe] : *Lè Jskīstē* [Jsk + -ist], *Le Mobist* [Mob + -ist], *Mehdi le Mobist* [Mob + -ist], *Anis Jskīst* [Jsk + -Ist], *Amirouche Jskiste* [Jsk + -ist], *Kabiliste Jaskist* [Kabil + -ist] + [Jsk + -Ist], *Ghilās Jskīstē* [Jaskist de l'acronyme JSK (Jeunesse Sportive de la Kabylie) + suff -ist].

1.4- La dérivation à base d'emprunt

Nous avons recensé un seul autonyme p.ex. *Amel TigzîrtOīsē* prénom + [Tigzirt + -Oise] cette construction se dépeint au plan formel d'un prénom *Amel* signifiant « espoir » et du toponyme *Tigzirt* signifiant « île » accompagné du suffixe « oise. »

1.5- La syllabation ou la dislocation syllabique

Ce procédé devient de plus en plus fréquent sur les RSN. Il consiste en un jeu de mots, à décomposer et séparer le nom ou le prénom de l'utilisateur en deux ou plusieurs syllabes, ainsi nous avons recensé 13 autonymes : *Mili Sa*, *Iso Li*, *Azze Dine*, *Hiso Ka*, *Mon Sef*, *Āmī Ńě*, *Wā Lîd*, *Amā Zîgh*, *Lö Ťfi*, *Jsk İst*, *Jsk Ist*, *Sâ Fî Na*, *Mou Râd*.

1.6- Troncation / dédoublement hypocoristique

Ce procédé consiste à supprimer un élément du nom ou du prénom et à ré-dupliquer la ou les syllabe (s) restante (s). Il concerne particulièrement les autonymes à base de surnoms :

Dénominations avec troncation/dédoublement hypocoristique	
<i>Dido</i> Usmh	Fatima <i>Fati</i>
<i>Chamssou</i> CH	Katia <i>Kati</i>
<i>Mouh</i> le Rebelle	<i>Kati</i> juriste
<i>Dadi</i>	<i>Moh</i> Balaz

1.7- Le rajout

Comme son nom l'indique, ce procédé consiste à rajouter au nom ou prénom un élément étranger notamment pour lui donner une belle sonorité :

Exemples : *Nââ Djibôú, Siham sihamou, Yacino Tizi*

1.8- L'emprunt :

Les utilisateurs de Facebook recourent plus souvent à l'emprunt pour élaborer leurs *falsums nomens*, ainsi nous avons relevé quelques *anglicismes* : *Happy Girl, Bäd Lück, Calvin Easton*

Les procédés de création autonymiques que nous venions de présenter ci-dessus ne sont pas exhaustives, nous nous sommes cantonnés uniquement aux phénomènes qu'illustre notre corpus.

2- Description morphosyntaxique¹⁵

2.1- Le prénom

Structure Morphosyntaxique	Occurrences	Pourcentages
[Prénom+ nom usuel]	07	3,5 %
[Prénom + nomen falsum]	04	02 %
[Prénom+ abrv du nom]	04	02 %
[Prénom+ acronyme]	10	05 %
[Prénom+ initial du nom]	3	1,5 %
[Prénom+ nom prestigieux]	11	5,5 %
[Prénom+ ethnonyme]	13	6,5 %
[Prénom+ toponyme]	18	09 %
[Prénom+S.hypocoristique]	02	01 %
[Prénom+ prénom (rajout)]	01	0,5 %
[Prénom+ nom de métier]	02	01 %
[Prénom+ nom dérivé]	04	02 %
[Prénom+ prénom]	04	02 %
[Prénom+ diminutive]	02	01 %
[Prénom+ adj]	03	1,5 %
[Prénom + nom étranger]	06	03 %
[Prénom étranger + nom arabe]	01	0,5 %
[Prénom étranger + prénom arabe]	01	0,5 %
[Prénom + nom commun]	09	05 %
Total	105	53 %

Tableau 1 – autonymes à base de prénom

Après avoir classé chaque autonyme selon sa structure syntaxique et son nombre d'occurrences, nous pouvons déduire à la lumière du tableau ci-dessus, que 105 autonymes soit le pourcentage de 53 % sont élaborés à partir du prénom de l'utilisateur. Ainsi 9 % des structures autonymiques recensées soit le nombre de 18 autonymes sont élaborés en ajoutant au prénom un toponyme ; exemples : **Chaban TiziOuzou, Kader Oran, Zoubir Bouira, Karim Løndon, Achour Bejaia**. Par ailleurs, 6.5 % des autonymes soit un total de 13 autonymes sont construits à partir de la structure : **prénom + ethnonyme** ; exemples : **Abdi Targui, Samir Kabyle, Azenzar Chaoui, Syphax Kabyle, Syphax Berber, Souhaib Amazighe**.

On constate aussi que 5.5 % des structures autonymiques soit le nombre de 11 autonymes sont élaborés en accolant au prénom un nom d'emprunt prestigieux, la plupart de ces autonymes font référence aux noms de marques et acteurs célèbres : **Melissa Ford, Brahim Lacoste, Mohamed Pajiro, Zaki Kawzaki**, etc. Le recours à ce type d'emprunt « pour exprimer son identité permet de faciliter l'accès à la face mise en valeur dans l'interaction. Comme si s'attribuer un nom permettait de récupérer une partie des caractéristiques communément attribuées à un personnage » (Emerit,

¹⁵ Cette description s'inspire de la description technolinguistique des pseudonymes de Paveau (2012) et de Bengoua (2016).

2014). Le recours massif aux dénominations hors ligne se justifie par le fait qu'à « l'écran, la personne doit *prendre* existence : si elle n'agit pas et ne laisse pas de traces d'elle-même, elle est invisible pour un autre. Cette nécessité de prendre existence en laissant des traces est un changement radical du paradigme de l'identité » (George, 2009).

2.2- Le nom

Structure Morphosyntaxique	Occurrences	Pourcentages
[Nom + prénom]	06	03 %
[Nom + ethnonyme]	01	0, 5 %
[Nom + adj]	01	0, 5 %
[Nom derive + ethnonyme]	01	0, 5 %
[Nom dérivé + nom dérivé]	01	0, 5 %
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>05 %</i>

Tableau 2 – autonymes à base de nom

Nous pourrions déduire à partir du tableau ci-dessus que 3 % des autonymes des utilisateurs algériens de Facebook sont élaborés à la base de leur identité réelle dont la structure est nom + prénom, par exemple *Grine Bellkacem, Tayab Touhami, Sadaoui Massinissa, Rachid Toumast, Râmdânj Lōūneš, Massi Bouslimane*. Tandis que les autres structures ne constituent que 0.5 % soit 1 autonyme pour chaque structure.

2.3- Autres structures morphosyntaxiques

Structure Morphosyntaxique	Occurrences	Exemples	Pourcentages
[Diminutif + initiale du prénom]	1	Chamssou CH	0,5 %
[Dét + nom dérivé]	2	Lé Jskistē , Le Mobist	1 %
[Sh + Sh]	2	_Dadi Dadi Mima Mima	1 %
[Sh + acronyme]	1	Dido Usmh	0,5 %
[Phrase ou segment en arabe]	3	Ġhīrā Khātīrā Elmalik Elhazin	1,5 %
[Phrase ou segment en français]	29	Tjr la Paix, Lé Jéuné Algérien	14,5 %
[Phrase ou expression en anglais]	2	Bād Lück , Happy Girle	1 %
[Diminutif + ethnonyme]	1	Abdo Algérien	0,5 %
[Initiale du nom + prénom]	1	Mou YassiNe	0,5 %
[Syllabation du prénom]	13	Mili Sa, Azze Dine, Hiso Ka, Mou Rād	6,5 %
[Nom et prénom étranger]	6	Māūricē Sāint Māuquēt , Daniel Colombe	3 %
[Toponyme + toponyme]	2	Ighzer Amelal Ighzer nechviv	1 %
[Toponyme + prénom]	1	Bejaia Riad	0,5 %
<i>Total</i>	<i>64</i>	<i>////////</i>	<i>32 %</i>

Tableau 3– autonymes à base de diverses structures

À travers le tableau ci-dessus nous avons constaté que 32 % des structures autonymiques sont élaborées à partir de diverses structures, ainsi on a pu relever 29 expressions utilisées comme pseudonymes soit le pourcentage de 14.5 % p.ex. *L'homme Elegant, Je Sûis Àmazîgh, Lē Pêtīt*

3. Description onomasiologique

- Les autonymes relatifs au domaine politique

- Les autonymes relatifs aux noms de lieux

- Les autonymes relevant de la réalité quotidienne

- **Le sport**

- Les métiers

- LES autonymes relatifs aux noms prestigieux

- **Les noms de marque**

- **Les noms de célébrité**

- Les autonymes relatifs aux désignations ethniques

35

Abdo ALgérien, Chahir Chaoui, Syphax Berber, Je suis kabyle, Algérie Amazigh, Amghar Chawi, Mobiste Amazigh, Amã Zigh, Souhaib Amazighe, Je suis Targui, Amazigh Monégasque.

Dans cette catégorie, nous décelons la prépondérance de la désignation relative à l'ethnicité.

- Les autonymes descriptifs/ auto-caractérisant

Houriya Blanda, Un Homme Triste, Lë'prīnčë Trīstę, Yanis Fatigué, Je Suis Fatigué, Ghilas Mehoul, Nina la blond, Kabylie belle, Coeur blanc, Siffeddine chomeur, Algérie la blanche, Čhīrā Khāītrā, Elmalik Elhazin, Smail Seul, Fille Silencieuse, Lë RØi TrīsTë.

Vu l'hétérogénéité sémantique et référentielle de l'autonyme, il importe de préciser que moult autonymes appartiennent à maintes classes référentielles ce qui nous empêche de fournir une description onomasiologique satisfaisante.

Le tableau ci-dessous représente le domaine onomasiologique des autonymes dégagés à partir de la description du champ sémantique, conceptuel et taxinomique des autonymes.

Domaine onomasiologique	Occurrences	Pourcentages
Les autonymes relatifs au politique	06	03 %
Les autonymes relatifs aux noms de lieux	15	7.5 %
Les autonymes relatifs au sport	22	11 %
Les autonymes relatifs aux noms de métiers	03	1.5 %
Les autonymes relatifs aux noms de marques	07	3.5 %
Les autonymes relatifs aux noms de célébrités	08	04 %
Les autonymes relatifs aux désignations ethniques	23	11.5 %
Les autonymes descriptifs/ auto-caractérisant	16	08 %

En observons le tableau ci-dessus, nous pourrions déduire que le choix que font les sujets utilisateurs algériens de Facebook de leur identifiants électroniques est plus souvent délibéré. Ce choix obéit à certaines stratégies communicatives. Ainsi le recours à certaines expressions relatives au champ onomasiologique de la politique qui constitue 03 % de notre échantillon, émane d'une intention de communiquer une opinion, de dénoncer une situation sociopolitique et identitaire du pays qui est l'Algérie.

Les pseudonymes créés à base de la structure syntaxique : prénom/qualificatif + désignation relatifs aux métiers ne constituent qu'un infime pourcentage soit 3, 5 %. Ces autonymes sont certainement porteur d'informations sur les sujets en question. Ils mettent en avant à travers l'emploi de « Chimie », « juriste » et « soudeur » une identité professionnelle.

Nous constatons, par ailleurs, que les noms relatifs au sport et aux désignations ethniques occupent une place prépondérante dans le processus de création des autonymes. Ils ont une proportion presque égale soit le pourcentage de 11, 5 %. Les segments footballistiques fonctionnant comme des autonymes sont pour la plupart des cas de création juvénile. Le désignant ethnique est selon nous un

qualificatif qui s'ajoute au prénom/nom notamment pour s'affirmer comme telle et mettre en avant l'origine ethnique à laquelle le sujet-utilisateur appartient. Nous considérons l'identité autonymique ethnique comme une forme de discours, « une expression de soi construite pour l'autre, pour que l'autre la reçoive, l'entende, et ce faisant atteste que l'on fait partie de la même communauté » (Arezki, 2008) ou « tenter de se faire admettre par les autres, de faire reconnaître son existence » (*Ibid*, 2008).

CONCLUSION

Au terme de notre description, nous avons constaté une variabilité des structures autonymiques dont les modalités d'assemblage et de combinaison semblent complexes, ce qui leur confère, d'un point de vue formel, une singularité et une originalité.

La majorité des constructions autonymiques conservent partiellement l'identité réelle des utilisateurs de Facebook, ainsi la majorité des autonymes ont un lien direct ou indirect avec la réalité socioculturelle, identitaire et politique des sujets-utilisateurs algériens ce qui confirme notre hypothèse de départ.

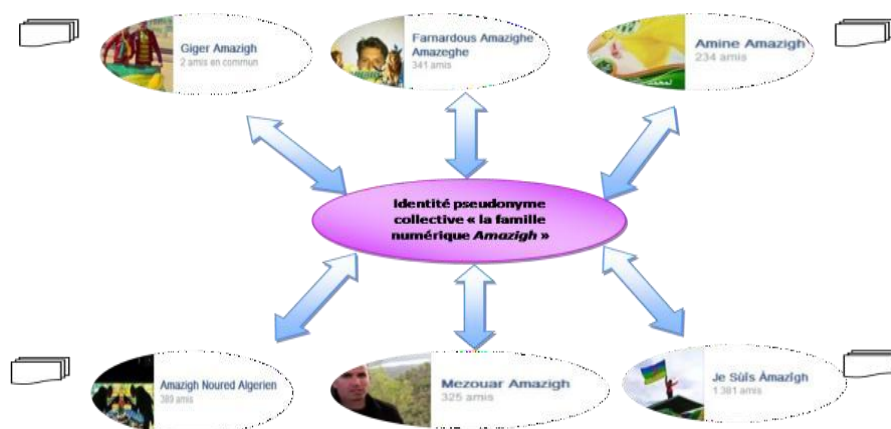
Par ailleurs, nous constatons que les utilisateurs de Facebook recourent à des énoncés, expressions pour élaborer leurs identifiants Facebook. Ce recours renvoie « soit à une forme de discours synthétique soit à un entête de chapitre ou, encore, à un résumé référant à une opinion » (Martin, 2015). En se servant de ces expressions, le sujet-utilisateur enveloppe des thématiques diversifiées, par exemple on a relevé certaines expressions relatives au champ lexico-sémantique de la politique : *Jê Sîûs Päs Ârâbê, Pouvoir assassin, Algérie démocratique, Clan Ouadjda* (Voir tableau 3).

L'ethnonymie et la toponymie sont au cœur des stratégies autonymiques des sujets-utilisateurs algériens de Facebook qui renvoie à une stratégie d'affirmation de soi et de revendication identitaire. Par exemple : *Je suis kabyle, Kabyle rebelle, Kabylie indépendante*, etc.

L'un des procédés de construction des autonymes est l'ajout au nom ou prénom usuel d'un élément auto-caractérisant ou segment en rapport avec l'origine ou l'identité professionnelle du sujet. Ce genre de structure s'apparente à la construction populaire de surnoms ou de sobriquets.

En outre, la description des procédures de création autonymique a révélé que les autonymes tels qu'ils sont observés en contexte numérique, sont soumis à la créativité des sujets-utilisateurs.

La récurrence de quelques composantes lexicales des structures pseudonymiques observées dans notre corpus nous a permis d'affirmer la manifestation et la construction d'une identité pseudonymique collective, partagée par un certain nombre d'internautes au point de constituer une famille numérique prodiguant des origines, des préférences, des références ethnoculturelles et sociales, bref des normes de représentation communes et semblables comme l'illustre la figure ci-dessous :



En définitif, bien que le sujet-utilisateur algérien ne se dévoile pas entièrement mais son identité autonymique est empreinte de références culturelles et identitaires. Elle induit l'altérité et demeure en constante mouvance. Elle s'actualise en fonction de la situation psychologique et aussi du contexte social dans lequel se trouve chaque sujet-utilisateur.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AREZKI, Abdenour (2008). « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? ». In *Synergies Algérie*, langues, cultures et apprentissages, n° 2, pp. 191-198. Consulté le 30 septembre 2018 à l'adresse suivante : [https : // gerflint.fr/Base/Algerie2/abdenour.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie2/abdenour.pdf)
- BENGOUA, Soufiane (2016). « Étude structurelle des pseudonymes chez de jeunes « facebookers » algériens ». In *Synergies Algérie* n° 23, pp. 75-86. Consulté le 11 janvier 2018 à l'adresse suivante : [https : //gerflint.fr/Base/Algerie23/bengoua.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie23/bengoua.pdf)
- BELIARD, Anne-Sophie (2009). « Pseudos, avatars et bannières : la mise en scène des fans. Etude d'un forum de fans de la série télévisée Prison Break (enquête) », *Terrains &travaux* 2009/1 (n° 15), pp. 191-212.
- CISLARU, Georgeta (2011). « Le pseudonyme, nom ou discours ? », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], n°11. Consulté le 27 octobre 2013 à l'adresse suivante : [http : //cediscor.revues.org/746](http://cediscor.revues.org/746)
- EMERIT, Laetitia (2014). « Vers une typologie des pseudonymes sur Facebook ». Dans Premier Colloque IMPEC : *Interactions Multimodales Par Ecran*, Lyon, pp. 93- 103
- FAHLMANN, Maribel (2010). « De la valeur magique du pseudonyme sur internet ». In *Nouvelle revue d'onomastique*, n°52, pp. 263-275; doi : [https : //doi.org/10.3406/onoma.2010.1547](https://doi.org/10.3406/onoma.2010.1547)
- GEORGE, Fanny (2009). « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux* 2009/2 (n°154), pp. 165-193.
- KHALED SLAMA, Salma (2011). « L'usage du pseudonyme et éthique sur Internet », *revue Pertinence*, Revue de recherche scientifique interdisciplinaire de l'Université Antonine, Questions éthiques, Liban, n°4, pp. 01-27. Le petit Larousse Illustré 2000.

- MARQUESANTONIO JOSÉ, Souro (1993). « Histoire (s) de sobriquets : du populaire au littéraire », *Paremia*, 2 : 1993. Madrid.
- MARTIN, Marcienne (2006). *Le pseudonyme sur Internet, une nomination située au carrefour de l'anonymat et de la sphère privée*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- MARTIN, Marcienne (2012). *Se nommer pour exister. L'exemple du pseudonyme sur l'internet*, Paris, Editions l'Harmattan.
- MARTIN, Marcienne (2013), « La vocation plurielle du pseudonyme sur Internet », *BDD-V1546, Editura Maga*, Editura Argonaut, pp.785-792.
- MARTIN, Marcienne (2015), « Quand l'onomastique devient une synthèse discursive : l'exemple du pseudonyme sur internet », *BDD-V1938, Editura Maga*, Editura Argonaut, pp.214-229.
- OFFNER, Bernard (1957). *Au jardin des pseudonymes. Vie et Langage*, numéro 6. Paris : Larousse.
- PAVEAU, Marie-Anne (2012). « Les écritures de Protée : identités pseudonymes, La pensée du discours », *Carnet de recherche Linguistique et numérique* 4. Consulté le 15 mai 2018 à l'adresse suivante : Paveau Marie-Anne. (2012). « Un Dictionnaire d'Analyse du Discours Numérique (DADN) », *Technologies discursives*, [Carnet de recherche], [http : //technodiscours.hypotheses.org/?p=245](http://technodiscours.hypotheses.org/?p=245), consulté Le 25 mars 2018.
- PAVEAU, Marie-Anne (2015). « Ce qui s'écrit dans les univers numériques », *Itinéraires [En ligne]*, 2014-1 | 2015, mis en ligne le 12 janvier 2015, consulté le 10 mai 2018. URL : [http : //itineraires.revues.org/2313](http://itineraires.revues.org/2313) ; DOI : 10.4000/itineraires.2313

LE ROLE DE L'EXPANSION DANS LE FRACTIONNEMENT DU REFERENT DU NOM PROPRE DANS CERTAINS TEXTES JOURNALISTIQUES ALGERIENS D'EXPRESSION FRANÇAISE

FAKIR Hania

Université Abderrahmane Mira – Bejaia

Résumé :

Objet de notre contribution, le caractère essentiel que revêt l'expansion dans le fractionnement du référent du nom propre dans les syntagmes de type « article + nom propre + expansion », figurant dans des énoncés extraits de la presse algérienne francophone, repose sur un processus d'éclatement référentiel, permettant la construction de multiples aspects du porteur du nom propre qui, pourtant, est censé renvoyer à un référent unique.

Mots-clés : Presse algérienne, nom propre, expansion, référent, fractionnement.

Abstract

The aim of our contribution is to show the essential role of the expansion in the division of referent of the proper name in the constructions of type « article + proper name + expansion » extracted from the Algerian press of French expression. This expansion makes possible the construction of multiple aspects of the bearer of the proper name which, nevertheless, is supposed to refer to a single referent.

Keywords: Algerian press, propername, expansion, referent, division.

Introduction

Notre contribution fait suite à l'article « Le fractionnement du référent du nom propre dans les textes journalistiques algériens d'expression française »¹⁶, portant sur les syntagmes formés sur le modèle « article + nom propre + expansion » apparaissant dans la presse algérienne francophone. Cet article visait à mettre en lumière l'idée que le nom propre n'implique pas toujours l'unicité de son référent qui se trouve, alors, fractionné, entraînant, par conséquent, des interprétations multiples reflétant différents aspects du porteur du nom propre.

Dans la présente contribution, nous nous intéresserons alors, exclusivement, à cette expansion figurant dans les constructions « article + nom propre + expansion » recensées aussi dans des journaux algériens francophones ainsi qu'aux différents types que celle-ci peut présenter.

Fondée sur un corpus de soixante-seize énoncés extraits de textes journalistiques algériens, notre étude a pour but de souligner, à la fois, le rôle et l'importance de l'expansion dans le fractionnement du référent du nom propre ; car dans la mesure où celle-ci implique des interprétations diverses, c'est sur elle que reposent les différentes possibilités de variations du référent du nom

¹⁶Akir (2017).

propre. Ainsi, d'une part, la multiplication des images du référent du nom propre rendue possible grâce à la présence de l'expansion fait que celui-ci ne dénote pas systématiquement l'unicité référentielle que l'on lui suppose généralement, d'autre part, la capacité de ce procédé stylistique à produire du sens en français demeure incontestable.

1- Constitution du corpus

La présente étude a été conçue à partir d'énoncés puisés dans deux journaux contemporains, célèbres en Algérie : *El Watan* et *Le Soir d'Algérie*¹⁷. Ces énoncés constituant notre corpus ont été extraits d'articles parus pendant une période allant de 2008 à 2015, et portent sur des thèmes variés : histoire, politique, économie, culture, religion. Leur sélection n'a été motivée par aucun critère particulier si ce n'est celui de la recherche de l'idée de fractionnement du référent du nom propre. Les exemples recensés illustrant cette idée étant nombreux, il a été nécessaire de procéder à un tri, dans la mesure où il n'aurait été ni possible, ni vraiment utile de faire apparaître la totalité de ces exemples dans notre contribution. Le nombre relativement restreint des énoncés retenus pour la réalisation de cette dernière s'explique donc uniquement par le souci de ne pas surcharger notre texte inutilement.

2- L'expansion dans la combinaison « article + NP + expansion »

L'expansion est caractéristique de l'emploi du nom propre envisageant plusieurs facettes de son référent et faisant apparaître, selon les terminologies, ses « multiplication »¹⁸, « modalisation »¹⁹, « fractionnement »²⁰, ou « manifestation »²¹. Leroy fait remarquer que « la construction syntaxique de cet emploi est relativement fixe : en général, le nom propre est précédé d'un article défini et suivi d'une complémentation. Celle-ci est obligatoire puisque, le nom propre ne renvoyant pas à son référent tout entier, mais à une facette de ce référent, il est nécessaire de préciser laquelle par une complémentation. » (2004 : 73). Jonasson (1992) explique justement que ce complément a pour effet de restreindre la dénotation habituelle du nom propre, de sorte que le référent du syntagme nominal complet ne soit plus la totalité du particulier désigné par le nom nu. Par conséquent, le référent du syntagme nominal abritant le nom propre ne représente qu'une « partie » du porteur de ce nom.

2-1- Les types d'expansion

Si dans notre précédente contribution (Akir, 2017), nous précisions déjà que dans la combinaison « article + NP + expansion », l'expansion est toujours un complément prépositionnel, adjectival ou propositionnel dont le rôle est de fixer le référent désigné par la combinaison dans son ensemble et qui est partiellement différent du référent initial du nom propre seul, nous nous intéresserons ici à ces différents types d'expansion que représentent : le complément prépositionnel, l'adjectif (adjectif qualificatif, forme en *-ant*, participe passé, adjectif indéfini), et la proposition relative.

¹⁷ Il s'agit de quotidiens généralistes qui comptent parmi les tous premiers de la presse privée algérienne. Notre choix s'est porté sur deux quotidiens d'information à haute fréquence de lecture ; en effet, ceux-ci font partie des journaux algériens d'expression française les plus vendus en Algérie.

¹⁸ Gary-Prieur (1989).

¹⁹ Gary-Prieur (1991).

²⁰ Gary-Prieur (1991) et Jonasson (1992).

²¹ Jonasson (1994).

2-1-1-Le complément prépositionnel

Il constitue la forme d'expansion la plus fréquente pour la construction *le NP expansion* mais plus rare dans la construction *un NP expansion*. En effet, notre corpus confirme cela puisqu'il compte, pour la première construction, vingt-quatre occurrences dans lesquelles l'expansion est un complément prépositionnel, contre cinq seulement, pour la seconde. Parmi les énoncés recensés, celui-ci est introduit le plus souvent, par la préposition *de* et, plus rarement, par *en* ou *à*. Ce complément a pour fonction de déterminer l'image du référent correspondant à l'ensemble « article + NP + expansion » indiquant par-là l'univers (« de croyance ou du discours » (Gary-Prieur, 1991)) dans lequel se construit la représentation du référent visé. Le complément prépositionnel peut marquer des rapports nombreux et variés.

Dans les énoncés ci-dessous, le complément prépositionnel sert à exprimer la qualité ou l'espèce du référent en question ((1), (2), (3)), l'état ou la situation de celui-ci ((4), (5), (6)) :

- (1) Pourquoi ce glissement vers un rigorisme, vers ***un Islam d'étroitesse d'esprit***, alors que l'Islam est la religion des penseurs, des philosophes, des lumières. (*Le Soir d'Algérie*, 03/08/2009)
- (2) Parce qu'il [Kamel Daoud] espère pour nous tous ***un Dieu d'amour et de compassion***. Pas un Dieu vengeur. ***Un Dieu de pardon***, avant tout ! (*Le Soir d'Algérie*, 24/12/2014)
- (3) Saddam a construit ***l'Irak du savoir et du progrès***, l'impérialisme veut partager le pays en ethnies et confessions qui se feront la guerre. (*Le Soir d'Algérie*, 19/03/2015)
- (4) [...] il serait un devoir de saisir l'opportunité de la triomphale et inoubliable participation de ***l'Algérie en liesse*** à la Coupe du monde au Brésil pour organiser une journée commémorative centrée sur cet événement marquant et inédit... (*El Watan*, 09/10/2014)
- (5) Nous fîmes connaissance par la suite et il [Jean Galland] me donna à lire « La tête ici, le cœur là-bas », cet ouvrage dans lequel il raconte son engagement d'instituteur communiste dans ***l'Algérie en guerre***. (*Le Soir d'Algérie*, 22/06/2014)
- (6) Femmes d'Algérie, poussez des youyous, je crois que vous êtes dans le train de l'égalité dans ***une Algérie à réinventer***. (*Le Soir d'Algérie*, 11/03/2015)

Il est à noter que contrairement à ce que l'on observe dans les autres énoncés exemplifiés ci-dessus, dans l'énoncé (6), le complément prépositionnel n'est pas un nom mais un verbe à l'infinitif.

Dans les énoncés ci-dessous, le complément prépositionnel sert à construire l'image particulière que le locuteur se fait d'un pays à un moment de l'histoire où celui-ci est « dirigé par X » :

- (7) Tout en se méfiant du doigt, les musulmans, « à géométrie variable », pour reprendre l'expression de Saïd Bouamama, ont regardé vers ***la Turquie d'Erdogan***, miroir aux alouettes naïves. (*Le Soir d'Algérie*, 27/10/2014)
- (8) Mais, lorsqu'il a fallu taper sur la table et montrer ses muscles, ***l'Amérique de Kennedy*** ne reculait pas. (*Le Soir d'Algérie*, 30/10/2008)
- (9) Chaque fois que je pense à cet ennui qui habita l'adolescence dans ***l'Algérie de Boumediène***, je revois le vent soufflant du Sud et cette page de journal punaisée par une force éolienne. (*Le Soir d'Algérie*, 21/12/2014)
- (10) On est donc loin du risque que cela puisse nous faire du mal comme dans ***la Russie d'Eltsine***. (*Le Soir d'Algérie*, 18/11/2008)

- (11) Il faut dire qu'à l'époque, *l'Égypte de Moubarak* se croyait immunisée contre le fléau de l'extrémisme. (*Le Soir d'Algérie*, 28/10/2014)
- (12) *Le Soudan d'Omar Al Bachir* symbolise à mes yeux la négation même de l'amitié et de la fraternité entre les peuples. (*Le Soir d'Algérie*, 30/07/2009)

Dans les énoncés ci-dessous, le complément prépositionnel sert à présenter une image particulière du pays en question, à savoir, celle du pays tel qu'il est voulu par *les riches voyous, les patrons, les intégristes*.

- (13) Il y a tellement de causes nobles à défendre, tellement de batailles exaltantes à mener, que ça vaut le coup de continuer, pour dire haut et fort à Bush que *l'Amérique des riches voyous* n'a pas gagné le combat final. (*Le Soir d'Algérie*, 30/10/2008)
- (14) Vous avez si bien servi les intérêts de *la France des patrons* qui s'appête à se sucrer alors que le sang n'a pas encore séché là-bas. (*Le Soir d'Algérie*, 23/07/2015)
- (15) Si l'Afghanistan et l'Arabie Saoudite ont enfin compris la mission du cinéma, *l'Algérie des intégristes* a visiblement du chemin à faire. (*Le Soir d'Algérie*, 21-22/11/2014)

Dans l'énoncé ci-dessous, on interprète *le Mossad de BHL* à partir des relations supposées, entre le Mossad et BHL, par le locuteur qui prête à ce dernier un attachement particulier au Mossad.

- (16) Certes, ce n'est pas *le Mossad de BHL*, ni les ambitions politiques et le chèque libyen de Sarkozy qui la [l'Union européenne] poussent à agir de la sorte. (*Le Soir d'Algérie*, 23/11/2014)

Dans l'ensemble des énoncés ci-dessous, le complément prépositionnel sert à marquer une période, définissant ainsi l'univers temporel dans lequel le référent visé s'est construit :

- (17) Je me souviens avoir lu qu'il [Borges] avait dit quelque part que, dans les cénacles littéraires et intellectuels qu'il fréquentait dans *le Buenos Aires de sa jeunesse*, c'était un indice de qualité que de ne pas être lu. (*Le Soir d'Algérie*, 12/10/2014)
- (18) Je crois bien que c'est la première phrase que j'ai croisée lorsque, sortant de l'adolescence, j'ai commencé à feuilleter les deux ou trois journaux du très réduit paysage médiatique de *l'Algérie de l'époque de mon enfance*. (*Le Soir d'Algérie*, 11/12/2008)

Dans les énoncés (17) et (18), les compléments prépositionnels indiquent l'univers dans lequel le référent visé est représenté. *Le Buenos Aires de sa jeunesse* et *l'Algérie de l'époque de mon enfance* correspondent respectivement à l'image que l'on se fait de Buenos Aires au temps de la jeunesse de Borges, et à l'image que le locuteur a de l'Algérie du temps de son enfance.

- (19) Dans la manifestation se trouvait également une actrice de théâtre déjà célèbre, une certaine Fatma Al-Youssef, émigrée de *la Syrie de l'époque*, qui faillit tomber sous les balles britanniques, alors qu'elle arborait le drapeau de son pays. (*Le Soir d'Algérie*, 03/11/2014)
- (20) Je n'ai pas oublié *le Soudan d'une époque pas si lointaine*. (*Le Soir d'Algérie*, 30/07/2009)

Dans (19) et (20), les compléments prépositionnels *de l'époque, d'une époque pas si lointaine* sont les marqueurs d'une référence à un temps passé (sous-entendant une situation politique) qui constitue l'univers dans lequel se forme une certaine image de la Syrie et du Soudan que cherche à donner l'auteur de l'énoncé.

- (21) Le frustré chanteur quadragénaire, qui possède aussi la nationalité française, pensait-il qu'on pouvait impunément proférer de telles bêtises dans *la France d'aujourd'hui*. (*Le Soir d'Algérie*, 30/07/2009)
- (22) Difficile de savoir de quoi sera fait *l'Irak de demain*. (*Le Soir d'Algérie*, 05/02/2009)

La France d'aujourd'hui et *l'Irak de demain* supposent respectivement une mise en contraste avec *la France d'hier* et *l'Irak d'hier* : il n'est pas possible de se comporter actuellement en France comme cela pouvait l'être par le passé ; l'Irak a un avenir incertain, probablement différent de ce qu'a été son passé. Les deux énoncés ci-dessus permettent donc d'opposer le présent, et l'avenir, au passé.

Par ailleurs, dans (21) et (22), les compléments prépositionnels sont des adverbes de temps indicateurs d'un présent et d'un futur qui demeurent imprécis, contrairement aux énoncés suivants dans lesquels les compléments prépositionnels constituent des repères temporels relativement précis, dans la mesure où ils définissent, par une année ou une décennie, l'univers qui sert à construire la représentation du référent visé.

- (23) Je n'ai pas oublié le Soudan d'une époque pas si lointaine. [...] *Le Soudan des années 90*. (*Le Soir d'Algérie*, 30/07/2009)
- (24) Michael Lewis, dans son portrait désormais classique du *Wall Street des explosives années 1980*, décrit comment, alors banquier d'investissement, il en était arrivé à « inventer des mensonges plausibles » pour rassurer des clients quelque peu nerveux. (*Le Soir d'Algérie*, 23/12/2008)
- (25) Tout semble fait pour, nous assurent les organisateurs, même si *l'Afrique de 2009* n'a rien à voir avec *celle de 1969*... (*Le Soir d'Algérie*, 08/06/2009)

Dans le dernier exemple, le locuteur, par l'utilisation du complément prépositionnel, oppose « deux Afrique » : *l'Afrique de 2009* et *l'Afrique de 1969*, ou plutôt deux images différentes de l'Afrique.

2-1-2-L'adjectif

Dans la construction « article + NP + expansion », celle-ci est souvent un adjectif. Les adjectifs apparaissant dans ce type de construction sont variés ; il peut s'agir d'adjectifs qualificatifs proprement dits, de participes passés, ou encore de forme en *-ant*, ou même d'adjectif indéfini.

2-1-2-1-L'adjectif qualificatif

Les adjectifs qualificatifs proprement dits servent à la caractérisation du nom propre qu'ils accompagnent et sont placés avant ou après celui-ci. Ils ont la capacité de constituer à eux seuls aussi bien l'expansion des syntagmes nominaux définis que celle des syntagmes nominaux indéfinis.

Dans les constructions *un NP expansion* apparaissant dans les deux énoncés ci-dessous, cette dernière est formée d'adjectifs. Ceux-ci ont été sélectionnés par le locuteur de manière à exprimer le caractère momentané de l'image créée, puisque, rappelons-le, le syntagme nominal de la forme *un NP expansion* construit une image éphémère limitée à l'univers du discours.

- (26) On observe l'Amérique et les Américains renvoyer le vieux MacCain, âgé de 72 ans, à sa lointaine Arizona et introniser *un Obama jeune* et plein d'énergie à la Maison-Blanche. (*Le Soir d'Algérie*, 07-08/11/2008)

- (27) Les deux alliés arabes, par ailleurs grands pourfendeurs de l'Occident impie et sanctuaire d'**un Islam pur et dur**, ne veulent pas trop faire de bruit autour de cette relation. (*Le Soir d'Algérie*, 13/10/2014)

Il est évident que dans les syntagmes nominaux indéfinis, les adjectifs expriment nécessairement une qualité momentanée ; ils ne pourraient pas convenir au contexte, s'ils devaient dénoter une propriété typique du référent désigné.

Dans les constructions *le NP expansion*, les adjectifs qualificatifs ont aussi la capacité de constituer à eux seuls l'expansion ; cependant, le choix de ces adjectifs, contrairement à ceux des syntagmes nominaux indéfinis, est conditionné par la volonté de construire une image caractérisée de façon permanente dans un univers de croyance.

Ex. :

- (28) C'est avec **l'Égypte nouvelle** que nous devons être d'accord, pas avec le Qatar ! (*Le Soir d'Algérie*, 02/03/2015)
- (29) Il [Samih Al Qassim] est **la Palestine éternelle**. (*El Watan*, 21/08/2014)
- (30) Voilà pourquoi **le Constantine actuel** est méconnaissable. (*Le Soir d'Algérie*, 19-20/12/2008)
- (31) Du fait de cet interdit, **l'Algérie réelle et profonde** n'est plus visible. (*El Watan*, 29/09/2008)
- (32) Ammi Mohand-Amokrane s'en est allé, en catimini. Il a emporté avec lui la bonne odeur de la terre de **l'Algérie profonde, honnête, travailleuse, solidaire**, dont il était un héros ordinaire et involontaire. (*Le Soir d'Algérie*, 26/04/2009)

L'ensemble des adjectifs apparaissant dans les syntagmes nominaux définis dénotent forcément une qualité typique et durable du référent désigné, et ne peuvent en aucun cas être interprétés comme une caractéristique passagère.

Si dans la grande majorité des syntagmes nominaux recensés, l'adjectif suit le nom propre qu'il caractérise, les exemples ci-dessous montrent que ce dernier peut précéder le nom propre auquel il se rapporte. Du reste, outre les adjectifs comme *grand* et *vieux* qui dénotent une caractéristique typique et permanente du référent désigné, certains autres encore, comme *ancien*, *antique*, *nouveau*, *éternel*, etc. sont régulièrement utilisés en tant qu'expansion du nom propre défini.

Ex. :

- (33) Une touriste française a été tuée et 17 autres personnes ont été blessées, dont une dizaine de touristes, dans l'explosion d'un engin, hier soir, près d'un café du bazar de Kan El Khalili, un quartier touristique du **vieux Caire**. (*El Watan*, 23/02/2009)
- (34) Je ne retrouve plus le petit hôtel où nous séjournâmes la première fois et qui donnait sur une placette agrémentée par le spectacle des calèches bariolées. Ou de ces jeunes filles en vélo qui sillonnaient tranquillement les rues du **grand Biskra**. (*Le Soir d'Algérie*, 15/05/2014)
- (35) « Massinissa : au cœur de la consécration d'un premier Etat numide » est l'intitulé d'un colloque international qui aura lieu du 20 au 22 septembre à Constantine, **l'ancienne Cirta**, capitale de la Numidie. (*El Watan*, 16/09/2014)

- (36) Et les échos qui parviennent de Constantine ne sont pas faits pour rassurer. Il s'y prépare un scénario identique, sinon pire que celui que vit depuis quelques semaines déjà ***l'antique Hippone***. (*Le Soir d'Algérie*, 04/06/2009)

Mais que ces adjectifs soient antéposés ou postposés au nom propre, il est nécessaire de souligner que, dans les énoncés observés, ils mettent « en place un système contrastif » (Noailly, 1991 : 104). En effet, *l'Egypte nouvelle* et *le Constantine actuel* supposent respectivement l'existence de l'Egypte d'une époque révolue et du Constantine d'un temps passé. *Le vieux Caire* désigne les quartiers anciens de la ville du Caire qui se définit par opposition avec le reste du site urbain, avec la ville moderne ; *le grand Biskra*, qui désigne un découpage administratif comprenant à la fois la ville de Biskra et ses environs allant jusqu'à sa lointaine banlieue, se définit par opposition au site urbain de Biskra ; *l'ancienne Cirta*, qui évoque la ville de Constantine à l'époque du royaume numide, se définit par contraste avec Constantine de l'époque contemporaine ; *l'antique Hippone*, qui renvoie à la ville d'Annaba à l'époque antique, contraste avec Annaba de l'Algérie actuelle.

Dans le cas de l'énoncé exemplifié ci-dessous, le nom propre est à la fois précédé et suivi d'un adjectif :

- (37) Il n'est pas fatal que ***la seule Europe possible*** soit *celle du plus fort, du plus riche*. (*Le Soir d'Algérie*, 12/07/2015)

L'usage fait, dans cet énoncé, de l'adjectif *seule* qui précède le nom propre impose l'unicité du référent de l'ensemble « NP + expansion » correspondant à *l'Europe possible*. Par ailleurs, le nom propre *Europe*, qui renvoie habituellement à un référent réel et unique, à la propriété de désigner, dans l'exemple (37), par l'emploi de l'adjectif *possible*, un référent hypothétique : *l'Europe possible*. Du reste, l'utilisation de l'article défini *la* est en corrélation avec l'adjectif *seule* puisque tous deux présupposent l'unicité du référent ciblé. Dans cet exemple, le référent du nom propre qui apparaît, d'abord, sous la forme « *le NP expansion* » est repris, par la suite, par un pronom démonstratif suivi de compléments prépositionnels servant à faire ressortir une image particulière et à différencier le référent du syntagme dans son intégralité du référent initial du nom propre.

Parmi les adjectifs qui constituent l'expansion des syntagmes de type *le NP expansion* du corpus considéré, les adjectifs relationnels forment une catégorie non négligeable. Cela semble en adéquation avec le fait que l'expansion la plus fréquente pour les syntagmes *le NP expansion* est le complément prépositionnel (comme cela a été mentionné plus haut), sachant que les adjectifs relationnels sont équivalents à des compléments de nom.

Ex. :

- (38) De quoi serait-il [Kamel Daoud] coupable pour être condamné par un tribunal qui se croit populaire ? D'avoir, par un retournement de l'Histoire, abordé une question brûlante : le rapport clinique qui unit ET divise ***la France algérienne*** et ***l'Algérie française*** ? (*Le Soir d'Algérie*, 19-20/12/2014)
- (39) Des arbres mis là par ***la France coloniale***. (*Le Soir d'Algérie*, 27/06/2012)
- (40) Il [Frantz Fanon] découvre le racisme et la discrimination propres à ***la France hexagonale***. (*Le Soir d'Algérie*, 05/11/2014)
- (41) Contrairement à ses prédécesseurs à la Maison Blanche, il [Obama] a enfin accepté de reconnaître ***l'Islam américain***, en terre d'Egypte. (*Le Soir d'Algérie*, 08/06/2009)

- (42) Ce système de défense fera école, puisqu'il est désormais le « butin » commun à tous les tenants de ***l'Islam politique***, comme ils persistent toujours à nous le faire savoir. (*Le Soir d'Algérie*, 22/12/2014)
- (43) Et il y a quelques jours, Israël a lancé plusieurs raids contre des sites militaires syriens près de Damas sous prétexte qu'ils abritaient des armes destinées au ***Hezbollah libanais***. (*Le Soir d'Algérie*, 11/12/2014)
- (44) Il était temps qu'elle [Oran] se pare de l'habit d'une grande cité de ***la Méditerranée occidentale***. (*Le Soir d'Algérie*, 25/12/2014)
- (45) L'idée première est de mon ami Arezki Metref qui, ébloui par ce haut-lieu de la culture amazighe, a tout de suite « flashé » sur Apulée et saint Augustin, berbères authentiques et fils de cette région plantée au cœur de ***la Numidie historique***. (*Le Soir d'Algérie*, 19/03/2015)

Ainsi, les syntagmes nominaux considérés dans les énoncés ci-dessus peuvent donc parfaitement être reformulés respectivement comme suit : *la France d'Algérie*, *l'Algérie de la France*, *la France des colonies*, *la France de l'hexagone*, *l'Islam en Amérique*, *l'Islam de la politique*, *le Hezbollah du Liban*, *la Méditerranée de l'Occident*, *la Numidie de l'histoire*.

Il est important de préciser que les adjectifs relationnels demeurent les adjectifs les plus typiques de la construction *le NP expansion*.

En revanche, il est à noter qu'aucun adjectif relationnel ne figure dans les syntagmes de type *un NP expansion* recensés dans notre corpus.

2-1-2-2-La forme en -ant

La forme en -ant des adjectifs demeure très proche de leur origine verbale et exprime, dans les types de construction considérés, une action qui se poursuit.

Ex. :

- (46) Sa [la Tunisie] géopolitique, en outre, ne l'a pas aidée : au sud ***un Sahel bouillonnant***, truffé de groupes terroristes de diverses allégeances... (*El Watan*, 19/03/2015)
- (47) C'est lors du match amical de ***l'Algérie combattante*** à Hanoï avec une sélection de l'équipe du Vietnam qui s'est achevé par un résultat sans appel de 9 buts à zéro et qui a fait réagir le grand Van Giap présent à l'événement. (*El Watan*, 09/10/2014)
- (48) Il [Jules Roy] parlait davantage de Meftah, ce valet de ferme « indigène », qui le portait sur ses épaules contre la volonté de sa mère saisie d'effroi, que de ***l'Algérie souffrante*** qu'il venait de quitter avec un mélange de compassion et de colère. (*Le Soir d'Algérie*, 14/12/2014)
- (49) J'allais à ce moment-là me faire Sarko et ***la France non repentante*** lorsqu'on m'a mis sous le nez des documents très intéressants... (*Le Soir d'Algérie*, 23/07/2015)

En effet, suivant le contexte des différents énoncés exemplifiés ci-dessus, on comprend aisément que « le Sahel *continue* de bouillonner », que « l'Algérie *continue* de combattre », « de souffrir », et que « la France *continue* de refuser de se repentir ».

Dans les exemples (50) et (51), les trois adjectifs, *battante*, *combattante* et *débordante*, expriment aussi une action en cours, les deux derniers se combinant avec un complément prépositionnel qui précise le sens du syntagme nominal :

- (50) L'image de *l'Algérie battante et combattante de l'hydre terroriste* en a pris un sérieux coup. (*El Watan*, 25/09/2014)
- (51) Comment ne pas s'inquiéter quand des milliers de nos enfants marchent 15 km pour rejoindre leurs écoles et d'autres s'entassent à 50 dans une salle, dans *une Algérie débordante de pétrodollars* ? (*El Watan*, 06/11/2014)

Les énoncés examinés ont montré que la forme en *-ant* des adjectifs pouvait apparaître aussi bien dans les syntagmes nominaux définis que dans les syntagmes nominaux indéfinis.

2-1-2-3-Le participe passé

Les participes passés constituent eux aussi des adjectifs très proches de leur origine verbale. Présents à la fois dans les syntagmes nominaux définis et indéfinis, ils sont révélateurs d'un aspect nouveau du référent initial du nom propre qu'ils accompagnent, et marquent ainsi une situation de changement.

Ex. :

- (52) Un conseil interministériel, spécial, s'est penché sur la ville d'Alger. [...] Parce qu'elle n'est plus touristique. Parce qu'elle est obèse d'*une Casbah rabougrie*. (*Le Soir d'Algérie*, 24/09/2014)
- (53) Bien au contraire, ils ne font qu'enraciner et perpétrer l'image d'*un Islam voilé*, au détriment du véritable message religieux. (*Le Soir d'Algérie*, 12/01/2015)
- (54) Aïe ! Aïe ! Doucement, mon Annie, avec mes oreilles. Tire, mais pas trop fort. Elles ont encore besoin de t'écouter me conter *l'Algérie confisquée*. (*Le Soir d'Algérie*, 04/01/2015)
- (55) La petite république socialiste, placée par Staline comme un caillou dans la chaussure de l'Occident impérialiste, allait se dissoudre pour n'être plus que le parent honni de *l'Allemagne réunifiée*. (*Le Soir d'Algérie*, 25/01/2009)
- (56) C'est par Latifa Al-Sowayel et par son fertile métissage que les Arabes peuvent enfin retrouver *l'Andalousie perdue*, pour peu qu'ils le veuillent encore. (*Le Soir d'Algérie*, 09/03/2009)

A travers les cinq énoncés exemplifiés ci-dessus, on peut constater que les participes passés sont en mesure de former à eux seuls l'expansion du nom propre. Néanmoins, il arrive fréquemment que ceux-ci aient besoin d'un complément prépositionnel pour que l'image construite par la combinaison « article + NP + expansion » puisse donner lieu à une interprétation précise.

Ex. :

- (57) Il [Kateb Yacine] prit tout naturellement, la décision de poursuivre sa quête dans *une Algérie réconciliée avec son histoire*, mais pas avec sa langue ou ses langues. (*El Watan*, 12/02/2009)
- (58) C'est donner le bon à enlever de nos rêves l'espoir d'*une Algérie régie par l'alternance*. (*Le Soir d'Algérie*, 15/12/2008)

- (59) Il [Jules Roy] y décrivait un pèlerinage un peu surréaliste dans **une Algérie alors plongée dans le sang et les larmes**. (*Le Soir d'Algérie*, 14/12/2014)
- (60) Le Clézio le dit de **la France secouée par les attentats**. (*Le Soir d'Algérie*, 18/01/2015)
- (61) Flash-back sur **la Palestine assoiffée de justice et de liberté** livrée, terrassée mais toujours insoumise. (*El Watan*, 13/05/2009)

Parfois, aux adjectifs, formés en *-ant* et participes passés qui constituent l'expansion du nom propre se joint un adverbe destiné à leur ajouter une nuance particulière de sens en exprimant une idée de négation (49), ou d'intensité ((62), (63), (64), (65)).

Ex. :

- (62) Il y a désormais urgence à agir dans **une Algérie très masculine**. (*El Watan*, 27/10/2014)
- (63) Dans *Une Mort à la lettre* où il s'est livré comme rarement, on découvre **un Mekbel fortement intrigué** par ces liquidations en série qui ciblaient l'intelligentsia algérienne. (*El Watan*, 03/12/2014)
- (64) [...] à l'est **la Libye totalement déstabilisée**, en proie à la guerre civile, convoitée et malmenée par les troupes de Daech. (*El Watan*, 19/03/2015)
- (65) Les Etats-Unis, qui vont retirer progressivement leurs troupes d'Irak, laissent un pays exsangue, voire au bord de l'implosion ethnico-confessionnelle, avec **un Kurdistan pratiquement indépendant**, un sud chiite avec Bassorah pour capitale et une région à forte dominante sunnite située au nord-est de Bagdad. (*Le Soir d'Algérie*, 05/02/2009)

2-1-2-4-L'adjectif indéfini

Notre corpus ne compte qu'une seule occurrence dont l'expansion est un adjectif indéfini :

- (66) Mon Dieu, merci de nous avoir donné l'occasion de vivre dans **une autre Algérie** ! (*Le Soir d'Algérie*, 06-07/03/2015)

La possibilité d'employer l'adjectif indéfini *autre* atteste que le référent du syntagme nominal abritant le nom propre a changé par rapport à un référent considéré. L'adjectif *autre* impose implicitement la comparaison d'au moins deux référents différents. On peut considérer que la construction *une autre Algérie* présente une image discursive qui s'oppose à une autre image discursive construite dans un discours précédent et qu'elle réfère alors à « une Algérie différente de celle dont on a parlé avant », ou encore, que l'image de la construction *une autre Algérie* s'oppose au référent du nom propre tel qu'il se caractérise dans la réalité et réfère donc à « une Algérie différente de ce qu'elle est au moment où le locuteur parle ».

Dans l'énoncé (66), on constate que la nature discursive de l'image fait que l'adjectif indéfini *autre* suffit à construire une opposition entre deux référents. A juste titre, Gary-Prieur fait remarquer qu'« un énoncé est par nature différent de ce qui n'est pas lui » (1991 : 58).

2-1-3-La proposition relative

Comme les adjectifs, les propositions relatives, dans les constructions *le/un NP expansion*, constituent des expansions à valeur prédicative. Ces constructions comportant des relatives sont, dans

notre corpus, en grande majorité des syntagmes indéfinis, puisque seuls deux exemples de syntagmes définis ((67) et (68)), sur une dizaine, en ont été relevés :

- (67) **Le Mouloudji qui refuse de concéder des mots de sympathie au combat des Algériens**, le faisait au nom d'une indiscutable promotion dans les rangs de la société bourgeoise française qu'il devait certes à son talent, mais aussi à ses garants dans le champ artistique parisien, notamment ses éditeurs, qui ne tarderont pas à le laisser tomber, vouant son œuvre à un pesant oubli. (*El Watan*, 23/10/2008)
- (68) Mais ma joie est de courte durée. Car, dans **le Bab-El-Oued que j'ai laissé**, il n'y avait pas autant de misère. (*Le Soir d'Algérie*, 05/02/2015)

Pour ce qui est des propositions relatives qui figurent dans la construction *le NP expansion*, Gary-Prieur (1991 : 52) estime que leur interprétation est restrictive car elles créent une image singulière du référent initial du nom propre, celle-ci se différenciant, de fait, des autres images qui pourraient être construites de ce même référent.

Dans (67) et (68), la relative est, en effet, restrictive étant donné qu'au moment où ces énoncés sont produits, il existe parallèlement au référent de *le Mouloudji qui refuse de concéder des mots de sympathie au combat des Algériens* et à celui de *le Bab-El-Oued que j'ai laissé*, d'autres Mouloudji et d'autres Bab-El-Oued auxquels ne s'applique pas le prédicat de la relative. Ainsi, dans (67) et (68), les référents respectifs de *le Mouloudji qui refuse de concéder des mots de sympathie au combat des Algériens* et de *le Bab-El-Oued que j'ai laissé* ne coïncident pas avec ceux de Mouloudji et de Bab-El-Oued.

En revanche, Gary-Prieur (1991 : 53) considère qu'à l'inverse des relatives apparaissant dans la construction *le NP expansion*, celles qui se trouvent dans la construction *un NP expansion* ne donnent pas lieu à une interprétation restrictive.

Ex. :

- (69) Leur [les Indiens autochtones] avenir, à ce qu'il semble, demeure incertain, voire précaire, dans **une Amérique qui compte beaucoup plus sur un équilibre social** qui lui est spécifique, plutôt que sur ses variantes de couleurs. (*El Watan*, 02/07/2009)
- (70) Ce retour [de Sadek Hadjerès], le contact avec les anciens militants, dans **une Algérie qui a peut-être plus que jamais besoin de forces politiques** qui défendent les plus démunis, a une valeur émotionnelle certaine mais il montre aussi que la fraternité du combat survit à tout. (*Le Soir d'Algérie*, 16/11/2014)
- (71) Bravo ! Enfin **une Algérie qui gagne** ! (*Le Soir d'Algérie*, 05-06/12/2014)
- (72) Et rien n'indique que cette politique « dépensière » sera abandonnée de sitôt dans **une Algérie où la violence dans la société prend des proportions vraiment alarmantes**. (*Le Soir d'Algérie*, 31/08/2014)
- (73) Les enfants d'émigrés algériens expriment leur déchirement entre **une France qui les a vus naître et grandir**, et une chère patrie lointaine et méconnue. (*El Watan*, 18/09/2014)
- (74) Souvent, ils tuent au nom d'**un Islam dont ils ne connaissent rien**, à l'image de ce Coulibaly qui ne distinguait pas le sunnisme du chiisme. (*Le Soir d'Algérie*, 18/01/2015)

Dans (69), (70), (71), (72), (73) et (74), les référents respectifs d'une *Amérique qui compte beaucoup plus sur un équilibre social*, une *Algérie qui a peut-être plus que jamais besoin de forces politiques*, une *Algérie qui gagne*, une *Algérie où la violence dans la société prend des proportions vraiment alarmantes*, une *France qui les a vus naître et grandir*, un *Islam dont ils ne connaissent rien* coïncident, le temps de l'énoncé, avec ceux de l'Amérique, l'Algérie, la France, l'Islam. En fait, dans ces énoncés, il n'y a pas de multiplication des images de l'Amérique, l'Algérie, la France, l'Islam : la proposition relative sert seulement à caractériser les référents de ces noms au moment où le locuteur parle ; le temps de l'énoncé, le prédicat de la relative s'applique aussi bien à l'Amérique, l'Algérie, la France, l'Islam qu'à l'image qui en est construite dans chacun des exemples observés.

Dans les deux exemples ci-dessous, le prédicat de l'expansion du nom propre reste à l'état d'hypothèse, car la proposition relative est au conditionnel. Les deux énoncés exemplifiés, ne décrivent donc pas l'Occident et la Palestine tels qu'ils se présentent à un moment dans la réalité, mais sélectionnent, parmi toutes les images de l'Occident et de la Palestine que le locuteur a dans l'esprit, celle qui convient à son impression, créant ainsi, dans le discours, une image fictive de l'Occident et de la Palestine.

- (75) Il y a tout lieu de croire à un retour du discours colonial sous un emballage moderne, celui d'une construction de l'Autre musulman « archaïque », « patriarcale », « obscurantiste », face à **un Occident qui serait le modèle et la bonne mesure de modernité et de progrès**. (*Le Soir d'Algérie*, 10/02/2015)
- (76) Cela illustre, si besoin en était, que l'Etat hébreu n'acceptera pas **une Palestine dont la capitale serait El Qods**. (*El Watan*, 22/03/2009)

51

Dans ce cas de figure, il semble évident que les référents respectifs d'un *Occident qui serait le modèle et la bonne mesure de modernité et de progrès* et d'une *Palestine dont la capitale serait El Qods* ne correspondent pas aux référents identifiés par les noms propres *Occident* et *Palestine*, mais présentent, le temps de l'énoncé, un aspect imaginé et supposé de l'Occident et de la Palestine.

En fait, les énoncés dans lesquels l'expansion du nom propre à un contenu hypothétique illustrent la possibilité de construire d'un référent identifié par son nom propre une image contrefactuelle. Dans les deux exemples ci-dessus, les syntagmes nominaux abritant le nom propre renvoient à des référents imaginés. Il est donc question d'un Occident et d'une Palestine dans un monde contrefactuel. Les référents respectifs de ces noms propres sont identifiés dans le monde réel, tandis que ceux de la construction *un NP expansion* le sont dans le cadre d'une supposition irréaliste. Dans (75) et (76), le locuteur évoque à travers les syntagmes *un NP expansion* un monde possible, imaginé, irréel, dans lequel son discours est ancré. Dans ces deux énoncés, la forme *un NP expansion* ne désigne pas les référents initiaux des noms propres dans le monde réel, mais des référents imaginés : « ils ne sont donc pas des instruments de connaissance du monde réel, mais des instruments d'exploration de l'imaginaire » (Gary-Prieur, 1991 : 62).

Il apparaît clairement que l'individu porteur du nom propre est impliqué de manière différente dans un prédicat si celui-ci est apporté par une relative au conditionnel. Du reste, c'est bien l'avantage de la relative au conditionnel, expansion du nom propre, que de permettre au locuteur d'exprimer une image passagère limitée à l'instant où il parle, un « épisode » fictif du référent de ce nom propre.

Quoi qu'il en soit, dans la combinaison « *le/un NP expansion* », c'est la présence du complément de nom, de l'adjectif qualificatif, du participe passé, de la forme en *-ant*, de l'adjectif indéfini, ou de la proposition relative, en tant qu'expansion, qui marque un processus d'éclatement

référentiel puisque l'individu, qui dans le monde réel est rigidement lié à un nom propre, a été multiplié ou fractionné dans le discours.

Conclusion

L'observation de l'ensemble des énoncés cités en exemples, tout au long de notre travail, permet de confirmer que le choix de l'expansion accompagnant le nom propre dans les constructions « article + NP + expansion » se porte nécessairement sur le complément du nom, l'adjectif, ou la proposition relative, créant de la sorte des effets de sens d'une grande variété. Cette expansion, qui sert à identifier avec précision le référent visé, est liée au prédicat de dénomination ; sa valeur déterminative conduit à envisager l'existence d'autres individus n'ayant pas la propriété exprimée dans cette expansion. Cela signifie que ces constructions induisent la multiplication d'images possibles du référent du nom propre parmi lesquelles une seule est reflétée par le contenu de l'expansion.

Manifestement, l'emploi récurrent du nom propre dans ces constructions particulières, qu'autorise la langue française, constitue un procédé stylistique prolifique, qui semble imparable dans les textes journalistiques algériens.

Bibliographie

- AKIR, Hania. (2017). « Le fractionnement du référent du nom propre dans les textes journalistiques algériens d'expression française », *Cahiers de langue et de littérature*, n°10-11, Université Abdelhamid Ibn-Badis – Mostaganem, pp. 115-128.
- GARY-PRÉUR, Marie-Noëlle (1989). « Quand le référent d'un nom propre se multiplie » *Modèles linguistiques*, Vol. XI, n°2, Lille, Presses universitaires de Lille, pp. 119-133.
- GARY-PRÉUR, Marie-Noëlle (1991). « La modalisation du nom propre » *Langue française*, n°92, Paris, Larousse, pp. 46-63.
- JONASSON, Kerstin (1992). « Le nom propre désignateur : un terme massif ? », in W. Banys et al. (éds.): *Études de linguistique romane et slave*, Cracovie, École normale supérieure, pp. 291-313.
- JONASSON, Kerstin. (1994). *Le nom propre. Constructions et interprétations*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- LEROY, Sarah. (2004). *Le nom propre en français*, Gap, Ophrys.
- NOAILLY, Michèle (1991). « « L'énigmatique Tombouctou » : Nom propre et position de l'épithète », *Langue Française*, n°92, Paris, Larousse, pp. 104-112

GERER LA PLURALITE DES VOIX DANS UN DISCOURS DE RECHERCHE EN FORMATION : L'EXEMPLE DU MEMOIRE DE MASTER EN SCIENCES DU LANGAGE

BELKESSA Lahlou

Université Frères Mentouri- Constantine 1 (Algérie)

Résumé

Nous tentons, dans cet article, de mettre en exergue les difficultés, ayant trait à la gestion de la polyphonie ; difficultés rencontrées par les étudiants en phase de rédaction de leurs mémoires de master. L'étude des représentations des étudiants et de leurs attitudes scripturales, donne lieu à une réflexion sur les moyens didactiques nécessaires pour les former à la complexité de la gestion des discours d'autrui dans un écrit de recherche.

Mots-clés : discours d'autrui, gestion de la polyphonie, posture énonciative, mémoire de master.

Abstract

We try in this article to highlight the difficulties relating to the management of polyphony, encountered by students in the drafting phase of their master's theses. The study of the student's representations and their scriptural attitudes aims to find didactic means needed to train the students to the complexity of the management of the other's discourses.

Key-words: other's discourses, mangement of polyphony, enunciative posture, master's theses.

الملخص:

نحاول من خلال هذا المقال أن نسلط الضوء على الصعوبات المتعلقة بإدارة تعدد الأصوات التي يتلقاها الطلبة في مرحلة كتابة الماستر. تساءلنا في أول الأمر عن تصوراتهم فيما يتعلق بحضور خطاب الغير، أهميته ووظائفه. وبعد هذا، قمنا بتحليل هياكل الخطاب في عدد هام من مذكرات الماستر. وهذا يهدف التفكير في الوسائل الديدأكتيكية التعليمية الضرورية لتكوين الطلبة فيما يخص التسيير المركب لخطاب الغير.

الكلمات المفتاحية: خطاب الغير، إدارة تعدد الأصوات، هياكل الخطاب، مذكرات الماستر.

Introduction

Cet article se donne pour objectif d'examiner les difficultés scripturales, plus particulièrement celles qui ont trait à la gestion de la polyphonie, rencontrées par les étudiants apprentis-linguistes face au genre du mémoire de Master. Il aspire également à ce que les résultats de cette analyse permettent d'engager une réflexion sur les moyens didactiques à mettre en œuvre afin de mieux former les étudiants à cette dimension incontournable de l'écriture de recherche.

Dans la formation proposée par le département des Lettres et Langue Françaises de l'université de Bejaia, qui nous intéresse dans cet écrit, figurent plusieurs modules qui ont pour but d'initier les étudiants à la réalisation d'un travail de recherche, en l'occurrence le mémoire de Master. En troisième année de licence, ils suivent un enseignement, sous forme de travaux dirigés de 1h30 par semaine, intitulé *Techniques de Recherche Universitaire*, et qui a comme objectif principal d'introduire les apprenants au monde de la recherche, dans sa dimension méthodologique. Les trois

premiers semestres du Master comportent une matière d'enseignement, *Écriture scientifique*, qui comme son nom l'indique, s'attache à former les étudiants à l'écriture de la science.

On pourrait penser qu'une telle charge horaire, en plus des autres modules de spécialité dont l'objet n'est pas forcément celui de l'écriture scientifique, mais qui contribue, d'une manière ou d'une autre, à former les étudiants dans ce sens, serait bien suffisante. L'analyse que nous avons menée sur 31 mémoires souligne des lacunes, sur un plan énonciatif, qui échappent le plus souvent aux enseignements proposés.

S'ajoute à ce constat le manque flagrant de recherches scientifiques qui s'attardent sur les difficultés énonciatives rencontrées par les étudiants face aux discours universitaires. La carence devient plus visible encore quand il s'agit des discours de recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné, la réflexion didactique que nous menons ici s'intéresse aux difficultés liées à la gestion des discours d'autrui (Pollet et Piette, 2002), qu'elle tente de comprendre afin d'y remédier.

1. L'écriture s'écrit au pluriel

Dans son livre intitulé *Logique de la découverte scientifique*, K. Popper (1973 : 287) écrit :

La science ne poursuit jamais l'objectif illusoire de rendre ses réponses définitives ou même probables. Elle s'achemine plutôt vers le but infini encore qu'accessible de toujours découvrir des problèmes nouveaux, plus profonds et plus généraux, et de soumettre ses réponses, toujours provisoires, à des tests toujours renouvelés et toujours affinés.

On aurait tort en effet de présenter la science comme un ensemble de connaissances figées. Un bref examen de l'histoire des idées nous montre qu'elle s'apparenterait plutôt à ce mouvement qui aspire -sans jamais y arriver- à la vérité. Elle est faite de contradictions et de ruptures ; elle se réalise en chœur et s'écrit au pluriel. Les discours qui la portent -qui en réalité la créent- se définissent naturellement comme polyphoniques, et portent les traces de ce mouvement.

Cette polyphonie, dans les sciences qui prennent l'humain pour objet d'étude, devient le lieu même où se produit le savoir. En effet, comme le souligne Y. Jeanneret (2004), tout effort d'interprétation engagée par le chercheur pour comprendre un phénomène n'est en réalité qu'une compréhension de l'interprétation des sujets sur lesquels porte son enquête.

Dès les premières lignes de son écrit, la rhétorique des écrits de recherche l'exige, le chercheur doit s'inscrire dans un champ scientifique qui ne saurait être vierge aussi récent qu'il soit. En faisant référence à d'autres travaux, il réagit et se positionne. Les études (Boch, 2013 ; Herman, 2009, etc.), qui ont tâché d'étudier les incipit des articles de recherche entre autres, nous font remarquer des routines scripturales qui fonctionnent en trois mouvements : référence aux travaux antérieurs, l'établissement d'une niche et l'occupation de la niche. Ceci participe de la dimension argumentative (R. Amossy, 2006) des discours de recherche qui sont de nature euristique ou épistémique.

Même en dehors des introductions, les discours d'autrui occupent une place prépondérante, surtout dans les parties où il est question d'explicitier des notions théoriques et rendre compte des travaux d'autres chercheurs. Le chercheur à force de référencements et de positionnements construit un ethos, une certaine image de soi, qui assure une légitimité à son discours.

Si les nouveaux entrants dans le champ de la recherche, que sont les mémorants et les thésards, sont bien avertis de l'importance de recourir aux discours d'autrui, et surtout de l'obligation éthique de noter les sources, ils semblent cependant méconnaître toute la complexité énonciative de l'acte de se référer. En effet, la gestion de la polyphonie est directement liée à la question de la hiérarchisation des points de vue, qui dans le cas des discours de recherche doit permettre au scripteur d'assurer une

surénonciation ; c'est-à-dire dominer l'instance énonciative (Grossman et Rinck, 2004 ; Rabatel, 2003, 2004).

Le problème principal auquel sont confrontés les étudiants mémorants est tributaire de leur statut de novice, voire d'étudiants en phase d'apprentissage qui doivent tout de même produire de la connaissance. Cette situation est génératrice de tensions, qui souvent empêchent les étudiants d'afficher une présence adéquate et d'assumer une position de surplomb, exigée par les genres de recherche. Il s'agit pour eux en effet de se frayer une voie parmi les recherches qu'ils invoquent. Ceci n'est pas facile car les auteurs qu'ils citent sont nettement plus expérimentés, et ainsi leurs paroles seraient plus légitimées.

Ce double enjeu de se référer à autrui et de dominer le jeu énonciatif nous a amené à poser quelques questions de nature didactique : quelles valeurs et quels usages des discours d'autrui dans les mémoires ? comment les étudiants gèrent-ils la pluralité des voix ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?

La méthode que nous avons élaborée afin de répondre à ces questions procède en trois temps. Tout d'abord, c'est par l'outil d'un questionnaire auquel ont répondu 117 étudiants que nous avons tenté de savoir ce que pensent les étudiants du discours d'autrui, de son importance et de ses fonctions dans un mémoire de master. Puis, nous nous sommes intéressé aux productions effectives des étudiants, en scrutant 31 mémoires. Enfin, le croisement des résultats de ces deux études a permis d'amorcer une réflexion didactique qui débouche sur une démarche didactique et sur un dispositif d'enseignement.

2. Un rapport très strict à la norme

Une partie du questionnaire que nous avons élaboré interroge les étudiants sur les valeurs qu'ils accordent aux discours d'autrui dans leurs mémoires et sur les modes de référencement qu'ils privilégient. Les résultats obtenus reflètent une vision réductrice des discours d'autrui à la citation à laquelle on confère la fonction d'appui.

En effet, parmi les nombreux modes de référencement possibles (Boch, 2013 ; Piette et Pollet, 2002), les étudiants interrogés expriment massivement une préférence pour la citation qu'elle soit directe ou intégrée. Le discours d'autrui se caractérise dans ce cas de figure par une autonomie énonciative par rapport au discours du chercheur. A moins d'être systématiquement commentées et discutées, les citations traduisent une position de sous-énonciation et un manque de maîtrise disciplinaire. Ce mode est le moins présent dans les écrits des experts selon les analyses de F. Boch (2013).

D'autant plus que dans notre cas les citations sont majoritairement réduites à la simple fonction d'appui. En effet, pour la majorité écrasante des répondants, les discours d'autrui, sous forme de citations, servent à appuyer des affirmations, des constats, voire les résultats d'une enquête, comme nous pouvons le constater dans cet extrait d'un mémoire :

Extrait 1.

Car 72 % des enquêtés s'avèrent être des locuteurs trilingues parlant l'arabe dialectal, français et le kabyle et 13 % parlent l'arabe dialectal, l'anglais, français et le kabyle. Le bilinguisme représente 6 % parlant l'arabe dialectal et le kabyle. Ainsi « ...*Il n'existe pas de berbérophone monolingue ignorant totalement l'arabe dialectal...* » 45.

La lecture des commentaires, qui ont été griffonnés autour des questions portant sur les discours d'autrui, reflète un rapport très strict à la norme. Les étudiants semblent accorder une importance capitale à la notation des sources (surtout quand il s'agit de la citation directe). La locution « *il faut rendre à César ce qui appartient à César* » apparaît dans plusieurs questionnaires. Et un étudiant d'écrire : « *il faut citer les références. Pour [que] les examinateurs sachent que le chercheur est honnête. Sans références, cela veut dire que c'est les propos du chercheur. Faute méthodologique. Interdit²².* »

Même si la question des représentations sur les valeurs et les fonctions des discours d'autrui n'est abordée ici que superficiellement, nous pouvons remarquer que les étudiants laissent transparaître une position de sous-énonciation par rapport aux auteurs dits de référence. De telles représentations erronées constituent à elles seules des indices du genre de difficultés que peuvent rencontrer les étudiants face à l'écriture de recherche.

3. L'excès de citations

L'étude que nous avons menée sur les mémoires de master souligne, au-delà des erreurs techniques fréquentes, un bon nombre de maladresses scripturales qui concernent la gestion de la polyphonie. La première remarque que nous pouvons faire a trait au manque de pertinence des citations. Comme nous pouvons le remarquer dans l'extrait 2, la citation n'apporte rien de plus à ce que l'étudiant a dit, d'autant plus que ce qu'il affirme ne nécessite pas qu'on le confirme par une citation.

Extrait 2.

L'arabe classique proprement dit, est la langue de la civilisation arabo-musulmane. Elle est la langue de l'Islam et du livre sacré « le Coran ». C'est ce que confirment les propos de TALEB IBRAHIMI KH. (1995 : 05) « *C'est cette variété choisie par Allah pour s'adresser à ses fidèles* ».

En plus de manquer de pertinence, nombreuses sont les citations longues, qui souvent se juxtaposent sans véritable lien logique. Le discours de l'étudiant se trouve alors étouffé. Cette *obsession citationnelle* (Pollet et Piette, 2002) est si apparente que leurs écrits ressemblent parfois à des *mosaïques*, pour reprendre la métaphore qu'utilisaient déjà Pollet et Piette (Ibid.). Nous pouvons constater cela dans l'extrait 3, où le rôle de l'étudiant se réduit à servir de transitions entre les deux citations encombrantes.

Extrait 3.

La dernière porte se trouve à Bab-el-louz :

"Il y a lieu de souligner qu'il devait exister certainement une neuvième porte que personne ne mentionne ; il s'agit de Bab el Louz dont nous ne connaissons pas l'emplacement, mais un quartier porte bien cette appellation !... De toutes ces portes, Bab El-Bounoud, est la seule qui garde sa structure ancienne, actuellement dans un mauvais état." 5 : les palais qui existent à Bejaia : "Dans la ville, il y avait trois palais. Le premier, appelé Kasr al-Lou'loua (le palais de la Perle) fut construit par le Sultan An-Nacer et achevé par son fils Al-Mansour. Celui-ci construisit deux autres palais : Kasr al Kawkeb (palais de l'Etoile) et Kasr al Mamounia. Le premier se trouvait au centre de la ville, à l'endroit où les Français ont construit un hôpital militaire, transformé aujourd'hui en lycée " (...).

²² C'est l'étudiant qui souligne le mot « *interdit* » deux fois.

Sur les dix lignes de cet extrait, seules deux phrases timides et étouffées sont produites par l'étudiant. Cette exagération dans la citation reflète à notre sens une *insécurité scripturale* chez les mémorants qui se sentent obligés de citer pour faire valoir leurs productions. Mais au lieu de légitimer leurs discours, trop citer les places dans une position énonciative qui ne s'accorde pas avec la dimension argumentative des discours de recherche.

4. Les valeurs accordées aux citations

Il est possible de discerner à partir des représentations des étudiants, dont nous avons présenté quelques-unes dans cet article, et de leur tendance à juxtaposer des citations anormalement longues, une certaine difficulté liée à la question de la sous-estimation face aux auteurs de référence. L'analyse des modalités dans les introductions des discours d'autrui et dans les quelques commentaires qui les suivent permet de caractériser davantage les postures sous-énonciatives adoptées par la plupart des mémorants. Notre analyse fait état de quelques pratiques -dominantes dans certains mémoires- qui rendent compte des valeurs accordées aux citations. Lesquelles valeurs, comme nous allons le voir, peuvent être problématiques dans les discours de recherche.

Premièrement, dans la plupart des cas de référencement que nous avons recensés dans notre corpus, les verbes introducteurs employés par les étudiants sont vagues comme les verbes *dire*, *affirmer*, *penser*, *écrire*, etc. En procédant de la sorte, le scripteur s'exclut et évite de s'exprimer sur les propos qu'il intègre à son propre discours, comme nous pouvons le constater dans cet extrait :

Extrait 4.

GREVISSE M. dit à ce propos : « *appelé emprunts les éléments qu'une langue au cours de son histoire, a pris à d'autres langues.* » 18.

CHERIGUEN dit aussi : « *pour que le terme soit emprunté, il est nécessaire qu'il soit suffisamment répandu dans la langue emprunteuse, que les usagers de celle-ci l'admettant, soit tel quel, soit en lui faisant quelques modifications (par rapport à la langue d'origine) d'ordre phonique, surtout afin de mieux l'adapter à la langue emprunteuse.* » 19.

Les mémorants ont effectivement tendance à construire leurs discours comme une sorte d'agencement de citations qu'ils rapportent soigneusement à leurs auteurs, sans jamais oser une prise de position.

Dans le cas de référencements par reformulation, les scripteurs se contentent de paraphraser linéairement sans, cette fois-ci non plus, prendre de position. Ils ne font que reprendre l'information sans mettre l'accent sur le fond, à savoir l'argumentaire qui dévoile le raisonnement de l'auteur cité. Voici un exemple des plus simples :

Extrait 5.

Selon Henry Boyer, un élément des représentations sociales/collectives est constitué de représentations linguistiques. Denis Jodelet, affirme que les représentations sociolinguistiques sont comme toutes les autres catégories de représentations sociales/collectives.

Cet extrait illustre effectivement la manière avec laquelle les étudiants écrivent. Les écrits analysés s'avèrent dominés par la logique expositive qui se caractérise par un étalement d'idées rattachées à différents auteurs, dont les points de vue semblent pourtant se rejoindre parfaitement, ou du moins ils sont présentés ainsi.

En outre, de toutes les fonctions que peuvent jouer les discours d'autrui dans un écrit de recherche, la fonction *appui* est celle que nous pouvons facilement relier à la problématique des

postures énonciatives. C'est celle qui illustre le mieux l'image que les étudiants ont d'eux-mêmes face aux auteurs qu'ils citent, surtout quand les citations s'apparentent à des preuves.

Quand la citation équivaut à une preuve, le scripteur semble s'incliner entièrement devant l'auteur qu'il cite. Qui, en effet, pourrait contester une preuve ? Ainsi, Les paroles de Tocqueville sont-elles une preuve incontestable, selon l'étudiant écrivant cet extrait :

Extrait 6.

En effet, 1830 est une date marquante qui nous rappelle la conquête d'Alger par le bataillon français. Leur occupation de l'Algérie n'a épargné aucun périmètre que [ce] soit culturel, économique, social...etc, toute une société est anéantie et bouleversée ce qui a entraîné le recul de cette dernière. Cette déclaration de TOCQUEVILLE A., (1847 : 16) en est la preuve « *c'est par notre conquête que nous avons rendu la société musulmane plus ignorante et plus barbare qu'elle ne l'était avant de nous connaître* ».

Donc, au lieu de se référer à autrui dans le but de construire une image de soi favorable, un point de vue d'auteur qui leur conférerait une légitimité dans la communauté scientifique, les étudiants, en manque de conscientisation de cette dimension constitutive des genres scripturaux de recherche, se laissent dominer par les auteurs qu'ils citent, qui souvent leur servent de bouclier protecteur.

5. Perspectives didactiques

Les quelques maladresses que nous avons discutées dans cet écrit sont dues à notre sens au fait que l'enseignement suivi par les étudiants se fait indépendamment de la dimension énonciative des référencements. Les éléments dégagés plus haut révèlent en effet une posture sous-énonciative dominante dans les mémoires analysées. Cette posture, qui se trouve enracinée dans les représentations des étudiants, est contraire à la logique de l'écriture de recherche. Et bien loin de régler le problème, le discours moralisateur sur le plagiat semble plutôt l'accentuer.

Etant habitués à leur « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997), dont la tâche consiste principalement à produire des discours de restitution de connaissances à des fins d'évaluation, les étudiants ont du mal à endosser leur rôle de chercheur, ou du moins d'apprenti-chercheur, lors de la rédaction de leurs mémoires de master. Cette production langagière, en dépit de son objectif formatif, présente une dimension heuristique, du fait qu'il est demandé aux étudiants d'interroger les connaissances antérieures, de formuler une problématique originale, de se servir d'outils méthodologiques et d'engager des interprétations. Le mémoire est à cet égard un écrit réflexif (Rinck, 2012) ou problématisant (Nonnon, 2002).

Dans notre recherche doctorale, d'où découle la réflexion développée dans cet article, nous proposons, dans la lignée des didacticiens qui prônent l'idée du continuum dans l'appropriation des discours universitaires (à l'instar de Pollet, Glorieux et Tounouz, 2011), une démarche didactique qui s'enracine dans la *démarche active de découverte* (Chartrand, 1995) et dans l'idée d'une *grammaire du sens* (Charaudeau, 2001).

La démarche proposée est dite de *découverte en vue d'une conscientisation*. Elle propose de faire découvrir aux apprenants, à partir d'un ensemble d'activités (qui insistent particulièrement sur la réécriture), les phénomènes linguistiques qui caractérisent les discours de recherche et qui les distinguent notamment des discours de formation. La prise de conscience des normes rhétoriques qui régissent les écrits de recherche tendrait à reconstruire leurs rapports à eux-mêmes en tant que scripteurs et aux autres chercheurs, ou pour le dire simplement, à se construire une identité.

Ainsi, la démarche s'est-elle vu concrétisée dans un ensemble d'ateliers d'écriture, qu'il serait impossible d'étaler ici. L'un d'eux vise à rendre les apprenants conscients de l'importance de se référer à autrui et de la nécessité de rester maître de son discours. Cela passe évidemment par une reconstruction de leur rapport aux auteurs de référence. La tâche consiste alors à leur montrer qu'il y a d'autres manières de se référer que la citation, à leur faire comprendre également que la citation n'est jamais une preuve aussi chevronnée que soit son auteur, mais surtout à leur montrer que la critique est constitutive de la recherche scientifique, et que la critique ne veut pas forcément dire une remise en question totale.

6. Conclusion

Nous avons voulu montrer à travers cet article toute la complexité de la gestion de la polyphonie qui ne se réduit pas à de simples techniques de notation des sources. Se référer à autrui engage en effet le scripteur et le positionne inévitablement par rapport aux auteurs cités. Mal préparés aux enjeux énonciatifs de cette dimension incontournable de l'écriture de recherche, les étudiants-mémorants laissent transparaître des lacunes dont nous avons pu présenter quelques-unes dans cet article. Nous proposons pour y remédier une démarche didactique qui insiste sur la réécriture et qui vise une prise de conscience.

7. Bibliographie

- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le français aujourd'hui* (135), pp. 20-30.
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active.
- Fløttum, K. (2009). Une perspective comparative de langue et de discipline sur les écrits scientifiques : standardisation versus diversification. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, & F. Thyron (éd.), *Principes et typologie des discours universitaires (tome1)* (pp. 57-68). Paris : L'Harmattan.
- Nonnon, E. (2002). Formulations de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ?
- Grossmann, F., & Rinck, F. (2004). La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages* (156), pp. 34-50.
- Herman, T. (2009). Rhétorique des incipit dans les articles scientifiques en sciences humaines. Dans J.-M. Defays (dir.), & A. Englebert, *Principes et typologie des discours universitaires (tome 1)* (pp. 215-228). Paris : L'Harmattan. *Spirale*, v. 29, pp. 29-69.
- Pollet, M.-C. G. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littératie universitaire. Dans M.-C. Blaser Ch. et Pollet, *L'appropriation des écrits universitaires* (pp. 61-92). Belgique : Presse universitaire de Namur.
- Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, pp. 165-179.
- Popper, K. (1973). *Logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langage* n°156, pp. 3-17.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. Dans J. Bres, & al., *Dialogisme et polyphonie* (pp. 95-110). De Boeck Supérieur.
- Rinck, F. (2012). Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littératie. *Diptyque* (24), pp. 79-91.

L'INTERCULTUREL A L'ECOLE MAROCAINE : UN DEFI POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Nouredine FADILY
Université Hassan II - Casablanca (Maroc)

Résumé

L'interculturalité devient aujourd'hui un atout pour limiter les tensions entre individus de différentes cultures. Progressivement, elle touche à des secteurs vitaux, l'éducation en l'occurrence. L'exercer à l'Ecole a pour objectif, entre autres, d'insérer les apprenants dans la vie sociale et éducative. La didactique des langues étrangères constitue un moyen indispensable pour pratiquer l'approche interculturelle. Transposer cette expérience à l'Ecole marocaine, dans le cadre de l'enseignement du FLE plus précisément, favorisera une conception positive des différents héritages culturels qui, à leur tour, sont fondamentaux pour réformer et améliorer le milieu éducatif.

Abstract

Interculturality is now an asset to limit tensions between individuals of different cultures. Gradually, it touches vital sectors, education in this case. One of the aims of the practice at the School is to introduce learners into social and educational life. The teaching of foreign languages is an essential means of practicing the intercultural approach. Transposing this experience to the Moroccan School, as part of the teaching of FLE more precisely, will promote a positive conception of the different cultural heritages which, in turn, are important to reform and improve the educational environment.

Mots-clés

Altérité ; culture ; enseignement des langues ; identité ; intégration ; interculturel.

Keywords

Otherness; Culture; language teaching; identity; integration; intercultural.

Introduction

Dans son acception générale, le terme *interculturel* est utilisé pour le nuancer du mot *multiculturel*. Le premier, d'origine française, représente une perspective actionnelle et suppose une relation entre deux ou plusieurs cultures. Tandis que le second, se rapportant à la conception anglo-saxonne, se positionne plus du côté du descriptif que de celui de l'actionnel.

De ce fait, l'interculturel cherche à mettre en place des stratégies en mesure de comprendre et de réduire les différents problèmes, sociaux et éducatifs principalement, liés à la diversité culturelle. C'est ce que souligne Abdallah-Preitcelle : « [C'est] une construction susceptible de favoriser la

compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle²³. » (Abdallah-Preitcelle, 1992, p : 36)

Ainsi, l'interculturel se distancie du multicultural par sa mission éducative au regard de la pluralité des groupes.

Avant de pousser loin cette réflexion, rappelons ici la définition de l'interculturel telle qu'elle est avancée par le Conseil de l'Europe²⁴ et citée par De Carlo dans son ouvrage *L'Interculturel* :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culturel » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde²⁵. (De Carlo, 1998, p : 41)

A présent, l'interculturel est gage d'échange, d'entente, de convivialité, de remise en question permanente et de respect mutuel de l'Autre. L'approche interculturelle, par voie de conséquence, marque son territoire grandissant jour après jour pour contenir les problèmes socioculturels. En outre, de nos jours, ce concept ne désigne pas seulement une approche pédagogique, mais un état d'esprit, une stratégie et un dialogue.

Ceci dit, il nous semble opportun de nous interroger sur la valeur ajoutée de ladite approche dans le secteur éducatif. Pour pouvoir transiter vers le contexte marocain et essayer de dégager la possibilité ou non d'adopter une telle démarche dans nos établissements scolaires, nous estimons qu'il est fondamental de retracer, en abrégé et sans sacrifier l'essentiel, les expériences étrangères dans ce domaine. Ce qui nous servira à la fois d'appui et d'argument pour poser les premières pierres de l'approche interculturelle.

61

1. L'approche interculturelle à l'étranger : état des lieux

L'approche interculturelle demeure un champ nouveau dans le paysage marocain, toutefois, à titre indicatif, dans les pays connaissant une affluence des immigrés, il s'agit bel et bien d'une pratique habituelle, voire indispensable. Nous revenons alors sur quelques-unes de ces expériences étrangères de manière laconique, notamment aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne, en Espagne et en France ; lesquelles permettront de voir clairement quels fondements mettre en œuvre pour que ladite approche présente un intérêt, une nécessité dans une ère marquée par la mondialisation et la revendication pour les droits de l'Homme.

1.1 Aux Etats-Unis

Connus pour leur diversité raciale, culturelle et ethnographique, les Etats-Unis sont l'exemple phare du développement de l'approche interculturelle²⁶.

Après la deuxième guerre mondiale, ce pays assiste à une profusion ethnographique remarquable qui coïncide avec un développement à la fois économique et militaire. Cette variété,

²³ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette, Paris.

²⁴ GABIOUD Catherine (col). (1986). *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Conseil de l'Europe. Strasbourg

²⁵ DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. CLE - International. Paris.

²⁶ La conception anglo-saxonne, comme c'est précisé dans l'introduction, parle de multicultural plutôt que d'interculturel.

Quoiqu'incontrôlable, donne vie à l'approche interculturelle. Cette dernière s'octroie le privilège de minimiser les tensions et limiter les incompréhensions que peuvent manifester les étrangers. Ceux-ci, peu à peu, s'approprient la culture du pays d'accueil grâce à un cheminement touchant au début à l'aspect linguistique, puis aux comportements non verbaux.

Aujourd'hui, les universités américaines témoignent de plus de trente ans d'expérience dans le domaine interculturel étant donné la programmation de cette notion dans la didactique des langues étrangères. Procédant ainsi, les modalités d'accès à la culture étrangère sont modifiées et, partant, contribuent à mettre en place une démarche à même de créer de l'équilibre social.

1.2 En Grande-Bretagne

L'exemple anglais est plus récent que celui américain. Il est illustré par l'installation de projets pilotes tels que *Linguistic Minorities Project* et *Mother Tongue and English Teaching Project*. Ceux-ci, sous l'influence du taux élevé des immigrés, optent pour un travail d'intégration sociale qui touche à deux volets immanquables : l'enseignement de la langue anglaise et la préservation des cultures et langues d'origine.

Valoriser l'identité culturelle des immigrés et favoriser une séparation entre les paradigmes politiques et les dimensions identitaires de l'individu constituent les points forts desdits projets.

1.3 En Espagne

L'expérience espagnole, quant à elle, intègre l'approche interculturelle dans le domaine éducatif, en l'occurrence l'éducation à la citoyenneté. La cohésion sociale, conséquence inévitable du principe de l'égalité, est assurée grâce à la reconnaissance de la diversité des appartenances sociales dans ce pays.

L'éducation interculturelle espagnole montre qu'au-delà des différences qui existent entre les individus, il existe des points communs entre eux. Si elle jouit à présent d'une place notable, c'est parce qu'elle est renforcée par le principe de réciprocité entre les cultures. En reconnaissant la diversité de celles-ci, l'Espagne donne l'exemple d'une position réaliste et favorise une pédagogie de l'altérité et une promotion de l'égalité des chances.

1.4 En France

Si les pays susmentionnés donnent plus d'ampleur à l'approche interculturelle au niveau universitaire, la France l'adopte à un bas âge. C'est précisément aux années soixante-dix du siècle passé que ce pays l'introduit dans le cadre du français langue maternelle.

Cette expérience continue de se modifier dès sa première mise en place. Au début, elle prend la forme de compensation dont bénéficient les enfants des migrants. En outre, elle assimile la culture des étrangers à celle des natifs. Chose revendiquée par la suite ! Dorénavant, on parle de classe d'initiation dans le primaire et de classe d'adaptation dans le secondaire pour que les conditions d'une pédagogie d'intégration soient satisfaites. A ces deux classes s'ajoutent les centres d'études pour la

formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants²⁷ (dits CEFISEM) créés en 1975.

L'Ecole, comme le prouve l'expérience française, est capable de reconnaître le droit à la différence, de valoriser sa culture et d'estimer les cultures des autres.

Somme toute, les exemples préalablement cités, même s'ils sont dépourvus de détails, renseignent davantage sur le progrès que connaît l'approche interculturelle au sein des communautés éducatives.

Nous pensons maintenant qu'il est temps de pointer la boussole sur la scène nationale. Est-il possible de parler d'une approche interculturelle à l'Ecole marocaine ? Quel intérêt peut-elle présenter à la valorisation des cultures d'origine et de l'Autre ? Que peut mettre en œuvre l'Ecole afin d'éduquer à l'interculturalité ? C'est ce qui fera l'objet des lignes suivantes.

2 L'interculturel au Maroc : un défi pour l'enseignement

Sans doute, l'approche interculturelle est une conséquence directe de la situation multiculturelle dans les salles de classes des pays d'immigration comme, par exemple la France et la Grande-Bretagne. Elle est donc née à l'Ecole, mais a été ensuite largement (ré)investie dans d'autres champs disciplinaires. Ce que montre d'ailleurs sa reprise par les didactiques des langues étrangères au sein desquelles elle joue un rôle indéniable aujourd'hui.

63

2.1 Place du FLE et identité culturelle

Au Maroc, le français est enseigné comme étant la première langue étrangère. Son statut et sa valeur sont tellement importants qu'il est proposé, dans le secteur public, dès la deuxième année du cycle primaire. Subséquemment, une culture et une civilisation françaises sont en train de se construire et se forger à un âge précoce. Mais, une question s'impose ici : comment seraient-elles exploitées, mises en œuvre et renforcées au sein d'un système scolaire n'étant pas toujours conscient de l'apport de l'approche interculturelle ?

Tout d'abord, vu les liens historiques unissant le Maroc et la France, que ce soit sur le cadre politique, social ou encore éducatif, nous imaginons bien que l'enseignement-apprentissage du FLE – sans négliger bien évidemment les autres langues garnissant le paysage scolaire d'aujourd'hui – peut être envisagé tel un projet solide, universel, unissant à la fois les cultures, les modes de pensée et les peuples. Il faut rappeler ici que l'enjeu réel de l'interculturalité se nourrit essentiellement de ces points fondamentaux. Il s'agit, en conséquence, de forger l'altérité, de comprendre qu'à travers le regard de l'autre nous nous rendons compte de notre propre vision du monde. Et cette vision, comme de bien entendu, ne peut en aucun cas être statique ni limitative.

L'Ecole, par le truchement de l'enseignement des langues, le français en l'occurrence, encourage l'échange, l'écoute, la communication, l'acceptation de l'autre. Le programme de français implique la capacité à prendre et défendre une position, à débattre des thèmes d'ordres différents, à

²⁷Le sigle d'origine reste inchangé même si les centres sont renommés : en 2002 ils sont renommés « centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants en voyage », en 2012 « centres académiques pour la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

développer des arguments... En absence de ces compétences obligatoires, il est difficile de comprendre, accepter les différences et favoriser la diversité.

Identité culturelle et enseignement des langues étrangères nouent des relations attachées et s'influencent mutuellement. Absurde serait l'idée de séparer ces deux pôles et insignifiant serait encore le fait d'envisager du cours de français sans se soucier du culturel.

2.2 Du culturel à l'interculturel

Il est à savoir que l'enseignement du FLE au Maroc met au centre de ses préoccupations l'apprenant. Ceci dit, la première étape d'une approche interculturelle est franchie attendu qu'une telle démarche est centrée en premier lieu sur l'apprenant. Celle-ci, comme le démontrent maintes expériences dans nombre de pays, construit et forge la personnalité de l'apprenant autant que les autres approches en vigueur (sociocritique, psychanalytique, sémiotique...). De Carlo, de son côté, conçoit l'éducation interculturelle comme suit :

Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique – offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers –, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente²⁸. (De Carlo, 1998, p : 44)

L'auteure met en corrélation éducation interculturelle et apprentissage des langues étrangères vu que le contact avec une nouvelle langue ne peut être garanti et affermi qu'à condition que l'appréhension d'autres cultures et modes de pensée soit présente.

Au Maroc, il ne faut pas perdre de vue que le cycle primaire constitue une initiation à la langue française, aussi la priorité est-elle accordée aux apprentissages de base. Toutefois, au cycle secondaire, grâce au contact permanent avec le texte littéraire, la rencontre avec l'Autre prend plus d'ampleur, d'où une réflexion sérieuse sur l'approche interculturelle.

Conscients du rôle de la littérature dans le développement du regard de l'élève envers la (les) culture (s), les textes officiels régissant l'enseignement du FLE au secondaire s'arrêtent d'abord sur l'apport du texte littéraire « [L'étude du texte littéraire] sollicite également la vie affective et sentimentale, permet aux élèves de s'identifier et favorise l'ouverture des horizons culturels et l'épanouissement intellectuel²⁹. »

Une ouverture des horizons culturels ne peut avoir lieu sans une éducation aux cultures. Cette dernière, à son tour, ne peut voir le jour sans la mise en place d'une approche interculturelle dont le pouvoir se résume en deux points capitaux : d'une part, aborder le littéraire sous l'angle littéraire exclusivement prive l'élève d'apercevoir la dimension culturelle de celui-là ; d'autre part, une approche interculturelle serait en mesure d'amener l'apprenant à valoriser sa culture d'origine (principe recommandé par la *Charte Nationale d'Education et de Formation*) et les cultures d'autrui

²⁸ DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. CLE - International. Paris.

²⁹ Ministère de l'éducation nationale marocain (2009), *Programmes et Orientations pédagogiques relatifs à l'enseignement du français au cycle secondaire collégial*, direction des curricula. P : 9.

étant donné que le texte littéraire, en plus de sa teneur littéraire, servira de prétexte pour discuter d'autres visions du monde et modes de réflexion. Dans cette optique, il ne faut pas ignorer que les compétences culturelles sont aussi importantes que les autres, donc en aucun cas elles ne doivent être marginalisées. C'est ce qui fait d'ailleurs l'objet d'un autre passage des mêmes documents officiels :

Les supports de travail offrent à l'élève la possibilité de découvrir, de traiter des savoirs « culturels », des informations, des données diverses inhérentes aux domaines de la vie. Les domaines d'apprentissage devraient favoriser le développement culturel et intellectuel et amener l'élève à faire la distinction entre les connaissances et l'utilisation des connaissances dans des situations variées³⁰.

Certes, l'ambition pédagogico-didactique à l'égard du culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE est énorme, attrayante et prometteuse. En revanche, se limiter à l'analyse littéraire des textes au secondaire qualifiant et au développement de compétences linguistiques par le truchement des supports littéraires au secondaire collégial représente, nous semble-t-il, un obstacle pour une approche interculturelle à l'Ecole.

L'enseignement du FLE serait-il enrichi et revalorisé par l'intermédiaire de l'interculturel ? Oui. Laissons donc Abdallah-Pretceille nous justifier un tel intérêt « La compétence interculturelle se présente, d'une part, comme un élément de pondération par rapport à une analyse culturaliste, c'est-à-dire une analyse systématisante et globalisante. D'autre part, elle s'appuie sur une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique³¹. » (Abdallah-Pretceille, 1996, p : 37).

La compétence interculturelle n'est pas synonyme de compétence culturelle. Les *Recommandations Pédagogiques* avancent que cette dernière met l'accent sur deux dimensions, encyclopédique et symbolique. Par contre, une compétence interculturelle acquiert un champ très étendu, mais ciblé. Elle aspire, entre autres, à encourager le polycentrisme au détriment de l'ethnocentrisme, à rendre l'apprenant conscient des divergences, à savoir thématiser... Ainsi, elle se démarque de la compétence culturelle par sa capacité à se présenter tel un projet social qui tend vers une autre conception du monde.

Dans la partie consacrée à « l'éducation aux valeurs » dans *Les Recommandations Pédagogiques*, nous trouvons que les principes d'une approche interculturelle sont rendus explicites. De prime abord, elles insistent sur l'idée d'aborder les valeurs comme finalités et comme fondements culturels et non comme contenus spécifiques et développés à étudier en classe en tant que tels ». ³² Par ailleurs, elles invitent à considérer les langues comme un moyen de promotion des valeurs humaines, puisque la maîtrise d'une langue permet de s'exprimer, d'exprimer un point de vue, de défendre un choix ou une attitude et de s'ouvrir à d'autres univers culturels et civilisationnels³³.

Nous constatons que les ingrédients de l'interculturel sont disponibles et que l'apprentissage des langues étrangères constitue le vecteur d'une rencontre entre culture d'origine et culture d'autrui, d'une remise en question permanente, d'un dialogue interculturel sans échelle hiérarchique et dénigrement de l'Autre. Mais, comment ?

³⁰Ibid, p : 11.

³¹ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle », *Le Français dans le monde*, Numéro Spécial Cultures, Culture. 1/1996.

³²*Programmes et Orientations pédagogiques relatifs à l'enseignement du français au cycle secondaire collégial*, Op Cit. p : 13

³³Ibid.

Premièrement, il est nécessaire de repenser, ou plutôt de redresser l'approche didactique en vigueur pour qu'elle puisse appréhender les notions d'échange culturel et de dialogue entre les civilisations en plus de la consolidation de compétences lectorales, orales et scripturales. Si elle reste attachée à la construction de savoirs et de techniques littéraires et continue de s'opérer avec les mêmes supports, l'Ecole risque d'être un endroit s'isolant des mutations et des changements continuels de l'entourage.

Deuxièmement, la nécessité d'utiliser deux langues ou plus (l'élève marocain, en plus de l'arabe et du français, apprend une deuxième langue étrangère : l'espagnol, l'anglais, l'italien ou l'allemand) ainsi qu'à l'exposition à des situations de communication multilingues et multiculturelles concourent à la naissance de nouvelles attitudes chez l'apprenant et à l'adhésion aux exigences communicationnelles et relationnelles de ces situations. Mieux serait donc de percevoir la différence comme une complémentarité et la diversité culturelle comme une richesse.

Troisièmement, l'Ecole n'a plus la fonction archaïque de dispenser des savoirs, elle se doit aujourd'hui de conduire le débat, d'organiser la polémique pour éclairer les esprits et consciences. L'action éducative acquiert une position de force. L'exemple le plus évident est l'enseignement des langues qui, tel que nous l'avons souligné supra, permet d'élargir les champs de référence et de promouvoir la diversité linguistique et culturelle.

Enseigner une langue à la lumière des défis contemporains devrait trouver écho dans la discipline enseignée. Ce qui implique un regard permanent et innovant envers les contenus et les compétences que les curricula cherchent à développer à travers les programmes scolaires.

66

Dans cet intervalle, nous n'oublions de dire que l'enseignement du français, après la réforme scolaire et l'instauration de nouveaux programmes à partir de 2002, n'a pas subi de réelles innovations. Ici, il convient de rappeler que « dans la majorité des manuels et des méthodes, une véritable connaissance, non réductrice, non stéréotypée de la culture et de la société de la langue étudiée n'est pas proposée³⁴. » (Gohard-Radenkovic, 1999, p : 35).

La preuve est que les enseignants continuent d'effectuer les mêmes cours et de développer les mêmes savoirs et connaissances en classe de français. En outre, les exigences du normalisé régional dont fait partie le français contribuent à ce que les savoirs prennent le dessus par rapport aux autres compétences (culturelles, référentielles...).

Conclusion :

Notre monde connaît des transformations permanentes et suit un rythme accéléré. Cette promptitude, cette vivacité et cette grande hâte ne sont malheureusement pas prises en considération dans le programme de français, tant au cycle secondaire collégial que qualifiant. Enseigner les mêmes textes, reprendre les mêmes démarches, se cloisonner dans des discours institutionnels parfois incompréhensibles (comme le fait d'enseigner le FLE pour développer la compétence communicative), et privilégier les savoirs et les connaissances aux dépens d'une démarche participative de la part des apprenants sont autant d'obstacles qui, à notre sens, inhibent la révolution de l'enseignement du FLE à l'Ecole marocaine. Subséquemment, il paraît souvent illusoire de prétendre enseigner les cultures étrangères. Ceci étant, aujourd'hui, « on s'accorde à dire que l'on ne

³⁴ GOHARD-RADENKOVIC Aline (1999). *Communiquer en langue étrangère ; De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang Berne.

peut plus séparer la langue et la culture ; l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue et dépasser le niveau de civilisation³⁵. » (Claes, 2003, p : 47)

L'interculturalité est au centre des préoccupations des systèmes éducatifs occidentaux. Ce n'est pas fortuit de voir s'élaborer une multitude de projets visant à améliorer son rendement et son efficience sur des plans variés. Se replier sur soi et se croire libre de toute subordination l'Autre, quel que soit le motif présumé, sont dorénavant des pensées rejetées et inadmissibles. Loin d'envisager la culture comme vice ou vertu, tout l'intérêt réside désormais dans la connaissance et la reconnaissance d'autrui par le truchement d'une dynamique relationnelle où se brassent et se télescopent des cultures de tous les horizons.

L'interculturalité développe assurément un raisonnement critique chez les enfants de même que chez les jeunes et les adultes. La pratiquer, officiellement, à l'Ecole donnera effectivement du sens aux apprentissages et soutiendra une implication efficiente des jeunes. La vie dans les établissements scolaires, le regard porté vers les médias et le traitement des phénomènes sociaux seront conçus par des apprenants (des Citoyens) ayant le sentiment d'appartenir à une communauté internationale en devenir.

Pourquoi donc une approche interculturelle à l'Ecole marocaine ? Tout simplement parce qu'elle permet, entre autres, d'actualiser nos actions et réactions à l'égard du monde qui nous entoure et de savoir vivre ensemble avec nos différences.

Bibliographie :

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette. Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1996) « Compétence culturelle, compétence interculturelle », *Le Français dans le monde*, Numéro Spécial Cultures, Culture. 1/1996.
- AMMON Gunther. (2005) « La compétence interculturelle : un concept et son champ d'application ». In : BAASNER Frank (ed.). *Gérer la diversité culturelle*. Frankfurt a.M. : Lang.
- CLAES Marie-Thérèse, (2003) La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Dialogues et cultures* ; n° 47.
- CLANET Claude. (1998), *L'interculturel – Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail. Toulouse.
- DE CARLO Maddalena. (1998), *L'interculturel*. Paris : CLE - International.
- GABIOUD Catherine (coll). (1986), *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- GOHARD-RADENKOVIC.Aline, (1999), *Communiquer en langue étrangère ; De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang. Berne.
- LADMIRAL Jean-René et LIPIANSKY Edmond-Marc (1989), *La communication interculturelle*, Armand Colin. Paris,
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE MAROCAIN, (2009), *Programmes et Orientations pédagogiques relatifs à l'enseignement du français au cycle secondaire collégial*. Direction des curricula, Rabat.

³⁵ CLAES Marie-Thérèse, (2003), « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité », *Dialogues et cultures* ; n° 47.

COMPREHENSION ET INTERPRETATION DU SENS EN CLASSE DE LANGUE

Nadir MEDJAHED

Université Abdelhamid Ben Badis – Mostaganem- (Algérie)

Membre du Laboratoire "*Didactique des projets de formation et conception de curricula*"

Résumé :

Dans cet article, nous allons nous intéresser à la composante du sens au niveau des échanges communicatifs en général, et ceux qui marquent le déroulement des interactions didactiques en classe de FLE, en particulier. Pour ce faire, nous allons nous baser sur un corpus oral réalisé et recueilli chez quelques groupes d'étudiants en L2 préparant une licence de Français (Université de Mostaganem).

Les éléments exposés et étudiés au niveau de cet article s'articulent de manière complémentaire, adoptant chacun un aspect particulier relatif à la problématique du sens et de son interprétation. Notre ambition principale est de mettre la lumière sur les modalités qui régissent le processus d'interprétation, et de revenir sur le rôle qu'il joue au niveau de la compréhension du sens d'un énoncé, selon une perspective contextualiste en classe de FLE.

68

Mot-clé : sens, interactions didactiques, négociation du sens, construction du sens.

Abstract:

At the level of this article, we will focus on the meaning component at the level of communicative exchanges in general, and in particular those that mark the course of didactic interactions in FFL class. To do this, we will rely on an oral corpus made and collected in some groups of students in L2 preparing a degree in French (University of Mostaganem).

The elements discussed and studied in this article are complementary in their own right, each adopting a particular aspect relating to the problematic of meaning and its interpretation. Our main ambition is to shed light on the modalities that govern the process of interpretation, and to return to the role that it plays in understanding the meaning of a statement, according to a contextualist perspective in the FFL class.

Keyword : meaning, didactic interactions, negotiation of meaning, construction of meaning

Introduction

La construction d'une situation didactique qui s'appuie sur l'élaboration d'un climat communicatif privilégiant les interactions verbales comme un outil d'enseignement-apprentissage, représente l'une des modalités didactiques les plus avantageuses et les mieux appropriées en matière de production discursive et communicative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette dernière constitue une formule communicative susceptible de joindre et d'associer deux pratiques complémentaires ; l'agir enseignant et l'agir apprenant. Dans ce sens, lors d'un échange communicatif en classe de langue, la production et le développement des compétences langagières s'inscrivent et s'élaborent selon une logique d'interlocution, dans la mesure où la production d'un locuteur s'accorde, s'ajuste et s'adapte à celle d'autrui, et cela en se basant sur une organisation de nature séquentielle des activités mutuelles, à travers le changement au niveau des tours de parole qui marquent l'enchaînement interactif de cette dernière. Cependant, la construction du sens qui résulte de l'ensemble des interventions proposées par chacun des interactants qui composent cette situation didactique, constitue quant à elle une opération à caractère complexe, et qui requiert le recourt à des moyens de nature communicative et linguistique, *ipso facto* en lien avec l'analyse des éléments du contexte dans lequel s'élabore cette dernière. La compréhension des critères qui déterminent le sens des énoncés implique dans ce cas-là un ancrage contextualisé, à travers l'analyse des liens qui relient le contexte social, culturel et instructionnel dans lequel prend place l'enseignement d'une langue étrangère, avec le processus de construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques, lexicales.

Au niveau de cet article, nous allons nous intéresser à la composante du sens au niveau des échanges communicatifs en général, et ceux qui marquent le déroulement des interactions didactiques en classe de FLE, en particulier. Le sens, qui renvoie à première vue au contenu véhiculé par un mot ou un énoncé, représente en effet un item et un processus dynamique, qui obéit à un ensemble de paramètres, modifiables et adaptables en rapport direct avec les particularités des situations communicatives et des pratiques codifiées qui les constituent. Il s'agit à priori d'une conception qui ne peut être séparée des dispositifs et des mécanismes qui sous-tendent l'élaboration et la construction des situations de communication discursive et négociative, dans ses relations avec la notion de signification ainsi que celle d'interprétation.

De ce fait, s'interroger sur la composante du sens et de son interprétation au niveau des échanges communicatifs qui articulent les situations d'interactions didactiques en classe de FLE, nous semble être une problématique justifiée et qui mérite d'être appréhendée d'avantage. Cela va nous permettre de découvrir et de comprendre mieux comment les interactants construisent-ils leurs discours autour d'un objet en commun ; un objet qui reste susceptible de présenter des points de divergence pour ces derniers, quant à son aspect formel ou sémantique.

Pour ce faire, nous allons nous baser sur un corpus oral, constitué à partir de quelques séquences audio enregistrées au niveau de trois séances de TD (deux séances en techniques d'expression orale et une seule en introduction à la linguistique), réalisées chez trois groupes d'étudiants en L2 préparant une licence de Français durant l'année universitaire 2017/2018, au niveau de l'université de Mostaganem.

L'architecture de notre article sera constituée comme suit : nous allons découvrir dans un premier temps le processus d'interprétation du sens, dans sa conception communicative et discursive. Nous passerons ensuite vers l'identification des relations qui relient ce processus avec l'organisation constructive des interactions verbales. Finalement, nous reviendrons sur le rôle joué par ce processus

dans ses relations avec les notions d'interaction négociative, de classe de langue et d'hypothèse interprétative.

L'exposé des éléments qui constituent notre article s'articule de manière complémentaire. Chaque élément véhicule un aspect particulier relatif à la problématique du sens et de son interprétation. Notre objectif est de réfléchir sur les mécanismes et les modalités qui sous-tendent et qui régissent le processus d'interprétation, et de revenir sur le rôle qu'il joue au niveau des situations de compréhension du sens d'un énoncé, selon une perspective contextualiste en classe de FLE.

1- L'INTERPRETATION DU SENS

Etymologiquement parlant, l'action d'interpréter le sens ne renvoie pas à l'idée de comprendre, mais plutôt à faire un choix sur un aspect sémantique parmi plusieurs. En effet, cette conception se rapproche de la perception constructiviste en matière de la quête du sens³⁶.

La dimension constructiviste dans les interactions verbales en classe de langue mène à considérer le sens non pas comme étant une donnée communiquée par l'énoncé, mais plutôt comme une entité communicable, dans le sens où cette communicabilité accorde aux interactants une possibilité de sélectionner un sens parmi d'éventuelles propositions, faisant l'objet d'une interprétation. L'interprétant, qualifié comme l'élément de base faisant l'objet d'une interprétation (basée sur multiple hypothèses interprétatives), agit selon des mécanismes cognitifs complexes, qui peuvent être modifiés en cas d'une interaction en langue étrangère.

D'autre part, le processus d'interprétation est souvent influencé par des facteurs de nature diverse³⁷, susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant.

Les travaux de recherche qui se sont penchés sur la communicabilité³⁸ du sens ; notion développée en philosophie du langage, notamment dans les ouvrages de Francis Jacques, rejoignent l'orientation théorique de cette perspective de la construction interprétative du sens³⁹. En effet, ces travaux préconisent la présence d'un potentiel sémantique véhiculé par un énoncé lors d'une situation de communication donnée ; l'acte signifiant⁴⁰ peut appréhender d'éventuels interprétations sémantiques communicables, relatives au nombre des participants cherchant le sens à construire. De ce fait, la notion de communicabilité, vise donc la construction d'une action de manière conjointe et collaborative. Elle permet d'atteindre un dialogisme interpersonnel⁴¹ et de développer une dimension intersubjective au niveau de l'interaction. L'interprétant au terme de ce processus émet une hypothèse de sens sur l'objet à interpréter, si cette même hypothèse est accordée par les participants de cette interaction, elle atteindra le statut d'interopération, sinon, le processus se poursuit et continue à évoluer jusqu'à l'obtention d'un accord conjoint qui répond aux besoins et aux attentes respectifs des participants qui le constituent.

³⁶ Qui ne place pas l'interlocuteur dans une dépendance à son locuteur.

³⁷ Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

³⁸ Selon E. Oursel (2013), le terme de communicabilité désigne une condition de possibilité de l'interaction et de la compréhension du sens. Il insiste sur la nécessité de résister à l'explication positiviste du procès communicatif comme transfert d'information d'un organisme à l'autre et création de redondance pour l'observateur.

³⁹ Le sens étant considéré comme une entité communicative, formée de deux phases : la formulation de l'énoncé par le locuteur, et la recherche du sens de l'énoncé par l'interlocuteur.

⁴⁰ L'unité actionnelle minimale qui fait l'objet d'une hypothèse interprétative.

⁴¹ Francis Jacques a actualisé la notion de dialogisme développée par Bakhtine en lui instaurant une dimension interpersonnelle et dialogale.

2- INTERACTIONS NEGOCIATIVES

Tout échange communicatif amorcé lors d'une situation de communication, renvoie à une mise en œuvre d'un événement marqué par la présence d'un certain nombre d'interactants, en vue de construire une situation interactive de nature collective et collaborative. L'élaboration de cette situation se fonde et s'appuie sur un partage mutuel de la part des interactants qui l'animent ; un partage au niveau des contenus, des formes mais aussi par apport aux multiples prises de position, concrétisées dans l'ensemble par des moments d'accord ou de désaccord, relatifs aux différents profils de ces interactants ainsi qu'à l'enjeu communicatif visé.

En effet, la construction interactive d'une situation communicative implique le recours à des mécanismes de négociation et d'ajustement, en vue de garantir une meilleure efficacité interactive. En 2005, Kerbrat-Orecchioni, a introduit la notion de paramètres⁴², afin d'explorer cette idée davantage. La notion de paramètres renvoie ici aux données qui précisent et qui régissent le fonctionnement des négociations conversationnelles, résumées par Orecchioni comme suit : " Le script général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle, etc." ⁴³

De plus, il faut noter que ces moments dites négociatives, qui s'étend tout au long des situations conversationnelles, représentent des activités de nature langagières, qui se déploient au niveau de la macro-structure de cette dernière, et qui présentent souvent un caractère imprévisible, dans la mesure où elles peuvent se manifester à tout moment de cette situation conversationnelle de manière inopinée et incontrôlable.

Toutefois, des spécialistes en science du langage se sont interrogés sur ces moments négociatifs et sont parvenus à les répertorier. En effet, en dépit que ces moments négociatifs véhiculent un caractère imprévisible, qui leur procure un déroulement aléatoire et un enchaînement non planifié tout au long de l'interaction, des auteurs tels que Pica (1988), ou encore Smith (2003), ont réussi à les répartir en deux formes principales : Interactions négociées avec un seul signal et interactions négociées étendues.⁴⁴

A priori, la classification proposée par Pica (1988), évoque et atteste un intérêt d'ordre acquisitionnel. Ce dernier a tenté dans ses travaux de recherche de démontrer et de mettre en évidence l'importance et l'intérêt d'étudier l'interaction négociative, en s'intéressant notamment à l'une de ses variables les plus influente ; la longueur.

Afin d'expliquer davantage le rôle que peut jouer l'élément de la longueur lors d'une interaction négociative, Pica nous a dressé un certain nombre de points à prendre en considération, pour pouvoir distinguer une interaction avec un seul signal d'une interaction dite étendue.⁴⁵

De ce fait, une interaction avec un seul signal selon la perspective d'analyse de Pica, inclut :

- Un énoncé déclencheur (trigger utterance),
- Un signal de manque de compréhension (signal of lack of comprehension),
- Une réponse au signal,
- Une résolution.

⁴² Appelés aussi "les ingrédients de la matière conversationnelle" selon Michèle Grosjean.

⁴³ KERBRAT-ORECCHIONI, C (2005) : *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.

⁴⁴ En s'inspirant du modèle de l'interaction négociée présenté au préalable par Varonis & Gass en 1988.

⁴⁵ Du moins sur un plan formel.

Au niveau de la séquence suivante, nous allons assister à un échange interactif chez des étudiants de L2 français, qui s'est déroulé lors d'une séance de technique d'expression orale, qui va nous permettre de découvrir et d'illustrer cette première forme d'interaction négociative avec un seul signal

1. **E17** : bah un grand pouce bleu < pour mon camarade
2. **P** : un grand quoi ?
3. **E17** : pouce bleue >
4. **P** : ah d'accord de Facebook ? ça se dit maintenant ?
5. **E17** : oui –rire- > euh c'est un sujet intéressant< et surtout d'actualité <et ces voitures là parce qu'ils vont reconquérir le marché européen et voilà x 'est pour ça : c'est bien x

Au niveau de l'extrait ci-dessus, nous assistons à un échange communicatif entre l'enseignant (P) et ses étudiants, mettant en jeu une interaction négociative avec un seul signal. L'intervention de l'étudiant E17 au niveau du tour de parole numéro 1 renvoie à la phase de déclenchement de cette séquence. Une intervention rapidement répliquée par son enseignant P (tour de parole 2) qui a manifesté sa non compréhension de l'énoncé produit par cet étudiant (un grand quoi ?), marquant ainsi la phase de manque de compréhension (signal of lack of comprehension). Au niveau du tour de parole numéro 3, le même étudiant E17 revient en donnant à son enseignant un indice (pousse bleue >) lui permettant ainsi d'accéder à l'interprétation souhaitée (tour de parole 4 : ah d'accord de Facebook ?). Cette intervention renvoie au moment qui va générer la phase de la réponse au signal, avant que ce même étudiant mette fin à ce moment d'incompréhension (tour de parole 5) à travers l'utilisation du "Oui", qui représente dans ce cas un marqueur d'accord vis-à-vis la réponse de son enseignant, conduisant ainsi vers la phase de résolution finale de cet échange communicatif.

72

Quant aux interactions négociées dites étendues, ces dernières selon la classification de Pica diffèrent des interactions avec un seul signal au niveau de l'élément de la durée ; une interaction négociée étendue comprend un ensemble de phases interactionnelles plus longues par rapport à la première forme, et où l'élément qui exprime la non-compréhension est susceptible de se manifester plus d'une fois.

Dans ce sens, une interaction négociée étendue est schématisée selon Pica comme suit ⁴⁶ :

- Un énoncé déclencheur,
- Un signal de mal/manque de compréhension,
- Une réponse au signal,
- Un (nouveau) signal de mal/manque de compréhension,
- Une (nouvelle) réponse au signal,
- Une résolution, d'autres signaux d'incompréhension continus, ou un abandon de la négociation.

Le passage suivant est extrait d'un échange communicatif réalisé chez des étudiants de L2 français, qui s'est déroulé lors d'une séance d'introduction à la linguistique, dans lequel les interactants qui le constituent mettent en œuvre une interaction négociée étendue :

⁴⁶ Selon la classification de Pica 1988.

1. **E2** : on est tous d'accord que c'est une science c'est ce que je savais mais j'ai cru qu'elle était venue d'un seul coup lors au fil suivant du temps qu'elle a suivi un cheminement et elle a fait naître chaque courant a fait naître d'autre courant /
2. **P** : quand vous dites chaque courant a fait naître d'autre courant / ?
3. **E2** : oui comme par exemple le structuralisme les structuralistes qui étaient les précurseurs du fonctionnalisme parce qu'ils faisaient partie du même courant mais ils ont eu certaines différences ensuite la pragmatique aussi certains (passage inaudible) /
4. **P** : quand vous dites il s'agit plutôt d'une continuité / ?
5. **E2** : c'est une continuité qui a été parfois un petit peu révolutionnaire/
6. **P** : le reste que pensez-vous la pragmatique> c'est vrai elle était venue tout de même rattacher au structuralisme au science de la linguistique

Au niveau du passage ci-dessus, nous assistons à une séquence communicative caractérisée par un ensemble d'échanges interactifs déployé par l'enseignant (P) et son étudiant (E2). L'intervention de l'étudiant E2 au niveau du tour de parole numéro 1 représente l'énoncé déclencheur de cet épisode négociatif, par le biais duquel, l'étudiant essaie de contribuer à sa manière au bon déroulement de la séance. Cependant, les propos avancés par ce dernier seront remis en question par l'enseignant (tour de parole 2) qui a manifesté sa non compréhension vis-à-vis ces propos, marquant donc le début de la phase du signal de mal/manque de compréhension. Au niveau du tour de parole numéro 3, le même étudiant revient en charge et essaie de clarifier d'avantage son idée initial ; une intervention qui marque la phase de la réponse au signal. Cette intervention démontre l'effort déployé par ce dernier ainsi que sa volonté d'aller jusqu'au bout. Cependant, il va se retrouver de nouveau dans la même situation précédente ; l'enseignant au niveau du tour de parole numéro 4 va exprimer de nouveau sa non compréhension, vu qu'il n'a pas pu décoder une partie du contenu du message convenablement, marquant ainsi la phase de nouveau signal de mal/manque de compréhension. Après tout, l'étudiant va essayer encore une fois d'aller jusqu'au bout et d'ajouter plus de détails afin de clarifier d'avantage son idée (tour de parole 5), une intervention qui renvoie à la phase de nouvelle réponse au signal. Au bout du compte, l'enseignant au niveau de dernier tour de parole (numéro 6), parvient finalement à saisir et à interpréter les propos véhiculés et souhaités par les multiples interventions de son étudiant, marquant ainsi la phase de résolution par le biais de laquelle s'achève cette séquence d'incompréhension.

Cependant, et mis à part ces points de divergences développés ci-dessus, portant sur le plan formel (entre interactions négociées à un seul signal et interactions négociées étendues), Pica (1988), par le biais de ses multiples observations, est parvenu à relever d'autres signes distinctifs, portant cette fois sur le plan acquisitionnel.

En effet, Pica a relevé que les apprenants lors d'une situation d'interaction négociative étendue, se révèlent moins performants en matière de modification de leur output, qui selon ce dernier se limite sur le plan sémantique. Contrairement de ce que nous pouvons découvrir quand il s'agit d'une situation d'interaction négociative à un seul signal, où des modifications peuvent se construire aussi bien sur le plan morphologique, phonologique, sémantique ou encore syntaxique.

L'idée avancée par Pica (1988) a été longuement adoptée pour expliquer les deux processus sous-jacents l'acquisition d'une langue étrangère par le biais des interactions négociatives, et sera repris à partir de 2002 par les travaux de Braidì. En effet, Susan Braidì spécialiste en linguistique appliquée, acquisition de la langue seconde et syntaxe, affirme l'hypothèse émise par Pica, sur le fait que les situations incluant des interactions négociées étendues ne donnaient lieu qu'à des modifications d'output sur le plan sémantique, tandis que celles qui englobent des interactions négociées à un seul signal engendraient des modifications sur le plan morphologique, phonologique, sémantique et même syntaxique.

Quoique, Braidì trouvait que cela pourrait être synonyme au fait que les formes linguistiques responsables de la mise en œuvre des interactions négociées de nature étendue sont dues à un écart enregistré entre l'élément d'interlangue des apprenants et la langue seconde à apprendre ; un écart plus marquant et profond que celui que nous pouvons enregistrer lors des interactions négociatives simples (à un seul signal), comme nous l'explique cette dernière dans le passage suivant :

*The fact that they did not modify their output syntactically or morphologically in their initial modifications suggests that they either do not know the form or are initially unable to even focus on the form because of its complexity or unfamiliarity. The differences found in the learners' output modifications in one-signal and extended negotiations may represent the difference between a performance error that can be easily rectified (Corder 1967) and a gap in the interlanguage competence that cannot be easily dealt with by the learner. This too would account for the learners' preference for simply confirming the NS's check of the intended meaning in a targetlike form.*⁴⁷

74

Cette idée introduite par les travaux de Braidì se présente pertinente, dans la mesure où non seulement elle nous permet d'identifier les deux types d'interactions négociées qui peuvent se manifester lors d'un échange communicatif, mais nous fait découvrir aussi que les interactions négociées de type étendues semblent être une forme propice et avantageuse en matière d'enseignement-apprentissage en général, et celui des langues étrangères en particulier. À ce titre, Braidì ajoute que les interactions négociées étendues représentent une activité langagière qui mettra les apprenants face à des difficultés intenses et de haute importance en matière de modification de leur output. Autrement dit, ce type d'interactions étendues constitue une plateforme qui offre un terrain communicationnel favorable et appropriée, pour la pratique de la langue à apprendre par l'apprenant, et qui est en même temps en mesure de nous faire découvrir l'écart ou la non-correspondance qui peuvent être enregistrés entre son interlangue et la langue seconde à apprendre.

⁴⁷BRAIDI. S, M (2002): *Language Learning: Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/Nonnative-Speaker Interactions* West Virginia University 52: 1, P.16.

Traduction : Le fait qu'ils n'aient pas modifié leur sortie syntaxiquement ou morphologiquement dans leurs modifications initiales suggère qu'ils ne connaissent pas la forme ou qu'ils ne peuvent même pas se concentrer sur la forme en raison de sa complexité ou de son manque de familiarité. Les différences constatées dans les modifications apportées aux résultats par les apprenants dans les négociations à un signal et étendues peuvent représenter la différence entre une erreur de performance facilement rectifiable (Corder 1967) et une lacune dans la compétence interlangue que l'apprenant ne peut facilement traiter. Cela aussi expliquerait la préférence des apprenants pour la simple confirmation de la vérification par la NS de la signification prévue dans une forme ciblée.

PERRENOUD. P (1996) : Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, chapitre 10.

3- TRAVAILLER LE SENS EN CLASSE DE LANGUE

Dans son article intitulé ‘ ‘ Sens du travail et travail du sens à l’école ‘ ‘, paru en 1993 dans *Cahiers pédagogiques*⁴⁸, Philippe Perrenoud qualifie la classe de langue comme étant un espace où le sens constitue une donnée qui se construit ; il n’est pas donné d’avance, il se construit en situation dans une interaction, à partir d’une culture et d’un ensemble de valeurs et de représentations présentes et véhiculées par la situation de communication.

A partir de ce témoignage nous pouvons retenir que le sens représente à priori une conception concrète à réaliser, et qui se fonde sur une logique plutôt constructiviste que transmissive.

En effet, le déroulement du processus d’enseignement-apprentissage, notamment celui des langues étrangères, s’appuie sur un travail de nature cognitive et mentale effectué par l’apprenant, en se rapportant à sa manière d’interpréter la réalité et de définir les éléments qui la constituent. Il s’agit d’une tâche qui présente un caractère variable qui diffère et qui se modifie d’un apprenant à un autre. Toutefois, parvenir à des résultats satisfaisants en matière de ce processus d’enseignement-apprentissage, suppose de mettre l’apprenant dans un environnement lui permettant de prendre en charge son propre apprentissage, et cela en s’appuyant sur des moments de négociation. Par la voix de ces moments dits négociatifs, ce dernier sera en mesure d’accéder au sens souhaité et de construire l’information visée, comme nous le rapporte P. Perrenoud dans le passage suivant :

*Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l’apprenant un espace d’initiative, d’autonomie, de négociation, d’indécision, de rêve. Qu’elles le sachent ou non, les pédagogies actives, coopératives, différenciées n’ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l’esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres...*⁴⁹

De cela, nous pouvons dire que le sens en classe de langue représente une donnée qui se négocie et qui se construit, et qui résulte d’une mobilisation en situation d’un ensemble d’interventions réalisées par les acteurs qui la constituent, dans le cadre de l’instauration d’un contrat pédagogique mais aussi interpersonnelle. Cependant, et même si l’élaboration et la configuration de ce dernier restent relatives aux différents rapports intellectuels et affectifs qui se dressent entre les acteurs qui animent la situation didactique (enseignant et apprenants), cela ne peut être considéré comme la seule source qui le constitue.

Certainement, le sens se construit, mais il se cherche aussi, et cela au niveau des multiples échanges en classe, de manière à exposer des objets, à chercher les informations, à s’approprier des connaissances, à prendre en considération les propos des autres, d’en argumenter les notre ainsi que les siens, et de les négocier. Ainsi, et même si la négociation de sens dans sa conception générale (celle du domaine du commerce ou celui de la politique par exemple), se fonde en s’appuyant sur des règles, des normes et des pensées généralement de nature rigide et non flexible, en classe de langue, l’élaboration et l’instauration de cette dernière diffère. En effet, pour espérer d’impliquer et de faire adhérer le maximum d’apprenants à participer et à contribuer à la dynamique négociationnelle, il est impératif que l’enseignant fasse un effort à double effet ; le premier est de faire parvenir les apprenants à exprimer leurs points de vue, d’en accepter sans pour autant les blâmer ou les repousser en cas de propos erronés, le deuxième est celui d’instaurer une logique de négociation basée sur des principes de structuration du travail didactique. L’instauration et la mise en place de cette logique

⁴⁹ PERRENOUD. P (1996) : *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors-série des *Cahiers pédagogiques*, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d’élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, chapitre 10.

négociationnelle aide et contribue à mieux cerner les propositions des apprenants, de les traiter, et de les guider afin de pouvoir planifier le travail et de différencier entre les tâches, et cela pour éviter tout risque de silence conversationnel ou d'ambiguïté sémantique, comme nous l'explique encore une fois P. Perrenoud dans le passage suivant : '' Plus on accepte de négocier le niveau d'exigence, la structuration de la situation didactique, la différenciation des tâches, le rythme de travail, plus on se donne de chances d'impliquer les élèves qui oscillent entre l'adhésion et l'opposition, l'implication ou l'indifférence.''⁵⁰

D'autres parts, il faut préciser que la construction du sens en classe de langue ne constitue pas une opération qui se réalise de manière uniforme, horizontale ou même monosémique. Il s'agit plutôt d'un processus qui se fonde sur une logique de transformation dans la situation, à travers la prise en charge de l'ensemble des besoins des apprenants en classe, de leurs potentiels d'acquisition, de leurs identités, des paramètres de nature personnelle et interpersonnelle qui régissent leurs échanges et leurs interventions, et de leurs capacités en matière de construction du sens lors des situations d'échanges dialogales. Ce qui procure à cette opération de construction du sens en classe de langue un caractère négociationnel, dans le sens où l'enseignant cherche avant tout à mettre en place une logique de compromis, basée sur l'acceptation de l'autre avis et de le respecter, résumant ainsi l'ensemble des interventions et des propositions avancées par l'ensemble de ses apprenants. De plus, l'instauration de cette logique de compromis permet de répondre aux attentes respectives de ces derniers, et en même temps contribue à la construction du sens souhaité.

Essayons de découvrir la logique communicative qui sous-tend le déroulement de cette séquence interactive, tirée d'une séance de technique d'expression orale chez des étudiants de L2 français :

⁵⁰ PERRENOUD. P (1996) : Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, chapitre 10.

1. **E13** : monsieur ? <
2. **P** : allez Mlle B**
3. **E13** : il faut x il faut que : : que le message soit bien encodé pour que le récepteur le comprenne < euh il faut bien choisir ses mots < x et > et prendre en considération euh x son x son x
4. **P** : statut ? <
5. **E13** : oui >son statut dans la société
6. **P** : très bien sauf que quand on a parlé de statut> le matin x le statut a un rapport beaucoup plus avec x >
7. **E13** : avec le contexte >
8. **P** : voilà ! >Mais concernant le rapport avec l'autre c'est Beaucoup plus ? >
9. **E13** : plus détaillé plus x
10. **P** : c'est beaucoup plus x le x Profil > de l'autre
11. **E13** : j'ai cru que c'était des synonymes profil et statut <
12. **P** : ce Sont> des synonymes mais rappelez-vous ce que je vous ai dit qu'il /
13. **E14** : qu'il n'y a aucun synonyme parfait
14. **P** : la synonymie c'est un rapport de proximité>alors qu'est-ce que le profil> ? pourquoi doit-on le prendre en considération > ? est-ce que ça influe sur la communication et sur son développement ?
15. **AS** : oui >
16. **P** : comment ?
17. **E15** : le profil peut x développer la communication comme il peut euh l'empêcher par exemple si on prend en considération le profil d'un enseignant x euh : : il y a des façons de parler avec un enseignant et avec un ami, voilà avec un enseignant on parle avec respect voilà > en le vouvoyant et tout par exemple si par exemple on le tutoie ça va empêcher le – le déroulement de la communication voilà <x euh voilà <
18. **P** : très bien
19. **E14** : monsieur par exemple quand on s'adresse à quelqu'un et on est empêché par autre geste <donc il faut bien choisir les gestes comme on choisit les mots /
20. **E15** : et surtout le langage /
21. **E 14** : également le temps /
22. **P** : également le temps > voilà je pensais à cela
23. **E16** : mais monsieur par exemple si on parle avec un juge et un prof par exemple ce n'est pas Pareil>, là ça rentre dans les langues de spécialité >
24. **E17** : monsieur ça a un rapport avec le monde extérieur c'est ça ?>
25. **P** : en quelque sorte quand on parle des juges et enseignants ça a un rapport beaucoup plus avec le statut ce dernier change d'une personne à une autre.et des fois chez la même personne mais d'un contexte à un autre

Comme nous pouvons le remarquer dans le passage ci-dessus, le déroulement interactif qui le sous-tend se fonde sur un ensemble d'interventions déployées par les étudiants, sous l'assistance et la modération de leur enseignant. La construction communicative et sémantique qui constitue et représente cet échange interactif repose sur logique de nature organisationnelle et coopérative, orientée par les multiples interventions assurées par l'enseignant, qui tout au long de cette séquence essaie de modérer la situation (tours de parole 2, 6, 12 & 22), d'interpeler ses étudiants (tours de parole 2 & 10), de les interroger et de les inciter à prendre la parole (tours de parole 4, 6, 14 & 16). De leurs côtés, les étudiants tentent et s'efforcent des fois à contribuer d'une manière ou d'une autre au bon déroulement de la situation. Parvenir à la construction du sens souhaité au niveau de cette situation, sollicite de ces derniers le recourt à des stratégies de nature personnelle : étudiant E13 (tours de parole 3, 5, 7, 9 & 11), là où le même étudiant tente d'expliquer davantage son intervention initiale, avec bien entendu l'assistance de son enseignant. Et interpersonnelle par le biais desquelles, les apprenants parviennent à exprimer leurs opinions, à donner des réponses, et à instaurer un climat communicatif fondé sur une logique de collaboration (tours de parole 20, 21 & 22) et de négociation (tours de parole 23, 24 & 25).

4- HYPOTHESE INTERPRETATIVE

Lors d'une situation de communication donnée, les interactants afin qu'ils puissent atteindre l'interprétation souhaitée, font appel à une optique analytique. Cette dernière va porter sur les données du processus communicatif présentes au niveau de l'environnement qui l'accompagne. La configuration qui sous-tend le fonctionnement du processus interprétatif qui la constitue s'élabore et se fonde à partir de l'ensemble des éléments qui constituent son acte signifiant.

78

La concrétisation et l'aboutissement du processus interprétatif déployé par les interactants au niveau des situations interactives vont s'élaborer sur la base d'une logique prospective, qui va porter sur l'ensemble des faits, des thèmes, des discours, et des images qui constituent ces dernières. L'objectif final à atteindre sera le décryptage correct de ces éléments et de les rendre compréhensibles, et cela par le biais de la mise en place d'une perspective particulière.

D'après Taylor : " L'interprétation, dans le sens significatif pour l'herméneutique⁵¹, est une tentative d'éclaircir, de faire sens d'un objet d'étude. Cet objet doit donc être un texte ou un analogue du texte qui, d'une certaine façon, semble confus, incomplet, opaque, apparemment contradictoire, d'une façon ou d'une autre, pas clair."⁵²

La notion d'hypothèse interprétative constitue l'une des notions sur la base desquels se fonde l'acte d'interprétation. Selon Elodie Oursel, cette dernière renvoie à un sens sélectionné pour un item donné, un objet, un acte signifiant ou une intervention⁵³, en se référant aux circonstances dans lesquelles l'interaction s'est déroulée.

Cette notion repose sur un principe de construction collective et conjointe du sens (Gumperz, Bremer, Roberts, Vassuer), dans la mesure où le locuteur lors d'une situation de communication interactive produit son message et suit son évolution, et cela en se rapportant à l'image qui s'est fait de son interlocuteur, ainsi que de sa représentation, ce qui rend la recherche d'un compromis final

⁵¹L'herméneutique (du grec *herméneutiké*, ἐρμηνευτική [τέχνη] qui renvoie à l'art d'interpréter. On parle d'« herméneutique » pour l'interprétation des textes en général.

⁵²TAYLOR, C (1987) : *Interpretation and the sciences of man*. Dans P. Rabinow, & W. Sullivan (Éds). *Interpretive social science : a second look*. Berkeley: University of California Press. pp.33- 34.

⁵³OURSSEL, E. (2013) : *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).

dans le cadre d'une intercompréhension interpersonnelle entre les interactants, une opération à caractère collectif et conjoint.

En effet, les interactants afin qu'ils puissent atteindre l'interprétation souhaitée, vont s'appuyer sur optique analytique qui va porter sur les données du processus communicatif présentes au niveau de l'environnement qui l'accompagne. Le domaine de la psychologie cognitive a mis à la disposition des chercheurs en sciences de la communication ainsi qu'en sciences du langage, des outils analytiques très pertinents, qui permettent la découverte et l'exploration des mécanismes qui sous-tendent les procédures de la perception et de l'analyse des informations chez les interactants.

Manifestement, la mise en œuvre du processus interactif qui assiste la phase du traitement des informations chez l'individu, s'instaure en faisant appel à deux types de dispositifs ; le premier appelé ascendant de la compréhension « bottom-up », qui vise la construction d'un sens global, par le biais de la combinaison des éléments minimaux⁵⁴ qui constituent la situation de communication⁵⁵.

Et à ce premier dispositif s'ajoute un deuxième appelé descendant « top-down », qui s'introduit par la suite, afin d'expliquer les phénomènes qui ne peuvent être ni explicités ni détaillés par le premier. Ce deuxième dispositif s'attache à la construction du sens par anticipation (Bartlett 1932, van Dijk 1977, Schank et Abelson 1977), et cela par le biais de la formulation d'hypothèses⁵⁶ ; la signification du message se fera sur la base de connaissances ou d'images antérieures qui renvoient à la situation de communication. Néanmoins, il faut rappeler que lors de la phase d'écoute, les deux dispositifs peuvent être utilisés par les interlocuteurs, quoiqu'au niveau de la fréquence d'utilisation d'un dispositif au détriment de l'autre, cela reste dépendant en grande partie de leurs connaissances en langue utilisée ainsi que le degré de familiarité du sujet traité (Rost 2002 cité par Ferroukhi 2009 : 276).

79

Toutefois, d'autres lectures relatives à cette question d'interprétation ont été proposées par d'autres chercheurs, à l'égard des travaux de Rumelhart (1975), qui proposait une nouvelle vision qui associe les deux dispositifs (ascendant de la compréhension « bottom-up », descendant « top-down »), de manière synchronique. En effet, les idées avancées par Rumelhart, rejoignent les postulats affirmés dans le domaine des sciences cognitives, pour qui le traitement des informations peut s'altérer de manière parallèle et simultanée, et cela en commençant du son en passant par la phrase et en arrivant au discours. Ce flux d'informations en phase de traitement⁵⁷ suit et évolue selon une logique de nature interactionnelle ; pour parvenir à construire le sens convoité, chaque information s'associe et interagit à d'autres.

Essayons de suivre le déroulement et la progression interactifs de la séquence suivante, extrait d'une séance de technique d'expression orale :

⁵⁴ A travers la recherche d'éventuelles combinaisons menant à construire des unités sémantiques signifiantes (son, morphème, phrase texte).

⁵⁵ Mais cette perception était contestée par d'autres lectures scientifiques (G. MILLER ET ISARD 1963, R. M. WARREN ET R. P. WARREN 1970), qui trouvaient que cette vision constitue une lecture basique, et qui manque de clarté et de précision, dans le sens où l'interlocuteur est en mesure d'interpréter un mot sans pour autant se référer aux sons qui le constituent, ou encore interpréter une phrase composée de mots abrégés.

⁵⁶ Qui vont être confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, « un projet d'écoute » (VANDERWALLE ET VERDONCK, 1999).

⁵⁷ C'est l'interlocuteur qui doit faire un choix en matière des informations à utiliser et cela en fonction de l'intérêt qu'elles portent sur le déroulement de la communication.

1. **P** : bonjour > tout le monde.
2. **AS** : bonjour > monsieur
3. **P** : alors qui peut nous faire un récapitulatif < sur les différentes Parties > que chaque locuteur et interlocuteur < doivent prendre en considération pour Pourvoir > assurer > la communication < ?
4. **E1** : monsieur < ?
5. **P** : oui > mademoiselle, on vous écoute <
6. **E1** : le premier facteur > c'est c'est euh : : il a : : x euh : : un rapport avec la langue > euh : :
7. **P** : c'est-à-dire quoi le rapport avec la langue < ?
8. **E2** : euh : : c'est la langue qu'on choisit pour x eh x définir le bon déroulement de : : /
9. **P** : de la communication > ?
10. **E2** : de la communication <
11. **P** : donc selon votre camarade c'est le Choix > de la langue à utiliser qui va déterminer le déroulement ou plutôt le bon déroulement de la communication < possible oui, Qui d'autre ? > Qui peut nous expliquer ce Point-là >, davantage ? Allez > tout le monde me disait Oui > on a compris Alors ?
12. **E3** : euh : monsieur ? <
13. **P** : mademoiselle ? >
14. **E3** : il faut avoir une relation avec la langue c'est-à-dire euh x il faut : : par exemple x la personne qui écrit cette langue il x il doit avoir l'envie d'étudier cette langue et euh x pourquoi pas il aime bien cette langue ça lui donne l'avantage Plus > que quelqu'un d'autre <
15. **P** : très bien donc une personne qui aime la langue ou qui l'utilise en phase d'apprentissage c'est quelqu'un qui va avoir plus d'avantages plus de facilité en matière de son apprentissage oui < Ou bien ? > Qui peut nous expliquer ce point d'avantage ? >
16. **E4** : concernant le rapport avec la langue ? <
17. **P** : oui < allez de façon très très simple /
18. **E4** : monsieur, tout ce qu'il fallait dire est déjà dit <
19. **P** : tout ce qu'il fallait dire est déjà dit ? x
20. **E4** : le bon choix de la langue x va : : va x a-affecter le bon déroulement de la langue < mais pas négativement /
21. **P** : ou peut être négativement ? Si > on a Mal choisi dès le départ
22. **E4** : Oui euh : : / eh x il y a un rapport aussi avec soi-même <

Comme nous pouvons le remarquer, la progression qui caractérise le développement interactif de cette situation de communication, est marquée par une suite d'échanges et de tours de parole joués et interprétés par l'ensemble des interactants qui la constituent. L'enseignant, de par son statut d'expert/modérateur s'attache à organiser le déroulement interactif de cette situation de communication, en essayant d'amasser et d'intégrer l'ensemble des réponses et des propositions avancées par ses étudiants (tours de parole 3, 5, 7, 9, 19 & 21). L'objectif tracé par ce dernier au niveau de cet extrait réalisé lors d'un cours de technique d'expression oral chez des étudiants en deuxième année, était de définir les facteurs qui déterminent la configuration d'une situation de communication. Cependant, nous pouvons constater déjà que les réponses avancées par les étudiants, sont présentées sous forme de propositions qui se fondent sur le principe d'hypothèse interprétative. Nous pouvons remarquer par exemple l'intervention de l'étudiant E1 (tour de parole 6) par le biais de laquelle ce dernier tente de répondre à la question posée par son enseignant P (tour de parole 3). Or, l'utilisation du (euh) à maintes reprises (3 fois) par ce même étudiant exprime l'aspect hypothétique qui caractérise sa réponse ; un aspect qui renvoie à l'incertitude et à l'hésitation de ce dernier à donner cette réponse, une réponse qui sera rapidement appuyée par l'intervention de son camarade E2 (tours de parole 8 & 10), et remise en question de nouveau par l'enseignant au niveau

du tour de parole qui suit (numéro 11). De même, au niveau du tour de parole numéro 16, l'étudiant E4 tente de répondre à la question posée par son enseignant au niveau du tour de parole qui le précède (15), en optant cette fois pour une forme interrogative, qui exprime quant à elle aussi le principe de l'interprétation hypothétique. Toutefois, il faut préciser que ce dernier (E4), après les interventions de son enseignant P (tours de parole 17, 19 & 21) va pouvoir valider sa réponse par le biais des différentes contributions qu'il a avancées notamment au niveau des tours de parole 18, 20 & 22, écartant ainsi l'aspect hypothétique sur la base duquel se fondait son intervention initiale.

La lecture du contexte constitue une autre donnée qui s'ajoute aux principes sur la base desquels se fonde le processus hypothétique en matière d'interprétation. Visiblement, la phase de traitement d'information fonctionne en étroite relation avec les éléments qui constituent le contexte, dans la mesure où l'interlocuteur se trouve des fois familières à certaines situations par apport à d'autres, ce qui stimule certaines représentations déjà existantes au niveau de son schéma cognitif, et parallèlement en fait écarter d'autres. L'objectif final à atteindre est de parvenir à construire la lecture la plus pertinente, et cela dans un laps de temps restreint, ce qui permet une économie au niveau de l'énergie cognitive déployée par ce même interlocuteur.

En somme, et après avoir découvert la notion d'hypothèse interprétative, nous pouvons déduire que cette dernière représente un processus à caractère complexe⁵⁸, qui se fonde sur une logique de modification, de transformation et de réaction d'informations, engendrée par l'environnement communicatif dans lequel cette dernière s'élabore. La mise en marche de ce processus s'organise en relation directe (de dépendance) avec les objectifs attendus de l'interlocuteur et des conditions qui accompagnent le déroulement de la situation communicative dans laquelle ce dernier fait part. Salembier, Theureau, Zouinar et al. (2001) nous illustre davantage cette conception : ' ' L'acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux événements pertinents du point de vue d'une ou plusieurs de ses préoccupation (s) en cours, qui actualise (nt) une ou plusieurs de ses attentes parmi d'autres, et qui sont interprétables et interprétées par lui. ' ' ⁵⁹

De cela, nous pouvons dire que la dynamique d'interprétation se présente donc comme étant un processus qui renvoie à une construction du sens ou d'expériences, menée par les participants. Cette construction du sens se met en œuvre en s'appropriant de nouveaux schémas tout en se basant sur d'autres déjà préexistants, à travers des principes de modification, d'actualisation ou de renforcement.

Cependant, il faut préciser que si le traitement d'information suite à un acte verbale se fait de manière immédiate⁶⁰ en langue maternelle, puisque le locuteur a développé une sorte d'automatisme behavioriste basé sur des expériences préexistantes déjà pour la conception d'une interprétation dite directe, il faut noter que lors d'une interaction en langue étrangère, la réalité ne reflète pas la même expérience. En effet, au niveau de ce genre de situation communicative, la construction d'une hypothèse interprétative par l'un des participants qui la constitue sollicite un effort de nature consciente, ce qui exclut l'idée d'une réaction immédiate, vu que la phase d'interprétation ne pourra se faire de manière complètement automatique ou inconsciente comme c'est déjà le cas en langue maternelle.

⁵⁸ Cognitif et linguistique.

⁵⁹ DURAND. M, SAURY. J & SÈVE. C (2006) : Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. BARBIER. J & DURAND. M (éds.) Sujets, activités, environnements. Paris, Presses Universitaires de France : Éducation et formation, P. 65.

⁶⁰ On évoque ici la notion « réaction immédiate » qui renvoie à un feedback naturel et instantané, utilisée en psychologie cognitive dite externaliste.

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire que ce tour d'horizon nous a permis de découvrir la dynamique et la complexité du processus d'interprétation/construction du sens en classe de langue, qui comme nous avons pu le démontrer, représente un dispositif communicatif et cognitif, qui implique la participation de l'ensemble des acteurs qui le composent (enseignant/apprenants). Ces acteurs qui interviennent de manière personnelle ou interpersonnelle, s'engagent et s'impliquent en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre de cette situation de communication⁶¹, en se référant à leurs statuts, à leurs origines, ainsi qu'à leurs appartenances socioculturelles.

Parvenir au sens souhaité, passe avant tout par le biais du respect du contrat pédagogique et didactique comme le souligne P. Perrenoud. La mise en place d'une culture commune qui regroupe l'ensemble des valeurs et des représentations propres à chaque apprenant, ainsi que l'instauration d'un mode d'action regroupant autorité et coopération, constituent d'autres paramètres essentiels à prendre en considération, qui servent à la mise au point d'un climat qui favorise le travail scolaire et qui contribue à la réussite de la pratique communicative.

Après avoir décrit et expliqué dans un premier temps la notion d'interprétation du sens, dans son aspect formel et organisationnel, cela nous a permis d'accéder aux modalités de fonctionnement qui régissent sa progression et son développement lors d'une situation de communication dans un sens global et celui d'une interaction didactique en classe de FLE selon une optique particulière. Cette première section, nous a mené en même temps à découvrir et à confirmer la dimension constructiviste qui caractérise et qui qualifie l'ensemble des échanges verbaux qui se réalisent en classe de langue, dans lesquels comme nous l'avons annoncé, le sens n'est plus considéré comme étant une donnée communiquée par l'énoncé, mais plutôt comme étant une donnée communicable, qui accorde aux interactants la possibilité de sélectionner un sens parmi d'autres au cours d'une situation d'interprétation sémantique donnée. Or, l'exploration de ce processus, nous a mené à identifier que le déroulement et l'enchaînement qui élabore son aspect fonctionnel et organisationnel est souvent influencé par des facteurs de nature diverse⁶², susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant, ce qui implique de ce dernier le recours à des mécanismes d'ajustement qui se fondent sur des épisodes communicatifs de nature négociative.

Dans un deuxième moment, nous avons abordé la notion d'interaction négociative, qui renvoie à un processus communicatif qui s'étend tout au long des situations conversationnelles. Cette dernière se fonde et s'appuie sur la base d'un ensemble d'activités de nature langagière réparties au niveau de la macro-structure qui représente le déroulement interactif d'une situation de communication. Cependant, nous avons pu découvrir que cette dernière présente un caractère imprévisible, dans la mesure où elle peut se manifester à tout moment lors d'un échange interactif. Ce constat nous a conduit à la l'exposé de ses deux formes, à savoir une interaction avec un seul signal & une interaction étendue, proposée par Pica (1988).

Après avoir abordé cette question de modélisation d'une interaction négociation selon une optique structurelle et architecturale, nous nous sommes penchés sur son application dans le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues, notamment en classe de FLE, afin de découvrir davantage le processus de développement et de construction communicatif et sémantique chez un apprenant. A ce titre, nous avons révélé que la construction interactive et sémantique en classe de langue, implique la participation de l'ensemble des acteurs qui la constituent (enseignant/apprenants). Ces derniers interviennent de manière personnelle comme interpersonnelle à son élaboration, en se référant

⁶¹ Tout en obéissant aux règles qui régissent le système de travail propre à cette situation de communication.

⁶² Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

notamment à des facteurs diverses⁶³, et en obéissant à l'ensemble des règles qui régissent le système de travail relatif à ce type de situation de communication. Cependant, pour ce faire, chaque interlocuteur doit s'assurer de son rôle⁶⁴ en adéquation directe avec l'ensemble des conditions et des circonstances qui accompagnent son acte communicatif.

En dernier lieu, nous avons abordé la notion d'hypothèse interprétative dans sa relation avec le processus interprétatif qui sous-tend l'élaboration d'une situation de négociation didactique en classe de FLE. Nous avons démontré dans premier temps que cette dernière renvoie à un sens sélectionné pour un item donné, un objet, un acte signifiant ou une intervention⁶⁵, en se référant aux circonstances qui véhiculent le déroulement d'une interaction. Cependant, nous avons découvert que cette dernière s'organise sur la base d'un principe de construction collective et conjointe du sens (Gumperz, Bremer, Roberts, Vasseur), dans la mesure où le locuteur quand il produit son message et suit son évolution, il se rapporte en même temps à l'image qu'il s'est fait de son interlocuteur ainsi que de sa représentation, que ça soit de manière consciente ou inconsciente.

Finalement, nous pouvons dire que l'exposé des éléments présentés au niveau de cet article, nous a permis de découvrir l'aspect discursif et interprétatif du sens dans ses relations avec l'élément de l'acquisition des significations linguistiques et lexicales au niveau des échanges interactifs en classe de FLE. Ainsi, cette réflexion nous a octroyé une lecture qui nous a permis de dévoiler le caractère complexe qui caractérise ce type de situation, et de mettre en évidence les difficultés que pose l'appropriation d'une compétence communicative lors de l'élaboration d'une situation didactique basée sur un enchaînement interactif et interprétatif.

BIBLIOGRAPHIE :

- BRAIDI. S, M (2002): *Language Learninig: Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/Nonnative-Speaker Interactions* West Virginia University 52: P.16.
- DURAND. M, SAURY. J & SÈVE. C (2006): *Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. BARBIER. J & DURAND. M (éds.) Sujets, activités, environnements. Paris, Presses Universitaires de France : Éducation et formation, P. 65.
- GASS, S. M. (1988): *Integrating research areas: A framework for second language studies*1. Applied linguistics, 9 (2), 198-217.
- GROSJEAN, F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme*. Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 13-41
- KERBRAT-ORECCHIONI, C (2005): *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
- MILLER. G-A & ISARD.S (1963): *Some perceptual consequences of linguistic rules*. Journal of Memory and Language, vol. 2, no 3, p. 217.
- OURSEL, E. (2013): *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).
- PERRENOUD. P (1993): *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

⁶³Comme leurs origines, leurs ancrages socioculturels.

⁶⁴Celui qui interprète et réagit à un acte verbal.

⁶⁵OURSEL, E. (2013) : *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).

- PICA. T (1988): *Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction*. Language Learning, 38 (1).
- SMITH. B (2003): *Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model*. Modern Language Journal, vol. 87, n° 1.
- WARREN, RICHARD. M & WARREN, ROSLYN. P (1970): *Auditory illusions and confusions*. Scientific American, 223, no 6, p. 30-37.

CONVENTION DE TRANSCRIPTION

- :	- Allongements vocaliques.
- /	- Micro pause ou rupture dans l'énoncé.
- X	- Pause d'une seconde.
- >	- Intonation montante.
- <	- Intonation descendante.
- <XXX>	- Segment intranscriptible.
- <>	- Élément de transcription incertain.
- Souligné	- Chevauchement du tour de parole.
- (X)	- Pause de durée variable.
- ()	- Description de l'aspect voco-verbal.
- EN MAJUSCULE	- accentuation d'un mot, d'une syllabe.
- <i>En italique</i>	- mots ou expressions en langue arabe.

QUELLES POSTURES ENSEIGNANTES FACE AUX OBSTACLES DE L'AGIR PROFESSORAL ?

Hassam Asmâa

Doctorante en didactique

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Bensekat Malika

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Résumé :

Le domaine dans lequel s'inscrit ce travail est celui de l'action enseignante. Lors de l'accomplissement de la tâche didactique, il existe des freins, des contrariétés. Pour tenter de les surmonter, l'enseignant, au moment des interactions en classe, bien souvent, a recours à des stratégies et des postures propres à lui. Nous nous intéressons à l'identification des obstacles qu'il rencontre et comment il prend des résolutions face à ces obstacles. Ce travail constitue une contribution modeste aux travaux sur l'agir professoral.

Mots- clés : Interaction, agir professoral, tâche didactique, obstacles, postures.

85

Abstract:

The field in which this work is written is that of the teaching action. During a didactic task some obstacles appear. So the teacher aims to overcome those impediments by implementing strategies and using them during class teaching especially when interacting with pupils. Our work focuses in identifying the encountered obstacles with proposed solutions and strategies to better face them. This work constitutes a modest contribution to professorial act works.

Key-words: Interaction, teaching act, obstacles, didactic task, postures.

Introduction

Le présent travail s'intéresse aux pratiques des « interactions didactiques », c'est-à-dire « les modalités de transmission en rapport avec l'objet enseigné » (Cicurel, 2011 : 11) et se focalise plus particulièrement sur l'enseignant dans son désir de transmettre.

L'interaction est une action complexe qui se traduit par une part d'incertitude, puisque l'enseignant a affaire au même moment, à des situations qui ne sont pas semblables : le programme prescrit, les apprenants, les stratégies à mettre en œuvre. Il est amené, bien souvent, à prendre des décisions opérationnelles face à des contraintes qu'il rencontre.

Lors des transmissions de savoirs, l'enseignant est confronté à plusieurs facteurs qui entravent l'action enseignante ; ce qui l'incite, pour y faire face, à adopter des stratégies, une posture. Ceci nous amène aux questions suivantes : Quels sont ces obstacles qui entravent la tâche didactique de l'enseignant ? Quelles postures enseignantes face à ces obstacles ?

1. Cadre théorique de la recherche

Notre orientation théorique porte principalement sur les travaux relatifs aux interactions en milieu professionnel, notamment ceux de (Filliettaz, 2002) qui propose une théorie des interactions entre l'action et le discours, ceux de (Kerbrat - Orecchioni 2005) qui considèrent que le discours-en-interaction n'est pas réduit à l'alternance des tours de parole mais comme étant un moyen de « transfert de la parole ».

Les travaux de (Cicurel 2011) sur l'agir professoral qui le définit comme étant « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir- savoir » à un public donné dans un contexte donné » et également ceux de (Bigot & Cadet, 2011) qui se questionnent sur les sens que donnent les enseignants à leur action et à celle de leurs apprenants, lorsqu'ils sont confrontés aux interactions qui se développent dans leurs cours. Les travaux de (Tochon, 1993) sur la pensée enseignante s'intéressent à l'enseignant expert, notamment sa gestion de « l'imprévu ».

Nous nous sommes référés également à la théorie pragmatique de Schütz, faisant référence au monde de la vie quotidienne en considérant l'acteur qui, engagé dans la situation d'action, s'appuie sur les modèles sociaux et sur les expériences d'activités déjà vécues et réalisées.

La raison qui justifie cette confluence de courants disciplinaires est en rapport étroit avec la nature même de l'objet de ce travail : les pratiques enseignantes nous semblent puiser sur cette rencontre entre actions, discours et pensée. Ces trois aspects différents ne peuvent pas être décrits sans l'intégration de disciplines comme la psychologie, la sociologie et l'ergonomie. En aucun cas notre analyse ne pourrait faire fi des apports essentiels des courants de l'analyse conversationnelle et de la microsociologie goffmanienne.

Enfin, ce travail tente de relier et de faire converger les divers paradigmes vers la perspective sociologique de l'agir.

2. Cadre méthodologique

Notre étude concerne quatre enseignantes de français langue étrangère (FLE) de l'enseignement secondaire et touche les trois niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année). Ces enseignantes sont rattachées à trois lycées situés dans la ville d'Oran : Le « Lycée Abou Baker Belkaid » quartier de Bir-El-Djir, le « Lycée Moulay El Hassan » Hai Yasmine, et le « Lycée Allal Sidi Mohamed » Saint Charles. Nous nous sommes référés à aucune sélection préalable quant au choix des enseignants à enquêter ni même des niveaux enseignés. La seule condition était d'espérer une acceptation de l'enseignant concernant le déroulement de l'enquête. Celle-ci devait concerner au départ treize enseignants et nous avons dû revoir à la baisse le nombre, pour arriver à quatre enseignantes ; et ce eu égard aux difficultés rencontrées : quelques enseignants ont accepté puis se sont ravisés quand nous avons évoqué la nécessité de filmer leurs cours et de les confronter à leurs propres actions d'enseignement.

Le déroulement de l'enquête s'est fait en deux étapes à savoir l'observation : contact avec les enseignantes de français dans leurs classes avec filmage de la séance de cours suivie d'un entretien d'auto-confrontation, permettant la représentation des enseignants de leur action par le biais de la verbalisation. Dans notre analyse, chaque enseignante est désignée par un identifiant (E1, E2, E3, E4).

Etape 1 : Observation

Nous avons effectué au cours de cette étape huit enregistrements audio - vidéo des séances de cours de français à l'ensemble des enseignantes de notre corpus ; chaque enseignante a été filmée à deux

reprises et dans deux niveaux différents. Le but étant de les mettre en confrontation face à leur propre action qui vise bien entendu l'apprentissage.

Etape 2 : Entretien d'auto-confrontation

Un entretien d'auto-confrontation a été mené auprès des quatre enseignantes et enregistré au moyen d'un enregistreur audio. Huit séances de cours ont été filmées ; chaque film vidéo a donné lieu à un entretien d'auto-confrontation simple afin de révéler la représentation de l'enseignant de sa propre action ; et mettre en mots « la grammaire de son agir » (Cicurel, 2011) par rapport à la méthode ergonomique.

La phase consacrée à l'observation et aux entretiens d'auto confrontation (EAC) a été effectuée tout au long de l'année scolaire 2015/2016 ; Les séances de cours et des entretiens (EAC) ont été transcrits intégralement, d'après la convention de transcription du Laboratoire Interaction Didactique et Agir Professoral (IDAP)⁶⁶ de l'université de Paris III. Le choix de ce modèle correspond aux objectifs de notre recherche.

3. Analyse

L'action enseignante ne se déroule pas de manière linéaire. La dynamique de l'action surprend bien souvent et peut mener l'enseignant à buter contre des obstacles. Il faut entendre par ce terme tout ce qui empêche d'avancer ou retarde une action.

Il apparait que ces contraintes sont de nature endogène et font partie intégrante des flux de l'action. L'enquête menée a pour but de mettre en évidence les obstacles rencontrés par les enseignants lors du déroulement du cours « l'action enseignante, on le sait, rencontre constitutivement des obstacles et il ne peut en être autrement, car il existe des contraintes liées à l'action elle-même, qui est une action visant l'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 177) mais également de voir quelles postures les professeurs adoptent-ils pour surmonter ces entraves empêchant le désir de transmettre.

Dans le cadre de cet article, nous avons essayé d'identifier quelques obstacles qui nous ont parus pertinents par rapport à leur récurrence d'apparition dans le corpus : difficultés liées à la langue, respect de la planification, sollicitation des enseignants, aspect matériel, situation de doute ; ensuite d'analyser les verbalisations des enseignants « si mystérieuse que soit l'action humaine, on ne saurait renoncer à prendre en compte l'interprétation que les individus eux-mêmes donnent de leurs comportements » (Bigot & Cadet, 2011 : 28).

3.1. Difficultés liées à la langue

L'enseignant de langue possède une relation très intime avec la langue qui est l'objet à vouloir transmettre. Pour cette raison, sa mise en œuvre, en classe, demande une compétence langagière afin de mieux la faire acquérir ; il est amené à la simplifier dans le but de la rendre accessible aux apprenants.

L'enseignant doit avoir des compétences discursives c'est-à-dire mettre en place des stratégies permettant de mieux diffuser l'information, lutter contre l'intercompréhension en utilisant la reformulation, la répétition, des reprises, des explications. Le but est d'arriver à communiquer un savoir d'une manière plus simple « le discours du professeur est celui de tout pédagogue, il lui revient de « didactiser » la matière à enseigner, de lui imprimer des transformations afin de la rendre accessible » (Cicurel, 2011 : 167).

⁶⁶Voir en annexe la convention de transcription du laboratoire (IDAP).

L'extrait ci-dessous exprime les difficultés de langue rencontrées par l'enseignante E1 avec des élèves de terminale qui ne maîtrisent pas le mode impératif et la grammaire d'une manière plus générale ; elle met en mots les obstacles et les solutions pour y remédier.

TP ⁶⁷	Séance « Injonction directe : l'impératif » ⁶⁸	Commentaire Enseignante E1 ⁶⁹
97A _s	<u>Restez en contact avec vous amis</u>	C'était par rapport à la question les jeunes doivent rester en contact avec leurs aînés leurs à la forme impérative *twali* vos donc <i>ya beaucoup de choses qu'ils ignorent</i> *mechi* ils les ignorent ils les ont oublié parce qu'ils ne les utilisent pas ya pas de question de grammaire + et c'est ce qui fait que <i>la langue se perd</i> c'est parce que ya pas de pratique de langue + moi personnellement je pense qu'il faudrait revenir un petit peu à la méthode traditionnelle *chwiya* grammaire *chwiya* conjugaison + ah c'est très important et \ce qui est important pour moi c'est de travailler la production / libre en classe pas seulement le compte rendu le compte rendu le compte rendu <i>ils savent pas faire de compte rendu moi personnellement je travaille l'expression libre</i> avec les élèves et je leur conseille toujours au bac de prendre la production libre + parce que vous êtes libre de dire ce que vous voulez surtout quand c'est de l'argumentation+ par contre le compte rendu il faut il faut avoir bien compris le texte euh connaître avoir un certain bagage des mots spécifiques
	Restez en contact /	
98E ₁	<u>Avec vos amis</u>	
99A _s	= aînés aînés	
100A _f	aînés aînés *machi* ⁷⁰ amis + avec	
101E ₁	VOS aînés très bien + restez en contact les jeunes restez avec VOS VOS *machi* VOUS + d'accord c'est pas la même chose vous c'est un pronom personnel vos c'est : : : quoi ? c'est quoi VOS /	
102A _f	= mes tes ses	
103E ₁	oui c'est quoi mes tes ses ma ta sa /	
	pronominal + hein	
104A _f	non non + <u>possessif</u>	
105E ₁	= <u>possessif</u>	
106A _f		

Dans cet extrait l'enseignante fait face à un obstacle de langue. Les élèves ne maîtrisent pas l'emploi de la forme impérative. L'enseignante attribue cette lacune au fait qu'ils ne rencontrent pas ce genre de questions dans la méthode nouvelle ; ils « *perdent la langue* » ceci est dû au « *manque de pratique* » et elle propose un retour à l'ancienne méthode « **je pense qu'il faudrait revenir un petit peu à la méthode traditionnelle** » : la méthode traditionnelle qui incite l'élève à pratiquer plus de grammaire. Face à cet obstacle majeur d'absence de maîtrise de la langue « *ils savent pas faire de compte rendu* », elle leur préfère la production libre au lieu du compte rendu pour les aider à mieux s'exprimer mais aussi de réaliser son désir didactique « **moi personnellement je travaille l'expression libre** » ; L'enseignante fait un choix tactique délibéré et orienté en assumant sa décision.

⁶⁷ TP : Tours de parole.

⁶⁸ Extrait de la séance de cours « injonction indirecte : impératif » transcrite.

⁶⁹ Verbalisation de l'entretien d'auto-confrontation (en italique les obstacles identifiés, et en gras les solutions).

⁷⁰ Traduction des termes utilisés en langue arabe dialectal : *twali*= devient, *machi*= non pas, *chwiya*= un peu.

Elle conditionne la réussite à l'épreuve de français au Bac au choix de la production libre qui n'exige pas autant de compétences en langue.

3.2. Respect de la planification

L'agir professoral se fabrique par la mise en œuvre de flux d'interactions entre enseignant et apprenants dans le cours programmé et prescrit mais également des acquis conceptuels qu'ont les enseignants et qui sont issus de leur pratique professionnelle. L'enseignant est tenu de se conformer à une action planifiée et préétablie. « Le terme « action » désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (Schütz, 1998 : 35). Cette planification ne se réalise pas toujours comme prévu. Des obstacles surgissent lors du déroulement de l'action et qui pourraient être la cause d'une déplanification.

Notons dans l'extrait suivant comment l'enseignante E3 met en évidence une posture de résistance face à ses élèves pour revenir vers la planification préétablie.

TP	Séance « L'expression de l'opinion » ⁷¹	Commentaire Enseignante E3
349A _f	Car il est intelligent + d'après moi ça n'existe pas	Stop c'est l'arrêt de dérapage + ça arrive souvent en classe euh <i>quand t'on ouvre une petite parenthèse</i> on les laisse s'exprimer avec moi ils n'ont presque pas de limite dans l'expression + ils s'expriment en arabe en dialectal en <i>*darija*</i> + en français en anglais parfois je les laisse s'exprimer + <i>quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours STOP j'ai ce geste avec la main (geste avec la main) ils se taisent automatiquement + parce que après on va entrer dans le débat théologique moi automatiquement moi je vais leur dire je suis prof de français j'arrête automatiquement + en classe ça peut arriver souvent de déraiper sortir du sujet</i>
350E ₃	Qu'est ce qui n'existe pas ? + d'après moi qu'est ce qui n'existe pas ? (Silence) Qu'est ce qui n'existe pas ?	
351A _f	<i>*jnoun*</i> ⁷²	
352E ₃	Mohamed t'a dit <i>*jnoun*</i>	
353A _m	(rire)	
354E ₃	Les fantômes	
355A _s	Les fantômes n'existent pas	
356A _m	Ils existent	
357E ₃	Ils existent tu les as déjà vu	
358A _f	XX	
359E ₃	(Rire)	
360A _m	non non non STOP ++ c'est bon + c'est tout c'est les seuls à avoir préparé des phrases + Nadia /	
361A _s		
362E ₃		

Les glissements communicatifs représentent des obstacles par rapport à l'objectif de la séance prévue par l'enseignante : une menace pour la planification « *quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours* ». Afin de préserver sa planification l'enseignante fait face aux « éléments désorganisateurs » (Tochon, 1993) revient au cours et au format didactique « **stop c'est l'arrêt du dérapage** » par la gestuelle signifiant l'arrêt du dérapage de crainte d'entrer dans des sujets sensibles menaçant l'ordre établi ; elle se ressaisit en adoptant une posture de résistance pour éviter « les débats théologiques » afin de ne pas s'égarer et s'éloigner de son but qu'est l'apprentissage « Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 175).

⁷¹Extrait de la séance de cours « l'expression de l'opinion » transcrite.

⁷²Traduction des termes utilisés en langue arabe dialectal : **jnoun**= fantôme, **darija**= arabe dialectal.

3.3. Sollicitation des enseignants

C'est à l'enseignant qu'est dévolu le rôle d'animateur pédagogique pour amener ses élèves à adhérer à son cours. Pourtant l'enseignant rencontre, assez souvent, des difficultés à susciter l'intérêt et maintenir la concentration de ses élèves.

Dans l'extrait ci-dessous, on observe à quel point l'enseignante E2 essaie de guider ses élèves par des actes de sollicitation et comment elle gère la situation avec beaucoup de patience et de persévérance afin de trouver des solutions pour parvenir à les intéresser.

TP	Séance « Delphine pour mémoire » ⁷³	Commentaire Enseignante E2
159 E ₂	Oui \ au début il voulait l'appeler Del-Delphine pour mémoire mais comment il s'appelle finalement le livre ?	Oui \ Puisque j'ai posé <i>vous avez vu combien de questions + plusieurs questions pour aboutir à la réponse</i> la réponse MEURTRE POUR MEMOIRE pourtant / c'était dit dans le / dans le texte + il a cité c'était pour telle ou telle personne que j'ai écrit mon livre meurtre pour mémoire c'était cité DANS le texte et cité cité DANS la source à la fin du texte dans les éléments périphériques + donc je pense je pense que : : : + je reviens toujours euh + à la première réponse que le texte était quand même un peu difficile par rapport au niveau de la troisième gestion + MAIS par euh la reformulation des questions les élèves ont pu répondre à la fin c'est pour ça j'ai dit ENFIN j'étais satisfaite qu'ils aient répondu à ma question et qu'ils aient trouvé le nom pourtant le titre c'était DELPHINE POUR MEMOIRE ils ont trouvé que le livre finalement euh s'appelle euh meurtre pour mémoire et non pas Delphine pour mémoire
160 A _s	(silence)	
161 A _m	Delphine pour mémoire	
162 E ₂	NON	
163 A _s	(silence)	
164 E ₂	il vous donne le le nom du livre /	
165 A _m	XX	
166 E ₂	non	
167 A _f	Bonne Nouvelle	
168 E ₂	mais non + Bonne Nouvelle c'est un lieu +++ allez un peu d'effort	
169 A _s	(silence)	
170 E ₂	comment il s'appelle son livre ?	
171 A _s	(silence)	
172 A _f	actualité de : : : l'émigration	
173 E ₂	non ça c'est le : : journal	
174 A _s	(silence)	
175 A _f	madame dans la première partie ?	
176 E ₂	la deuxième	
177 A _s	(silence)	
178 A _m	meurtre pour mémoire	
179 E ₂	MEURTRE POUR MEMOIRE voila ENFIN + meurtre pour mémoire alors pourquoi il a pas dit Delphine pour mémoire mais meurtre pour mémoire + pourquoi ? ++ est ce qu'il y avait \ seulement Delphine qui était victime ?	

L'enseignante rencontre des difficultés à susciter l'intérêt de ses élèves, elle pose plusieurs questions pour arriver à la réponse souhaitée ; elle attribue le blocage à la faiblesse du niveau des élèves de la section « gestion ». Elle fait preuve de sollicitation et guide, pas à pas, les élèves pour qu'ils puissent arriver à l'objectif attendu ; elle insiste « *j'ai posé vous avez vu combien de questions + plusieurs questions pour aboutir à la réponse* » et trouve la solution de la « **reformulation** » de ses questions pour les aider à retrouver la bonne réponse « l'enseignant a un objectif « dans la tête »

⁷³Extrait de la séance de cours « Delphine pour mémoire » transcrite.

mais il n'est pas compris par les apprenants qui donnent des réponses justes mais ne correspondant pas à ce que l'enseignant s'est donné comme but » (Cicurel, 1985 : 23). Son désir est que ses élèves réussissent à communiquer ; elle est enfin arrivée à attirer, de nouveau, leur attention et leur concentration sur le sujet. On constate la satisfaction de l'enseignante « **ENFIN j'étais satisfaite qu'ils aient répondu à ma question** ».

3.4. Aspect matériel

Pour réaliser une tâche didactique, l'enseignant a recours à des outils pédagogiques spécifiques (manuel didactique, photocopie, moyens informatiques, ...). Le manque de matériel met le professeur dans une situation d'obstacle qui le contraint à trouver des solutions, le plus souvent dans l'urgence. Dans cet extrait l'enseignante E3 verbalise les contraintes qu'elle rencontre en changeant, malgré elle, de salle habituelle pour un défaut de fonctionnement d'une prise électrique.

TP	Séance « Reportage touristique » ⁷⁴	Commentaire Enseignante E3
1 E ₃	le reportage touristique séance deux (l'enseignante écrit au tableau) +++ (L'enseignante procède à la mise en place du matériel didactique, branche et projette la vidéo) qui s'y connaît en informatique ? <u>Abir/</u>	Perte de temps euh : : : perte de repère aussi parce qu'ils ont l'habitude d'étudier dans une classe moi je sais ce que c'est + quand t'on est je ne sais pas quand t'on est ado on est accroché à sa petite chaise à sa petite table + on est accroché à sa salle + après quand on change de salle automatiquement ya des écrits sur les tables sur les murs on va découvrir de un <i>on perd du temps pour trouver une salle qui est équipée en électricité + après quand tu changes de salle + moi je déteste changer de salle mais je suis obligée ils vont se concentrer sur les écrits sur les tables sur les murs ils vont être explorateurs de la salle je déteste ça + j'aurai pas toute l'attention</i> mais je le fais quand même à contre cœur pour ne pas les décevoir aussi parce qu'ils ADORENT / la séance de la vidéo + ils adorent visionner des vidéos + on peut rigoler beaucoup en visionnant des vidéos. J'essaie de gérer mais ça se voit que ça m'énerve + je sais que ça se voit je ne sais pas trop gérer mes émotions+ ben j'essaie de les recadrer essaie de les intéresser c'est pas évident pas tout le temps bon ce jour-là je pense que ça a marché aussi + mais ya des fois quand tu leur changes de salle <i>c'est perturbant ça les perturbe ++ on a beaucoup de contraintes et on gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes</i>
2 A _S	viens Abir	
3 E ₃	madame problème d'électricité + la prise ne marche pas	
4 A _m		
5 E ₃	On change de salle + doucement sans faire de bruit (problème de prise changement de salle)	

L'enseignante est face à une situation qu'elle n'a pas prévue ; Constatant un défaut électrique, elle était obligée de changer de salle. L'enseignante met en mots cette contrainte imprévue et ses conséquences : la perte de temps « *on perd du temps pour trouver une salle* » à se transporter d'une salle à une autre mais aussi la crainte que ses élèves « *perdent la concentration* » du fait de changer de cadre habituel ; au lieu d'annuler la séance de compréhension de l'oral qui nécessite le matériel adéquat. Elle préfère s'adapter à la situation pour « **faire plaisir** » à ses élèves ; elle annonce qu'ils « **adorent visionner des vidéos** » c'est un moment de détente et de divertissement ; elle avoue que cette situation est contraignante « *c'est perturbant ça les perturbe* » et elle ne peut cacher cela donc elle essaie de « **les recadrer de les intéresser et maintenir leur concentration** », elle fait le choix

⁷⁴Extrait de la séance de cours « Reportage » transcrite.

de s'adapter et avoir une posture de résistance plutôt que d'abandonner. « **On gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes** ».

3.5. La situation de doute

Au moment de la prise de parole l'enseignant peut-être face à une situation de doute ; cela se traduit par des marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogatives, ...). Il manifeste, lors de l'interaction en classe, un sentiment d'incertitude, une certaine gêne. Cela arrive lorsque l'enseignant ignore les buts prédéfinis de l'activité didactique. Pour augmenter les chances de réalisation de ses objectifs, le travail « pré pédagogique » s'impose à l'enseignant.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante E4 se trouve dans une situation de contrariété engendrée par elle-même.

TP	Séance « Lexique relatif au paysage » ⁷⁵	Commentaire Enseignante E4
52A _m 53E ₄ 54A _m 55E ₄ 56A _f 57E ₄ 58A _m 59E ₄ 60A _f 61A _m 62A _f 63E ₄ 64A _m	Madame + madame XX Buisson c'est 6 + attendez attendez un BUISSON c'est 6 + un buisson c'est 6 normalement il l'a mis avec E 6 avec E ensuite 7 la vallée Madame relief avec une forme arrondie Une vallée t'avait donné une réponse Habacha = étendue plate Une vallée = madame cours d'eau aboutissant attendez attendez madame cours d'eau aboutissant à la mer oui madame c'est cours d'eau aboutissant à la mer non ça c'est avec le fleuve le fleuve on laisse ça on laisse pas pour euh pour en dernier alors le fleuve avec / cours d'eau aboutissant à la mer	Alors parfois <i>on a pas le temps de préparer sa fiche au préalable donc on n'improvise on bâcle la fi : : che ou bien l'activité et euh on la lit pas VRAIMENT</i> + c'est ce qui s'est passé ici j'avais pas j'avais pas essayé de faire l'exercice au préalable donc je l'ai fait en même temps qu'eux donc <i>quand ils ont commencé à me donner des réponses différentes j'ai eu / j'ai eu comme des doutes ça m'a un petit peu déstabilisé donc j'ai commencé à dire et à faire n'importe quoi voilà + j'ai pas su comment réagir enfin ça m'est t'arrivé à plusieurs reprises pour être honnête avec vous donc : : à chaque fois que je prépare pas bien ma fiche je tombe dans ce genre de situation + d'où la nécessité de travailler au PREALABLE son travail parce que un enseignant c'est pas / c'est pas / + il sait pas tout il a pas de réponses à toutes les questions parfois on a des doutes parfois + on sait pas répondre quoi tout simplement généralement face à ce genre de situation ya toujours des élèves enfin de bons éléments les élèves qui vraiment suivent trouvent les bonnes réponses et / j'écris les réponses de mes élèves voilà (rire) + parfois c'est eux qui ont les réponses et pas l'enseignant + ça peut arriver</i>

²L'enseignante déclare clairement n'avoir pas préparé sa fiche à l'avance ; elle se trouve dans une situation délicate. Les élèves manifestent un fort intérêt au cours et à l'exercice donné par leur enseignante, pendant la correction de l'exercice ; ces derniers participent aisément ; les réponses étaient cependant hétérogènes ; ce qui a déstabilisé l'enseignante « *j'ai eu comme des doutes ça m'a un petit peu déstabilisé donc j'ai commencé à dire et à faire n'importe quoi voilà* ». Pour surmonter cet obstacle elle a recours aux élèves studieux estimant qu'ils ont généralement les bonnes réponses « **j'écris les réponses de mes élèves voilà (rire) + parfois c'est eux qui ont les réponses et pas l'enseignant + ça peut arriver** ». L'enseignante présente les apprenants « bons éléments » comme des experts : un renversement de situation pour ne pas perdre sa crédibilité face à ses interlocuteurs « désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on

⁷⁵Extrait de la séance de cours « Lexique relatif au paysage » transcrite.

doit se garder de la faire perdre aux autres » (Goffman, 1974 : 17). Elle avoue honnêtement qu'elle est face à ce genre de contrainte lorsqu'elle ne prépare pas son cours et elle est consciente que pour réussir sa tâche didactique il faut préparer son cours « **d'où la nécessité de travailler au PREALABLE son travail** ».

Conclusion

L'observation de la classe nous a permis de relever divers obstacles rencontrés par les enseignants tels que les difficultés liées à la langue, au respect de la planification, à la sollicitation des enseignants, à l'aspect matériel, aux situations de doute. Toutefois, seules les verbalisations révèlent comment l'enseignant réagit face à ces contraintes. Nous avons ainsi approché la pensée des enseignants c'est-à-dire les représentations, les intentions ainsi que leurs émotions lors de l'agir professoral. Les enseignants ont des stratégies spécifiques telles que, revenir à l'ancienne méthode, l'utilisation de la gestuelle pour signifier des résistances, la reformulation, l'adaptation à la situation du moment pour le plaisir des apprenants, le recours aux apprenants studieux pour sauver la face. Leurs implications prennent-elles leurs sources dans leurs cultures éducatives ?

Bibliographie

- ALTET, Marguerite & VINATIER, Isabelle (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Pur.
- AZAOUI, Brahim (2014). « Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement ». *Réflexions méthodologiques*, LIDIL-Revue de linguistique et de didactique des langues n°49, pp. 17-32.
- BIGOT, Violaine & CADET, Lucile (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*, Paris, Riveneuve.
- BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*, Paris, Archives contemporaines.
- CIGUREL, Francine (1985). *Parole sur parole ou métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé international.
- CIGUREL, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- FILLIETTAZ, Laurent (2002). *La Parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Nota bene.
- GOFFMAN, Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*, Paris, les Editions de minuit.
- GOFFMAN, Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Collin.
- MAZI, Farid (2015). « Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouvertures », *Synergie*, Algérie, n°22, pp. 23-38.
- PLAZAOLA GIGER, Itziar & STROUMZA, Kim (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck
- RIEUNIER, Alain (2007). *Préparer un cours, les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris, ESF.
- SCHÜTZ, Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens klincksieck.
- TOCHON, François Victor (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan. TRAVERSO, Véronique (1999). *Analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- VINATIER, Isabelle (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Pur.

Annexe

Convention de transcription

Phénomène	Exemple
Enseignant, Apprenants	E , As
Apprenant (Masculin- Féminin)	A _m - A _f
Chevauchement	
Enchaînement immédiat	=
Action non-verbale ou événement (description entre parenthèse)	(lève la main) (ouverture porte)
Structure segmentales incompréhensibles (chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe)	XXX
Pause de 1 à 2 secondes	+
Pause de plus de 2 secondes	++
Pause de plus de 5 secondes	+++
Structure segmentale inaudible	(inaud.)
Allongement (<i>les : sont répétés selon la durée de l'allongement</i>)	je ne veu : : x pas
Troncation	je pen- pense
Elision non standard	j'pense
Montée et chute intonative	tu es la / non\
Montée intonative (questions)	?
Saillance perceptuelle	C'est FAUX
Scansion /syllabation du mot	Im- pos- si- ble
Enoncé en langue arabe	* wah*

LES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES COMME OUTIL REVELATEUR DU PLURILINGUISME CHEZ LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : CAS DES ENSEIGNANTS DE LA WILAYA DE SAÏDA.

Cacemi Mohamed

Doctorant en didactique

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Amara Abderezzak

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Résumé

La formation linguistique des enseignants de français est à la base de la constitution de leur répertoire langagier et une ressource pour leur répertoire didactique plus tard. Cet article interroge la formation de ces enseignants et tente d'identifier les traits d'une formation plurilingue dans leurs discours recueillis grâce à des entretiens biographiques. La méthode biographique se révèle être un outil adapté dans l'identification de pratiques plurilingues.

Mots-clés : les entretiens biographiques - pratiques langagières – plurilinguisme- enseignement plurilingue- compétence plurilingue et pluriculturelle.

96

Abstract

The language training of French teachers is at the basis of the constitution of their language repertoire, even later didactic. This article examines the training of these teachers and attempts to identify the features of a plurilingual formation in teachers' discourse collected through biographical interviews. The biographical method proves to be a suitable tool in identifying plurilingual practices.

Keywords: Biographical interviews - language practices - plurilingualism - plurilingual education - plurilingual and pluricultural competence.

1. Conception sociodidactique du plurilinguisme

Longtemps, la question de la formation linguistique et culturelle des enseignants de langues n'a pas présenté un grand intérêt dans la recherche en Algérie. Les enseignants de français par exemple sont présentés comme des locuteurs « bilingues » c'est-à-dire maîtrisant le français, la langue d'enseignement et l'arabe algérien, deux langues évoluant dans une relation d'opposition trop souvent conflictuelle d'où découle la perpétuelle disjonction entre ces deux langues. Pourtant, les sociolinguistes s'accordent à présenter le contexte sociolinguistique algérien comme plurilingue où subsiste une forte intrication entre différentes langues et variétés de langues, comme l'arabe dialectal ou standard, l'amazigh (avec toutes ses variantes), le français, l'anglais voire d'autres langues latines (Morsly, 1996, Taleb-Ibrahimi, 1997 ; 2004). Le plurilinguisme n'est pas à vrai dire la caractéristique des seuls pays multilingues. Coste et Moore explique que la caractéristique du plurilinguisme est liée à la socialisation. Ils soutiennent que « tout acteur socialisé est un sujet qui a été à quelque degré exposé au pluralisme linguistique et culturel ; L'école, entre autres « [...] dans la mesure où elle joue un rôle déterminant dans la socialisation, participe à la mise en place de cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme, fût-ce à son insu ou avec des effets contre productifs » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 12).

L'un des objectifs de la réforme engagée depuis 2003 en Algérie est l'intégration de l'école algérienne dans un mouvement universel dont le plurilinguisme⁷⁶ constitue une nouvelle tendance de l'enseignement apprentissage des langues qu'englobe une éducation plurilingue. Or, l'enseignement apprentissage des langues continue à être pensé et construit selon une conception « où prévalent nettement les modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures » (ibid : 10). La mise en œuvre d'une éducation plurilingue nécessite alors que soit institué un travail de comparaison, de transfert, d'emploi simultané, d'alternances voire de tissage des langues (Cavalli, 2005).

Travailler sur des problématiques liées aux situations de plurilinguisme, de contact de langues arabe/français/ voire arabe/français/ amazigh et des représentations des locuteurs ne peut se suffire de recherches qui portent peu d'intérêt à « la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 66). Y parvenir passe par l'adoption d'une approche sociodidactique « [...] qui intègre les situations de plurilinguisme, les contacts des langues et des cultures [...] et leurs répercussions dans la classe de langue » (Rispaïl, 2011 : 99). Cette approche s'intéresse également aux représentations des langues, langues parlées et apprises en famille, celles en usage dans leur entourage social, langues apprises à l'école et « [...] qui ne peuvent qu'intervenir sur leurs actions d'enseignement / apprentissage » (Blanchet, 2005 : 23).

Notre recherche qui vise l'identification de pratiques plurilingues chez les enseignants de français ne peut se cantonner à un seul espace de situations socio-langagières. Billiez, reconnaît que même si des changements induits par le passage d'étude de situations de monolinguisme à l'étude de situations de plurilinguisme ont été constatés, « les outils utilisés ainsi que les modalités de questionnements censés être adaptés à certains terrains monolingues n'ont pas été suffisamment remis en cause ou refaçonnés pour venir mieux s'ajuster aux terrains d'investigation plurilingues » (Billiez, 2011 : 204).

Ces locuteurs plurilingues ont des pratiques langagières où sont utilisées diverses langues (le français, l'arabe et/ou l'amazigh, pour nombre d'entre eux, l'anglais voire une deuxième langue étrangère (espagnol, italien ou allemand...) dans des situations socio-langagières très variées (la maison, la rue, lieu de rencontre...), pratiques qui « [...] entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 66). En axant le travail sur leurs pratiques langagières et a fortiori didactiques, cette recherche envisage à terme, une intervention au niveau de leur formation initiale et continue. Il s'agit d'une part de leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme et d'autre part de faire évoluer leurs pratiques plurilingues et pluriculturelles dans leur exercice de tous les jours. De par son universalité, le modèle monolingue qui ne conçoit l'enseignement apprentissage des langues que par et dans la même langue, continue à s'imposer dans l'enseignement apprentissage algérien. Ce modèle produit des profils d'enseignants qui négligent la pluralité linguistique et culturelle qui caractérise les contextes dans lesquels ils exercent. Dès lors, il est constaté un manque de conscience du plurilinguisme de leurs des élèves. Ce manque de conscience a déjà été constaté par Perregaux dans le contexte Suisse où il a été également relevé « [...] un manque de conscience patent des enseignants face à la situation plurilingue des élèves et, dans cette perspective, les biographies langagières constituent un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur cette prise de conscience de la variété, sur le mouvement du plurilinguisme » (Perregaux, cité par D. L. Simon et N. Thamin, 2009 : 26).

⁷⁶ Dans la loi d'orientation de 2008, il est fait explicitement mention à une ouverture au plurilinguisme avec l'expression « introduction au plurilinguisme » (référentiel, 2008, p 06).

1.1 Identification d'une compétence plurilingue et pluriculturelle

La langue constitue pour ces enseignants à la fois l'objet et le moyen d'enseignement. Dès lors leurs pratiques langagières déterminent fortement leur choix didactique : certains enseignants qui alternent deux voire trois langues dans leurs cours s'expriment différemment comparés à ceux qui n'utilisent qu'une seule. Vu le flou didactique qui entoure la question du recours à d'autres langues dans le cours de français (la langue première par exemple), les hypothèses émises pour justifier le recours à d'autres langues en cours sont nombreuses : entrent en ligne de compte, la tradition éducative des enseignants de français, leur formation linguistique, leurs pratiques langagières liées à leurs représentations sur les langues en contact, autant de facteurs influençant leur pratique didactique en classe. La formation linguistique de ceux-ci en particulier, ressources essentielles dans la constitution de leur répertoire langagier, se présente comme une focale intéressante. Ces élèves d'hier, enseignants aujourd'hui auraient-ils été concernés par une quelconque forme d'éducation plurilingue, ébauche à une approche plurielle qui ne disait pas son nom ?

Tenter de déceler des indices de présence d'une compétence plurilingue dans la formation de nos enseignants implique l'examen des caractéristiques d'une compétence plurilingue et pluriculturelle que Coste, Moore et Zarate ont définies en 1997. Outre qu'ils la décrivent comme éminemment hétérogène, ils la présentent comme

- Déséquilibrée et partielle ;
- Évolutive, car elle relève de la capacité d'apprentissage qui est innée et à la portée de tout locuteur ;
- Dynamique, étant en relation avec des trajectoires de vie et les remaniements linguistiques et identitaires ;
- Unique et complexe, n'étant pas la juxtaposition de plusieurs monolinguisms.

98

1.2 La méthode biographique et prise en compte de la dimension temporelle

Sur le plan méthodologique, l'inscription dans une approche sociodidactique donne la possibilité de recourir à des méthodologies utilisées dans des disciplines connexes à la didactique « [...] questionnaires, entretiens semi-directifs, corpus complexes, méthode dite des « biographies langagières », à l'oral ou à l'écrit, enregistrements de pratiques sociales contextualisées, mises en relation, approches comparatives, pour ne citer que celles-là » (Blanchet et Rispail, 2011 : 66).

La méthode biographique permet de répondre à notre souci d'explorer le passé linguistique des enquêtés. La prise en compte de la dimension temporelle est alors indispensable. En effet, J. Billiez regrette que les « [...] démarches et outils méthodologiques ont été conçus comme étant « tout terrain », c'est-à-dire quasi-imperméables aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées » (Billiez, 2011 : 209). Pour l'auteure, il est nécessaire de « [...] prendre en compte la variabilité des terrains et des contextes socioculturels dans au moins deux de ses dimensions, la dimension spatiale – la plus communément convoquée – et la dimension temporelle – la plus communément négligée » (ibid.).

1.3 Objectifs sociodidactiques attribués aux biographies langagières

Le recours à la méthode⁷⁷ biographique, se révèle parfaitement adapté lorsqu'il s'agit d'explorer des expériences passées. Pour C. Perregaux, « le social est recouvert d'une couche

⁷⁷Dans cet article, bien que nous employions indifféremment les termes « approche » et « méthode », nous attirons l'attention sur le fait que l'un et l'autre réfèrent à deux méthodologies de recherche concurrentes en sociologie. (Cf. approche biographique (D. Bertaux) VS la méthode biographique (J. Peneff).

monolingue sous laquelle il faut chercher le plurilinguisme » (Perregaux citée par Simon et Thamin, 2009 : 25). En effet, notre recherche tente d'appréhender la pluralité langagière chez ces enseignants en recourant aux entretiens biographiques. Cette méthode permet « [...] de rendre compte et de rendre lisible, de façon descriptive, cette réalité plurilingue » (ibid.). Comme outil de recueil de biographies langagières, elle donne la possibilité de

[...] cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes. (Kilanga Musinde, 2006 : 126).

Cette méthode permet également de s'informer sur des fragments de vie, entre autres épisodes, ceux du « [...] vécu scolaire du temps où l'on a été soi-même élève peut donner du sens à certaines représentations qui ont des répercussions sur la façon de vivre et de pratiquer le métier d'enseignant » (Belkaïd, 2002 : 217). Avec l'espoir que « L'enseignant autobiographe en vient à reconnaître la diversité culturelle en lui » (ibid : 216). Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère définit les biographies langagières en tant qu'outil servant l'identification de la constitution d'un capital langagier :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003 : 36-37).

1. 4 Constitution de l'échantillon

Des entretiens biographiques⁷⁸ ont été réalisés auprès de 17 enseignants de français (11 hommes et 7 femmes), tous originaires de la wilaya de Saïda, âgés de 25 à 58 ans. Ces derniers ont bien voulu s'exprimer sur leur rapport aux langues, de leurs apprentissages des langues qu'ils connaissent de la maison jusqu'à l'université et la formation professionnelle et au-delà. Leurs répertoires langagiers sont donc très hétérogènes étant donné l'inégalité des compétences déclarées dans chacune des langues connues. Il faut juste préciser que l'essentiel des langues sur lesquelles les enquêtés ont insisté durant les entretiens, sont l'arabe algérien, l'arabe standard, le français et dans une moindre mesure l'anglais. Les questions posées lors des entretiens biographiques, figurant dans le guide d'entretien, l'ont été en français. Les réponses ont été globalement données en français avec quelques séquences d'alternances français/arabe algérien. Certains enquêtés recouraient plus que d'autres à l'arabe algérien. Dès lors qu'il s'est agi d'entretiens biographiques qui s'intéressent aux biographies langagières⁷⁹, reconnaissables dans la nature des questions portées essentiellement sur les langues et autour des langues, notre travail a consisté en un balisage des récits sans quoi les enquêtés s'étaleraient sur leur vie en général. Pour ce faire, nous avons surtout recouru aux relances pour éviter que les enquêtés débordent du cadre dédié à cette recherche sociodidactique.

⁷⁸ Les biographies langagières sont réalisées ici oralement grâce à des entretiens de recherche : c'est que nous entendons par entretiens biographiques. « La démarche méthodologique par entretiens biographiques, à mi-chemin entre entretiens de recherche et récits de vie (cf. N. Thamin, 2007 : 25).

⁷⁹ Les biographies langagières entretiennent un rapport d'inclusion avec le récit de vie. Elles qui étudient essentiellement le rapport aux langues qui constitue en quelque sorte une sous partie du récit de vie.

Les questions de l'entretien ont porté sur les langues connues, les langues apprises et les circonstances de leur apprentissage, des pratiques didactiques d'enseignement des langues (concernant le français particulièrement) lorsqu'ils étaient élèves, sur leur propre pratique didactique durant leur parcours professionnel, les représentations sur les langues en présence (particulièrement arabe/français), sur les locuteurs de ces langues...

En raison de l'étendue de ce sujet et dans les limites imparties à cette contribution, nous n'exposerons dans le présent article que les parties des entretiens biographiques où il est question de la formation scolaire des enquêtés et où celle-ci est en lien avec l'apprentissage du français. Deux questions essentielles sont posées ici :

- 1- Pouvons-nous affirmer que les enseignants avaient bénéficié d'une formation plurilingue lorsqu'ils étaient élèves ?
- 2- Si tel est le cas, quels traits caractéristiques d'une compétence plurilingue et pluriculturelle sont identifiables dans ces entretiens ?

2. Traces d'une compétence plurilingue décelables dans les biographies langagières des enseignants

L'analyse qui va suivre se centrera principalement sur deux aspects qui paraissent déterminants dans la construction d'une éducation plurilingue à savoir la prise en compte dans l'enseignement- apprentissage des langues les apprentissages antérieurs et la prise de conscience par les locuteurs de leur répertoire plurilingue. Les quatre caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle⁸⁰ citées plus haut définies par Coste, Moore et Zarate 1997, assureront la fonction de catégories d'analyse.

2.1 Une compétence déséquilibrée

2.1.1 La connaissance linguistique varie selon les langues du répertoire ou en présence dans un contexte donné

Pour exprimer le déséquilibre entre compétences dans les langues déclarées connues, les enseignants utilisent des adverbes « bien », « peu » ; des adjectifs « fort », « basique » ; des verbes « maîtriser » ; des expressions « un peu », « un petit peu », quelques mots ». Les expressions « un peu » et « un petit peu » caractérisent le niveau de connaissance de l'anglais dans 7 cas sur 17. Un seul cas « un peu » pour la connaissance de l'amazigh chez Zoher. Plusieurs cas de figures rendent compte du déséquilibre de la compétence plurilingue chez ces enseignants. Kawthar, par exemple enseignante de français débutante, révèle dans l'entretien son amour pour l'anglais. Lorsqu'elle parle de sa connaissance des langues, elle met au même pied d'égalité son niveau de français et celui de l'anglais.

*E : (extr2) /donc vous connaissez l'anglais : :
?/ Kawtar3 : parfaitement !*

⁸⁰ La « compétence plurilingue et pluriculturelle définie par (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12) concorde avec l'acception que nous retenons pour cette compétence : « [...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

E : ah parfaitement/ oral
 et<+ Kawtar4 : oral et écrit/
 E : et pour le français ?
 Kawtar5 : pour le français c'est pareil/.

2.1.2 Les capacités langagières peuvent être différentes d'une langue à d'autres

Coste, Moore et Zarate exemplifient ce déséquilibre des capacités : le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple : « excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral. » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Un exemple similaire dans l'extrait ci-dessous concerne Yahia qui parle des langues qu'il connaît. Il utilise les adverbes « bien » pour l'arabe et « peu » pour son niveau d'anglais à l'oral : il comprend l'anglais mais ne le parle pas.

Yahia1 : (extr.2) je connais bien l'arabe/ l'arabe de l'école et l'arabe qu'on parle pratiquement tous les jours plus le français /la langue française étant une langue que je dois maîtriser parce que c'est un outil de travail pour moi/ un peu d'anglais/ je ne parle pas anglais mais je comprends hein je comprends un peu l'anglais voilà /.

Ce répertoire⁸¹ langagier se compose de langues avec divers degrés de connaissances. Les variétés peuvent être celles de plusieurs langues, « un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques » (Coste, 2002 : 117).

2.2 Gestion du déséquilibre

101

Étant donné les fluctuations des différents niveaux de maîtrise qui caractérisent les langues du répertoire et pour mettre en œuvre la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, il est nécessaire de construire des stratégies de compensation afin de gérer au mieux ce déséquilibre. Sur cette question, les enseignants se souviennent d'épisodes dans lesquels des enseignants ont recouru à des stratégies qui, en tant que pratiques didactiques, paraissaient à cette époque (rappelons-le fortement influencée par les conceptions de l'« homogène », et du « natif »), comme inédites et antinomiques en regard à la tradition du monolinguisme d'antan. Ces stratégies prenaient la forme de moments d'alternances de langues dont l'objectif était une articulation qui servirait l'une des deux langues et parfois les deux, c'est ce que nous verrons dans un exemple plus bas. Ont été rapportés des articulations de type binaire : français/arabe ; anglais/français ; espagnol/français ; voire même de type ternaire : anglais/français/ arabe.

2.2.1 Articulation des langues : une approche plurielle avant l'heure ?

A une époque où le cloisonnement entre disciplines linguistiques était de mise, des enseignants de langue étrangère conscients du bénéfice que pouvait avoir une mise en contraste de deux ou trois langues connues par les élèves, proches ou éloignées généalogiquement recouraient à l'articulation des langues. Les exemples de cette pratique que nous avons identifiés dans les entretiens sont l'articulation français/arabe, l'articulation anglais/français, l'articulation espagnol/français voire l'articulation de trois langues anglais/français/arabe. L'articulation consistait en une meilleure « mutualisation » des ressources linguistiques déjà existantes. Recourir à l'articulation linguistique

⁸¹Si pour exemplifier le concept de répertoire Daniel Coste emploie la métaphore des poupées russes en parlant des langues, en ce qui nous concerne nous préférons celle de Marion Dufour, une métaphore qui conçoit la notion de répertoire langagier non pas comme une classification de langues ou de variétés mais plutôt comme un *cloud* en anglais qui veut dire « nuage ».

« [...] c'est aussi veiller à ce que des manières d'apprendre exercées à propos d'une langue particulière soient réinvestissables pour d'autres langues. (Coste, Moore et Zarate, 2009, p 25). Cette approche de l'apprentissage des langues, Candelier en fixe le mode d'emploi en précisant que ce soit en termes de « [...] démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (Candelier et al., 2003 : 19) ou, de façon plus complète et plus précise, en termes « [...] d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2003 : 8)⁸². Il est clair que les pratiques didactiques de cette époque dont nos enquêtés rapportent ici les témoignages sont des pratiques plus issues de démarches personnelles que de pratiques didactiques acquises en formation initiale car en ce temps-là, le recours à une autre langue que celle de la discipline en question n'était pas toléré.

2.2.1.1 Articulation français/anglais

Une démarche engagée par un professeur d'anglais qui devient par la force des choses médiateur (selon l'expression de M'Hamed) et l'emploi de l'expression « passer vers » reprise deux fois dans les deux sens « français/anglais », un aller-retour aisé. L'enseignant s'appuyait sur la ressource déjà là en français pour continuer le cours en anglais. En fait, cet enseignant avait senti les bienfaits du décroisement dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

M'Hamed 17 : (extr2) [...] il revenait monsieur tayeb⁸³ pour nous faire voilà une description d'un lieu / alors le rappel c'était sur l'anglais puis on est passé directement (au français) / la scène était la même la langue elle était différente / la procédure à suivre était la même qu'en anglais.../.

102

2.2.2.2 Articulation espagnol/français

Il faut avouer que ces pratiques didactiques souvent individuelles se transmettaient peu. Elles émergeaient en silence au gré des situations didactiques difficiles rencontrées en classe par l'enseignant. Étant jugées inappropriées par les tenants de l'éducation des langues de cette époque, très peu d'acteurs de l'enseignement apprentissage débattaient sur la question. Mais, certains enseignants voyaient un intérêt à ce que certaines langues s'alternent, se traduisent, se complètent et se côtoient. L'exemple du professeur d'espagnol est évocateur :

awthar16 : c'était la langue espagnole/ il avait recours à la langue française pour nous faire passer le message/ alors c'est l'enseignant de la langue espagnole qui recourait à la langue française pour expliquer les verbes, les phrases etc. /

2.2.2.3 Articulation anglais/français/arabe

Autre cas d'une articulation linguistique pratiquée par un enseignant d'anglais. Ce dernier recourait aux deux langues connues par les élèves, l'arabe algérien et le français connu ou supposé comme tel au niveau du lycée. Il offrait ainsi à ses élèves des alternatives lorsqu'une difficulté de compréhension posait problème.

⁸²Ces références sont citées par Candelier lui-même dans Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) Michel Candelier Véronique Castellotti, 2008, [http : //www.projetpluri-l.org/publis/Candelier](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier).

⁸³Prénom de l'enseignant de français et d'anglais.

Abdelkrim24 : au lycée / l'anglais : / [...] / L'enseignant pour nous expliquer certains mots ou bien certaines notions il utilisait la langue française /sinon si on n'arrive toujours pas à comprendre ce mot il utilisait l'arabe /l'arabe dialectal bien sur<+ /

2.2 Une compétence partielle

La compétence plurilingue et pluriculturelle est dite partielle dans la mesure où sa connaissance se réduit à un strict nécessaire compris comme un usage fonctionnel par rapport à un but qu'on s'est fixé. Cette compétence partielle dans une langue donnée ne se présente pas comme un déficit par rapport à une compétence plurilingue et pluriculturelle qui l'englobe mais se présente comme un enrichissement de cette compétence globale. Selon Coste et Moore et Zarate,

Une compétence acquise dans une langue est partielle « dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 12).

Abdou avoue que son apprentissage du français était surtout motivé par une visibilité sociale en classe. Ainsi, apprendre le français lui offrait la possibilité d'écrire des lettres dans une classe mixte c'est-à-dire où il y avait des filles, un but clairement exprimé.

Abdou 09 : /comment dirai-je on n'était pas en quelque sorte forts /on accusait donc des lacunes partout en grammaire /et j'ai commencé à écrire, j'ai commencé à écrire des lettres donc si vous voulez /c'était le temps euh surtout qu'on se trouvait dans des classes mixtes où on voulait se faire montrer /c'est-à-dire qu'on était fort dans cette matière/.

103

2.3 Évolution et malléabilité

Coste, Moore et Zarate, en déclinant les caractéristiques de cette compétence, la décrivent d'abord comme évolutive c'est-à-dire que « selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (ibid.). Les auteurs expliquent que la compétence peut s'enrichir au grès du parcours de vie de l'acteur social en fonction des changements et l'évolution de ses intérêts personnels. L'enseignant Yahia correspond bien à ce profil. Il avait très mal vécu son apprentissage du français mais sa persistance l'avait poussé à l'apprendre, à le maîtriser pour devenir plus tard enseignant de français.

Yahia5 : / (extr2) ah pour le français je vous dis la vérité pour le français aucun contact avec le français même si cette langue existait ou bien on commence à apprendre cette langue depuis la 4^{ème} année primaire mais pour nous on était loin on était loin/ c'était par amour que je commence à apprendre le français on peut dire que je suis autodidacte/ je commence à apprendre le français dictionnaire les émissions <+ /.

Cependant une composante de cette compétence peut aussi dépérir. C'est le cas de Nacera qui parle de sa compétence avec une asymétrie de connaissance entre d'une part français/anglais et allemand d'autre part.

Nacera 02 : je connais l'arabe le français bien sûr et l'anglais/ et un petit peu l'allemand/ je commence à oublier l'allemand/

2.4 Conscience du plurilinguisme : l'alternance codique (code switching) comme trace de plurilinguisme

Dans les fragments des entretiens biographiques concernant l'apprentissage des langues, nous n'avons relevé aucune référence à la pluralité ou à une quelconque conscience d'un plurilinguisme. En cause, des représentations sur le mélange de langues qui, sournoisement installées dans la doxa, stigmatisent le locuteur qui recourt à deux voire trois langues dans son discours. Cette alternance de langues est vue comme une incompétence du locuteur et non comme une richesse. Bensekat relève cette même attitude vis-à-vis du plurilinguisme. Elle voit même un lien de causalité entre la « situation plurilingue (qui) a pour conséquence un mélange des langues et des discours », et le fait que « [...] les locuteurs ne sont pas toujours conscients de ce mélange » (Bensekat, 2012, p114). La réponse de Yahia interrogé sur sa connaissance des langues est révélatrice de cette non conscience du plurilinguisme. En fait, il ne se reconnaît pas comme plurilingue :

Yahia2 : (extr1) bon je connais pratiquement : : +je ne vais pas dire plusieurs langues mais en premier/[...].

Il en résulte que ces mélanges de langues et de discours « sont vite stigmatisés par la norme scolaire » (ibid).

M'hamed (extr4) on est passé en première année moyenne et là j'ai connu un autre kabyle c'était monsieur Abdeli/ il ne parlait jamais en arabe /il faut le dire un vrai kabyle qui ne parlait jamais en arabe /et même surtout si vous vous retrouvez dans la rue il vous dit : « essalam » il vous le dit presque en français « SALAM » /.

104

En revanche, il s'est révélé une persistance des conceptions habituelles du bilinguisme plus en phase avec des définitions qui « vont de la description d'individus témoignant d'une maîtrise de natifs dans deux codes linguistiques ("*the native-like control of two languages*", Bloomfield, 1935), à celles qui considèrent qu'un bilingue possède une compétence minimale dans au moins une des quatre compétences langagières “ (compréhension et expression, à l'écrit et à l'oral)” (Macnamara, 1967) » (Coste et Moore, 2007 : 16). Même si ces définitions ont été revues depuis (Grosjean 1982)⁸⁴, la représentation du bilingue maîtrisant à égalité deux langues reste prégnante dans les représentations des algériens. En Algérie, lorsqu'on parle d'un locuteur bilingue en général on réfère au bilingue arabe/français et non à un autre couple de langues. Néanmoins, nous considérons que cette notion n'implique pas systématiquement la pratique duelle de langues, mais celle de deux langues au moins. C'est ce qu'affirme Bensekat (2012) qui estime qu'en Algérie « cette notion [...] demeure quelque peu complexe car elle chevauche à la fois trois types de bilinguismes : individuel, collectif et institutionnel, dus essentiellement au contact permanent de plusieurs langues » (Bensekat, 2012 : 115). Vu sous cet angle, le bilinguisme ne constitue en réalité qu'un cas particulier de la compétence plurielle. Khadidja se souvient de sa scolarité en tant que bilingue qui, comme elle va le reconnaître, l'a beaucoup aidée à apprendre le français.

Khadidja01 : /à l'époque il y avait des classes bilingues et des classes arabisantes donc j'étais parmi enfin parmi les élèves /enfin c'est pas moi qui a choisi la classe bilingue donc j'ai fait les

⁸⁴Grosjean (1982) : « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues » cité par Coste et Moore, compétence plurilingue et pluriculturelle.

mathématiques : : les sciences l'histoire euh les mathématiques et les sciences en français /donc ça m'a vraiment aidé à bien maîtriser cette langue/.

Par ailleurs, quelques-uns de nos enquêtés désignent leur formation scolaire en tant que formation « bilingue ». En effet, le système en transition dans les années 80 opérait une dichotomie dans le cursus scolaire des élèves : les « bilingues » pour lesquels les cours étaient dispensés soit en français soit en arabe standard et les « arabisants » pour lesquels, l'arabe standard constituait la seule langue d'enseignement. Les enquêtés qui s'identifient aux « bilingues » perçoivent leur formation en français comme une sorte de plus-value qui les valorisent par rapport à ceux qui ont suivi une formation arabisante, qui, elle est perçue par ces derniers comme étant de moindre qualité.

3. Quels traits d'une compétence pluriculturelle ?

Le plurilinguisme et pluriculturalité qui caractérisent la compétence plurilingue et pluriculturelle, sont deux notions inextricablement liées. La langue véhicule une culture, langue et culture sont selon Benveniste « les deux facettes d'une même médaille » (cité par Blanchet, 2005 : 21). La culture régit les pratiques linguistiques (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres »). La langue remplit dans les processus de catégorisation une «[...] ... [fonction ethno-démarcative, à l'œuvre lorsque des langues différentes sont en contact, mais aussi entre des variétés d'une même langue » (Blanchet, 2004 : 16).

Bien avant que le concept de pluriculturel s'invite dans la didactique, c'est plus du concept d'interculturel dont il a été beaucoup question dans les recherches en didactique des langues. Nous considérons que l'identification d'une approche pluriculturelle de l'enseignement apprentissage inclut une approche interculturelle, lorsqu'il est question de prise en compte d'interactions et d'interrelations entre plusieurs cultures. Le fait qu'ils étaient tous des élèves arabophones ne présuppose pas qu'ils aient une culture homogène mais qu'au moins il y ait des traits distinctifs de cultures liés à leurs origines familiales, claniques voire citadine/rurale, qui les feraient différents.

Les enquêtés se remémorant leur passé d'élèves ne manquent pas de relater des moments de leur apprentissage où l'enseignant de français jouait un rôle de « passeur culturel » entre un monde arabophone avec les cultures hétérogènes et un monde francophone riche de sa diversité culturelle, recourant à différentes activités et contribuant de la sorte à établir l'interculturel dans leurs classes.

Zoher21 : (extr1) oui oui le français oui je parle du français/ on avait d'excellents enseignants je vous l'ai dit /mais puisque vous parlez du français je réponds donc : c'étaient des pédagogues avant tout ce n'était pas apprendre la langue par des mots/ c'était par des gestes des figurines des images des photos de l'écrit un peu de théâtre un peu de chanson/.

3.1 Interculturel ou pluriculturel

En outre, la compétence pluriculturelle ne se construit pas qu'à l'école, bien des ressources la dotent d'où sa relative autonomie. Coste, Moore et Zarate affirment qu'« [...] elle est relativement autonome par rapport aux contenus scolaires : le modèle scolaire d'apprentissage peut faire l'objet d'un refus explicite, la compétence pluriculturelle continue à se structurer, une fois le parcours scolaire terminé » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 22). Certains enseignants ont beaucoup insisté sur le rôle qu'avait joué la télévision dans leur développement culturel en ce qui concerne le français pendant ces années-là. La chaîne unique pour les anciens, où beaucoup de contenus (films, documentaires, chansons...) avaient permis une interaction avec la culture française. Avec les plus jeunes, l'avènement des chaînes satellitaires françaises a fait que le contact culturel devenait plus facile et a permis à nombre d'entre eux de s'ouvrir sur cette culture.

Amine3 : extr2[...] / (mais la langue française j'étais baigné dans la langue française depuis mon jeune âge/ à travers la télévision pas à travers mes parents ni rien du tout non ma mère parlait le français/ elle le parlait couramment mais on était toujours intéressé par les chaînes françaises / on regardait par exemple l'émission le «bigdeal »⁸⁵ ensemble ma mère mon père/ on regardait des films en français/ on n'était pas calé sur les chaînes arabes depuis mon jeune âge/ alors j'ai appris la langue française à travers les dessins animés les émissions c'est ça oui c'est ça <+/-

Pour conclure, les entretiens biographiques analysés ont pu révéler que les enseignants sujets de cette recherche ont bien suivi une formation où il était question de pluralité linguistique et où l'interculturel jouait un rôle dans l'enseignement apprentissage du français. En revanche, les enquêtés en décrivant l'évolution de leurs compétences n'avaient conscience ni de cette pluralité ni même des effets que pouvaient avoir une formation de ce type. Ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme qui ne disaient pas leur nom à cette époque encore trop régie par le monolinguisme pesant, ont été relativement présents sous des formes d'articulation linguistique. En effet les traits d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ont été identifiés dans les témoignages des enquêtés. Outre l'hétérogénéité qui caractérise leurs pratiques langagières, les entretiens biographiques ont révélé des traits suffisamment lisibles pour confirmer l'existence d'une telle compétence : déséquilibrée, partielle et malléable et évolutive entre autres.

De même qu'il a été fait mention de pratiques plurilingues initiées par des enseignants, soucieux d'une meilleure mutualisation des ressources déjà présentes dans la classe de langue. En effet, des articulations linguistiques français/arabe, anglais/français, espagnol/français voire anglais/français/arabe ont été rapportées par les enseignants. Est-ce une approche plurielle avant l'heure ?

Par ailleurs, la compétence pluriculturelle a été plus abordée sous son aspect interculturel évoquant des pratiques liées à la mise en confrontation de deux cultures algérienne et française, à travers des activités de toute sorte en classe de français : chants, poésies, théâtre... Si l'interculturel évoqué n'a pas été du tout la préoccupation de l'école en ce temps-là, force est de constater que les enseignants lorsqu'ils étaient élèves et de manière individuelle, s'imprégnaient de la culture française principalement grâce à la télévision. Cette dernière a été reconnue par beaucoup d'entre-eux comme le meilleur moyen ayant contribué à cette époque à leur éducation interculturelle.

Bibliographie

- BELKAID, Malika (2002). « La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité » *Raisons Éducatives* 1-2, 205-222.
- BENSEKAT, Malika (2012). « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue » *Synergies Pays Riverains du Mékong* n°4 - 2012 pp. 107-126.
- BILLIEZ, Jacqueline (2011). « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*, P. Blanchet et P. Chardenet (coords), 2011, pp 203-213.
- BLANCHET, Philippe (2005). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf, consulté le 05/09/2018.
- BLANCHET, Philippe (2004). « L'approche interculturelle en didactique du FLE, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licence, Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.

⁸⁵Émission de divertissement sur TF1 présentée par Gaston Lagaffe.

- CALVET, Louis-Jean (2005). *Sociolinguistique*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » n° 2731.
- CANDELIER, Michel, et CASTELLOTTI, Véronique (2008). « Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s) » In Candelier, M. et Castellotti, V. (dirs.). [http : //www.projetpluril.org /publis/Candelier](http://www.projetpluril.org/publis/Candelier).
- CANDELIER, Michel (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek /Duculot.
- CAVALLI, Marissa (2005). « Éducation bilingue et plurilinguisme, le cas du val d'Aoste », Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n°83/1, 2006, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, pp. 169-171.
- COSTE, Daniel (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans *Notions Questions*, 6, ENS Editions, Lyon, pp. 115-123.
- COSTE, Daniel ; MOORE, Danielle et ZARATE, Geneviève (2009). « Division des Politiques linguistiques, Strasbourg Version révisée », consulté sur [https : //www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle](https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle) consulté le 23/09/2018.
- COSTE, Daniel, MOORE, Danielle et ZARATE, Geneviève (1997). « Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Version initiale », consulté sur [https : //www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle](https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle)
- CUQ, Jean Pierre (2003). « *Dictionnaire de didactique des langues étrangères* », 2003.
- GUIDE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES : Approches contextualisées (2011). BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (coords). [https : //www.researchgate.net/publication/](https://www.researchgate.net/publication/) consulté le 05/04/2018.
- KILANGA, MUSINDE, Julien (2006). « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in : Molinié, M., (dir.), *Français dans le Monde - Recherches et applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », FIPF-Clé International, 123-131.
- MORSLY, Dalila (2012). « La sociolinguistique en Algérie : État des lieux et perspectives ». In : *Cinquantenaire de l'indépendance de l'Algérie, Réflexions et perspectives*, Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger 2, Alger, OPU, p. 245-258.
- PERREGAUX, Christiane (2002). « (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Vals-Asla* n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, pp. 81-94, Biel/Bienne. [https : //core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf) consulté le 20/04/2019.
- RISPAIL, Marielle (2011). « Interroger la sociodidactique : fauxsemblants, résistances et orientations », socles Volume 1, Numéro 1, pp 75-102, téléchargeable sur [https : //www.asjp.cerist.dz/en/article/2677](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677) consulté le 07/10/2018
- RISPAIL, Marielle et BLANCHET, Philippe (2011). « Principe transversaux pour une sociodidactique de « terrain ». In Guide pour la Recherche en Didactique des Langues et des Cultures : Approches contextualisées, P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.) pp 65-71.
- SIMON- LEE, Diana et THAMIN, Nathalie (2009). « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières », Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », E. Huver et M. Molinié (coords). 2011, pp 15-33.
- TALEB-IBRAHIMI, Khaoula (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in : L'Année du Maghreb, Taleb-Ibrahimi, Kh. (2004): « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in : L'Année du Maghreb, ([http : //anneemaghreb.revues.org/305](http://anneemaghreb.revues.org/305), consulté le 09/10/2018.

Annexe

Convention de transcription

Phénomène	Exemple
Enseignant, Apprenants	E , As
Apprenant (Masculin- Féminin)	A _m - A _f
Chevauchement	_____
Enchaînement immédiat	=
Action non-verbale ou événement (description entre parenthèse)	(lève la main) (ouverture porte)
Structure segmentales incompréhensibles (chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe)	XXX
Pause de 1 à 2 secondes	+
Pause de plus de 2 secondes	++
Pause de plus de 5 secondes	+++
Structure segmentale inaudible	(inaud.)
Allongement (<i>les : sont répétés selon la durée de l'allongement</i>)	je ne veu : : x pas
Troncation	je pen- pense
Elision non standard	j'pense
Montée et chute intonative	Tu es la / non\
Montée intonative (questions)	?
Saillance perceptuelle	C'est FAUX
Scansion /syllabation du mot	Im- pos- si- ble
Enoncé en langue arabe	* wah*

QUELQUES APPROCHES SUR LES STEREOTYPES MUSULMANS DANS LES MEDIAS. CAS DES JEUX VIDEO.

BENHENDA Aida

Doctorante, Université Abdelhamid BEN Badis -Mostaganem (Algérie)

MILIANI Hadj

Université Abdelhamid BEN Badis -Mostaganem (Algérie)

Résumé

Le jeu vidéo est un des médias les plus employé pour véhiculer les représentations et les stéréotypes notamment, les clichés en rapport à la culture musulmane. Toutefois, la question d'objectivité se pose. Est-ce une description fidèle à la réalité ? Comment devrait-on réaliser un portrait de la manière la plus crédible ? Cet article cherche, à rendre compte des différentes approches et points de vue de chercheurs et de critiques littéraires se rapportant aux différentes idées reçues sur la communauté musulmane et transmises à travers les jeux vidéo.

Mots-clés

Stéréotypes, représentations, jeux vidéo, culture musulmane, fidélité.

Abstract

In a context of representations and stereotypes, the video game is one of the most used media to convey these. In particular, clichés related to Muslim culture. However, the question of objectivity arises. Is this description true to reality? Or how should a portrait be made in the most credible way? This article thus seeks to reflect on the different approaches and perspectives of scholars and literary critics relating to the different received ideas about the Muslim community that are transmitted through video games.

Keywords

Stereotypes, representations, video games, Muslim culture, accuracy.

1- Introduction

« Les jugements que portent les nations les unes sur les autres nous informent sur ceux qui parlent, non sur ceux dont on parle » (Todorov, 1993 : 28). Selon, le critique littéraire et sémiologue, *Tzvetan Todorov*, les représentations qu'on se fait des autres font partie de l'image qu'on a de soi.

De ce fait, cette « image » pourrait être définie comme étant un ensemble de représentations faites par un individu ou un groupe d'une réalité culturelle. De ce fait, cette dernière est l'endroit où s'expriment ces modalités selon lesquelles une société se perçoit et cela à l'aide d'images et de représentations. En outre, on remarque que les notions d'images et de représentations font place à une tout autre notion qui est celle des stéréotypes. Ces derniers sont des représentations figées faites sur une ethnie, un sexe, un peuple, une tranche d'âge, etc.

Ils peuvent être également classés selon une modalité d'expression : verbale, musicale, gestuelle ou encore cinématographique. Toutefois, il est à noter que les stéréotypes ont un fond péjoratif car ils sont le reflet des préjugés de la société. A cet effet, on constate que le stéréotype a un lien étroit avec l'imagologie. Puisque, d'une part, le stéréotype est un facteur essentiel dans la constitution de l'identité d'un individu et que d'autre part, l'imagologie représente l'ensemble des représentations qu'un groupe de personnes se fait sur un autre « hétéro-images » ou encore sur soi « auto-images ».

Parmi ces représentations et stéréotypes, on remarque que ceux liés au monde musulman sont ceux qui ont le plus d'impact. Toutefois, ces stéréotypes sont véhiculés par divers canaux notamment, par celui des médias. Constat que l'islamologue et historien algérien, Ali Merad a également fait. En effet, dans sa communication « l'occident musulman » (Merad, 1989 : 11-14), il a porté son attention sur une thèse de Doctorat de l'étudiante américaniste-algérienne Takia M'Hamsadji. Dans son analyse intitulée : « *L'image de l'Orient Arabe dans les médias Américains* ». Elle démontre que le monde arabe est perçu de façon négative et cela dû à l'héritage de l'orientalisme et du colonialisme européen allié à un contexte historique.

De ce fait, on constate que les termes, Occident, Orient, Arabe et médias sont des termes en fin de compte complémentaires car comme on a pu l'observer au fil des années, dans certains pays musulmans des courants de pensées, des pratiques sociales et des choix politiques qui se disent religieusement authentique, trahissent certaines règles fondamentales citées dans le Livre Saint et renforcées par la Déclaration des Droits de l'Homme. Cela conduit à créer des malentendus entre le monde Arabe et l'Occident, malentendus qui sont par la suite repris par les médias et souvent de façon négative. Toutefois, il existera toujours des opportunités de coopération entre le monde Arabe et l'Occident, tant que le monde fera preuve d'humanité.

2- Problématique

Les organismes médiatiques, les œuvres cinématographiques ou bien télévisuelles ne sont pas les seuls moyens de transmission de l'image que se font les occidentaux du monde arabe. Effectivement, d'autres sont également utilisés à cet effet. Notamment, le jeu vidéo. Ainsi, on remarque que de nombreux jeux vidéo font appel à des personnages de religion musulmane tout comme les pays du Moyen-Orient. En effet, cela a longtemps été une récurrence dans les jeux de guerre et de stratégies historiques.

On constate cependant que les jeux traitant des conséquences de la guerre sur la population civile n'existent presque pas. En effet, la plupart des jeux de guerre s'abstiennent d'aborder le thème des populations civiles ou bien encore ils attribuent leur mort à l'ennemi qu'ils combattent. C'est d'ailleurs ce qui fait toute la thématique du célèbre jeu *Call of Duty*. Ce dernier se sert ainsi des civils afin de dénigrer les antagonistes.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que selon Joel Penney, la présence ou bien l'absence de contenu historique réaliste, affectent la façon dont les joueurs génèrent du sens. (Penney, 2009). De ce fait, la pratique de ces jeux dite « réalistes » a pour conséquence, dans un premier temps, d'installer un sentiment d'empathie envers une certaine partie de la communauté mondiale ; et dans un deuxième temps, d'installer un sentiment d'intolérance pour la seconde partie.

Le fait est que les personnages de ces jeux sont généralement des terroristes et rarement des personnages jouables ou de simples civils. Cela pousse à se demander donc, comment est représenté

le monde musulman dans ces jeux ? Est-ce que cette représentation est fidèle à la réalité ? Comment devrait-on élaborer une description fidèle ?

Notre argumentaire tentera de répondre à ces questions en se basant sur une analyse exhaustive de plusieurs jeux vidéo tout en se référant aux théories de chercheurs spécialistes du domaine. Ainsi, notre analyse se focalisera sur la manière par laquelle sont dépeints les personnages d'origine musulmane ainsi que la façon la plus réaliste d'effectuer cette tâche.

3- Argumentaire

3.1- Pourquoi le jeu vidéo ?

« Le monde arabe - vingt-deux pays, lieu de plusieurs religions mondiales, une multitude de groupes ethniques et linguistiques et des centaines d'années d'histoire - est réduit à quelques images simplistes » (Bushra Karaman, 2007 : 132). Ainsi, selon les propos du chercheur Bushra Karaman, on est forcé de constater qu'on attribue une fausse représentation à tout un peuple et cela par rapport à des stéréotypes donnés, un fait qu'on remarque de plus en plus dans les médias.

Le jeu vidéo aussi ludique qu'il soit, n'en est pas exempté. En effet, Tout comme la presse écrite ou bien la télévision, le jeu vidéo également sert de véhicule aux fausses représentations et aux stéréotypes à l'encontre des populations dites arabes et musulmanes.

Il est à se demander, pourquoi ce sont les jeux vidéo en particulier qui tendent à arborer le plus de stéréotypes sur la communauté musulmane. A cette question, les chercheurs Reichmuth et Werning avancent que le jeu vidéo fait partie de ce qu'ils appellent « les médias négligés » : Ces derniers possèdent un attrait populaire et une pertinence assez économique.

111

Ils ont également souligné que les représentations faites dans « les médias négligés » sont plus explicites et cela est dû au fait que ce genre de médias est considéré bien moins pertinent dans le discours culturel et donc moins sujet aux critiques. (Reichmuth ; Werning, 2006 : 47)

3.2- Quels genres de stéréotypes ?

Les jeux vidéo donnent essentiellement une image schématisée du monde. Ainsi, contrairement aux héros, à qui on attribue des antécédents, des caractéristiques et une personnalité. Les autres personnages du jeu ne sont souvent représentés que par plusieurs symboles distinctifs. Ce genre de distinctions est apparent dans plusieurs jeux vidéo. Parmi les plus connus on peut citer :

Les stéréotypes en rapport avec les personnages principaux dans : *Prince of Persia* (Broderbund, 1989), *La Magie de Shéhérazade* (Cerveau Culturel, 1989), *Mille et Une Nuits* (Krisalis, 1993) ou bien encore, *Al-Qadim : The Genie's Curse* (SSI, 1994).

Ces derniers partagent principalement des caractéristiques visuelles et narratives d'ordre « orientaliste », telles que : le port du turban et du foulard, les chameaux, les califes, les bédouins, les danseuses du ventre, les harems, le désert ou encore les bazars.

La barbarie et la cruauté sont également des thèmes très récurrents dans ce genre de jeux. En effet, l'intrigue est généralement centrée sur l'enlèvement d'une princesse. Le héros quant à lui n'a de choix que de sauver cette dernière et de la venger.

Les stéréotypes en rapport avec les personnages secondaires dans : *War in the Gulf* (Empire, 1993), *Delta Force* (NovaLogic, 1998), *Conflict : Desert Storm* (Jeux SCi, 2002) ou encore, *Full Spectrum Warrior* (THQ, 2004).

Dans ces jeux, on contrôle généralement un membre des forces américaines ou bien de celles de la coalition. Cependant, l'ennemi est représenté par un ensemble de caractéristiques se référant le plus souvent aux arabes ou encore aux musulmans. Ceci intervient à travers des symboles distinctifs tels que : la peau foncée ou bien des vêtements délabrés et amples.

Ainsi, on remarque une certaine récurrence dans l'intrigue de ces jeux. Le fait est qu'on représente les soldats américains d'une manière assez humanisée et individualisée et cela à travers leurs caractéristiques visuelles spécifiques, contrairement à l'ennemi qui, lui, est collectivisé et catégorisé comme étant : « divers groupes terroristes » ou bien des « insurgés ».

3.3- Entre fiction et réalité

« Terroristes, kamikazes, insurgés ». Ces termes sont ceux qui caractérisent principalement les personnages de la plupart des jeux vidéo notamment, le jeu *Command and Conquer, Genrals* (Blizzard, 1989). En effet, dans ce dernier, on a la possibilité d'incarner l'armée de la libération globale. Bien qu'aucune affiliation religieuse n'y soit mentionnée. On peut aisément déduire la nature de cette dernière. Ainsi, le critique de jeux vidéo, Tom Chick démontre que cette armée est de confession musulmane et cela en comparant les événements du jeu à ceux de la réalité. Ainsi, il avance :

« Vous avez des terroristes arabes avec des voitures piégées et des camions piégés (l'attentat de la boîte de nuit à Bali et l'attaque de l'ambassade au Kenya). Des kamikazes arabes munis d'explosifs attachés à leur corps (les attaques palestiniennes en Israël). Des Arabes qui recherchent des systèmes de livraison de charbon et de biotoxines (Irak, tentatives de développer des armes de destruction massive), les Arabes évitant la destruction en utilisant des tunnels et en se cachant dans des grottes (troupes d'Al-Qaïda en Afghanistan) et des foules en colère brandissant des AK-47 (les événements de Mogadiscio racontés dans le film *Blackhawk Down*, 2001 ». (Chick, 2003)

Effectivement, on en conclut par ces propos que les personnages de *Command and Conquer, Genrals* (Blizzard, 1989), comme dans la majorité des jeux vidéo du même genre, sont représentés comme étant des rebelles terroristes. Par ailleurs, Tom Chick n'est pas le seul à avoir fait cette constatation.

« La plupart des jeux vidéo sur le marché sont anti-arabes et anti-islamiques » (Souvik, 2017 47). « En général, vous tirez sur des Arabes ou des extraterrestres dans des jeux vidéo récents » (Sisler, 2006).

Ces propos ont été tenus par le syrien Radwan Kasmiya, développeur de jeux vidéo. Ainsi, pour ce dernier, La majorité des jeux vidéo de production occidentale projettent de fausses représentations et donc incite un public à la violence et à la haine envers un peuple dont il ignore tout. En effet, l'intrigue récurrente dans les jeux est que le héros soit un américain qui combat et tue des soldats arabes.

3.4- Le souci du détail

« Les soucis étaient surtout dans les détails. Un peu comme quand un développeur occidental essaie de dessiner un Japonais, et lui attribue un mauvais kimono » (Audureau, 2016). Ainsi, selon le producteur japonais de jeux vidéo, Yoshinori Ono, fournir une représentation fidèle à la réalité réside essentiellement dans les détails.

Propos appuyés par Aïda Amer, une ancienne employée à Ubisoft, une entreprise de développement de jeux vidéo. En effet, selon cette dernière, les détails sont d'une grande importance. Elle avance d'ailleurs l'exemple du jeu *Prince of Persia* (Broderbund, 1989). Le fait est qu'on y emploie des représentations orientalistes qui datent du XIX^{ème} siècle ce qui ne correspond pas à la réalité culturelle actuelle.

Ainsi, Aïda Amer soulève un problème récurrent dans de nombreux jeux vidéo et cela concernant l'idée reçue selon laquelle : « Les Perses ne sont pas arabes, mais il est important de le mentionner, parce que dans l'esprit de nombreux Occidentaux, son héros est considéré comme d'origine arabe » (Ibid.).

3.5- Fidélité des représentations

On est forcé de constater qu'il existe un réel souci et cela en rapport avec les représentations faites sur les musulmans dans les jeux vidéo à travers des personnages qui ne correspondent pas à la réalité socio-culturelle musulmane. Cela soulève la question de la fidélité des portraits effectués et de leur aspect négatif.

En effet, se pourrait-il que les jeux vidéo ne font que renforcer ces stéréotypes culturels et idées reçues que tous les musulmans se ressemblent ou encore que tous soient des terroristes assoiffés de sang.

3.6- Représentation neutre

Le fait est que peu de tentatives ont été entreprises dans le but de remédier à ce phénomène de fausses représentations. Cependant, à travers les années, on remarque la création d'un réel discours autour de ce souci de fidélité et cela à travers des articles, des études ou bien encore des panels. Ces derniers tentent tant bien que mal de trouver des solutions pour palier au vaste écart qui existe entre la réalité et ce qui est transcrit sur les écrans des jeux vidéo.

L'année 2011 a marqué la sortie du 4^{ème} opus de la série de jeux vidéo de tir, *Deus Ex* (Eidos Montréal, 2003). Dans ce dernier, l'un des personnages se nomme « Faridah Malik ».

Toutefois, ce personnage féminin est défini par ces créateurs comme étant une jeune femme d'une vingtaine d'années, pilote de profession et non pas comme une simple musulmane ce qui est en soit un changement.

En effet, Faridah Malik est caractérisée par ses capacités intellectuelles et professionnelles. Le fait qu'elle soit arabe est placé au second plan. Le soin est laissé à la capacité de déduction du joueur. On identifierait son origine à travers son nom à consonance arabe ou bien encore par le fait qu'elle soit originaire de Dearborn, une ville du Michigan, Etats Unis. Connue pour sa grande concentration de communauté arabe. Cela démontre qu'il est possible de créer des personnages dont l'origine ethnique et la confession religieuse ne sont qu'une partie de leurs identités.

3.7- **Portrait crédible**

Si l'on devait créer un personnage d'origine musulmane, perse ou bien arabe. Il existe différentes façons de le faire correctement. Effectivement, emboîter en un seul personnage les représentations d'une religion qui compte plus de 1,6 milliards de croyants, rend le souci de fidélité impossible.

Il serait plus vraisemblable d'utiliser un autre moyen de réflexion notamment celui selon lequel on définit les personnages selon leurs pays d'appartenance et de leur environnement socio-culturel.

En effet, la réalité est qu'un musulman du Pakistan n'a pas le même rythme de vie qu'un musulman qui est originaire des Etats Unis. Il en est de même pour la Tunisie, l'Algérie, la France, L'Allemagne, etc. Tous les musulmans ne peuvent être catégorisés selon des clichés préexistants car tous ne vivent pas dans les mêmes conditions.

Le fait est qu'on est au XXI^{ème} siècle. Traiter d'un personnage musulman, c'est aussi traiter de ses difficultés sociales et identitaires. Effectivement, qu'il soit d'origine asiatique, américaine ou bien africaine, il passe irrévocablement par les mêmes phases de doutes et de recherche de soi. Malheureusement, il n'existe presque pas de jeux vidéo qui traitent de cet aspect de la vie des personnages.

3.8- **Le facteur humain**

114

Toutefois, le phénomène le plus flagrant dans les jeux vidéo incorporant des personnages d'origine musulmane, est bien le caractère inhumain des missions et qui est en soi absolument aberrant.

En effet, dans des jeux comme Call of Duty, on incite les joueurs à éliminer la cible souhaitée sans tenir compte des dommages collatéraux qui sont le plus souvent de simples civils innocents. Cela revient à banaliser la valeur de la vie humaine quelle que soit l'origine ethnique de la victime.

Face à ce constat, on a introduit des jeux de tir tel que : *Under Ash* (Afkar media, 2002). Dans ce jeu, on traite du conflit israélo-palestinien. On y montre un côté plus humain des Palestiniens. Cela en leur prodiguant des caractéristiques significatives et en expliquant comment ils ont été impliqués dans le conflit à la base. Le facteur le plus signifiant dans ce jeu est qu'on interdit explicitement aux joueurs de blesser les civils qu'ils soient palestiniens ou bien israéliens.

En outre, dans le deuxième opus de ce jeu intitulé, *Under Siege*, (Afkar media, 2006), éliminer un civil des deux côtés du conflit, entraîne automatiquement un « *game over* ».

Cela encourage le joueur à voir la vie humaine pour ce qu'elle est, précieuse et inestimable et non pas quelque chose dont on peut disposer sans aucune conséquence. Aussi, c'est un des rares jeux dans lesquels on offre un portrait assez proche de la réalité des villes et de leurs habitants.

3.9- **L'importance d'une représentation fidèle à la réalité**

On constate qu'il est primordial d'intégrer un processus de mise en relation avec la réalité dans la création des jeux vidéo surtout lorsque ces derniers abordent l'aspect religieux ou ethnique des personnages.

Enfin, pour des développeurs de jeux vidéo, tels que Radwan Kasmiya, plus de concepteurs d'origine arabe devraient présenter leurs visions du monde musulman et cela dans le but d'apporter une certaine « *dignité numérique* » (Cormack, 2003) aux joueurs de la même origine.

C'est d'ailleurs une opinion partagée par Aïda Amer et Mahmoud khasawneh, l'un des PDG de « Quirkat » une société de développement de jeux vidéo. Ils affirment ainsi : « *Nous sommes l'une des cultures qui sait le mieux raconter des histoires* » (Audureau, 2016).

« [...] la représentation d'une véritable authenticité ne viendra jamais de développeurs japonais ou occidentaux. Si les Arabes et les musulmans cherchent une représentation authentique, ils doivent s'en charger » (Ibid.).

4- Conclusion

Cet article a tenté de traiter de l'écart qui existe entre la réalité et ce qui est représenté dans les jeux vidéo en ce qui concerne les personnages d'origine musulmane, arabe ou bien perse, et de leurs comportements et caractéristiques morales ou physiques.

Effectivement, représentations, clichés, stéréotypes, sont autant de mots qui servent à qualifier une pratique redondante dans les jeux vidéo occidentaux actuels. Le fait est que les préjugés en rapport avec la culture musulmane qui sont véhiculés dans ces jeux sont bien loin de décrire la réalité socio-culturelle du monde musulman.

Face à ce constat, on se demande sur les raisons qui font que ces clichés à se perpétuent au fil des années sans qu'on tente d'y remédier.

A cette question, les chercheurs Reichmuth et Werning avancent une théorie assez plausible, du fait qu'elle ait un lien très étroit avec le facteur socio-économique des jeux. Ainsi, ces derniers attestent que la conception des jeux vidéo se fait en rapport avec le public ciblé. De ce fait, pour attirer des joueurs occidentaux, on leur propose bien qu'erronés, des concepts familiers et des stéréotypes d'antan.

Reichmuth et Werning ajoutent également que c'est grâce à l'élément de concurrence que cette pratique fonctionne. En effet, l'utilisation de ces fausses représentations est profitable aux producteurs. Par conséquent, les concepteurs ne changeraient en aucun cas une formule qui marche et qui est rentable. « L'intention de maximiser les revenus et de mettre en œuvre leurs propres hypothèses sur les goûts, les attentes et les habitudes de consommation de leur public » (Reichmuth et Werning, 2006 : 47).

On est forcé de reconnaître ainsi, qu'introduire une réelle représentation des faits dans les jeux vidéo, et non des stéréotypes, relève d'abord d'un important enjeu commercial.

Il serait intéressant de voir d'autres aspects autour du sujet des stéréotypes et des idées reçues sur la communauté musulmane. En effet, analyser les diverses façons dont les fausses représentations tendent à influencer le comportement des joueurs, quelles que soit leurs origines ethniques ou bien religieuses, offrirait un accès à un autre domaine de recherche, notamment, celui de la psychologie sociale.

En outre, il faudrait élargir le champ de recherche à d'autres médias tels que les bandes dessinées, les séries télévisées ou encore les œuvres cinématographiques, les stéréotypes ne se limitant pas aux jeux vidéo. En somme, il est essentiel de déconstruire ces stéréotypes en raison de l'effet négatif qu'ils produisent dans la réalité. Car de nos jours, beaucoup estiment encore que ces clichés correspondent à la réalité.

Bibliographie

- AUDUREAU, William. (2016). Les personnages arabes dans les jeux vidéo, des stéréotypes qui évoluent lentement. Article [En ligne] :
https://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/02/20/les-personnages-arabes-dans-les-jeux-video-des-stereotypes-qui-evoluent-lentement_4869001_4408996.html
- CORMACK, Raphael. (2003). Jeux vidéo. Peuples arabes, à vous de jouer !, Article [En ligne] :
<http://toonmed.blogspot.com/2015/06/jeux-video-peuples-arabes-vous-de-jouer.html>
- AUDUREAU, William. (2016). Les personnages arabes dans les jeux vidéo, des stéréotypes qui évoluent lentement. Article [En ligne] :
https://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/02/20/les-personnages-arabes-dans-les-jeux-video-des-stereotypes-qui-evoluent-lentement_4869001_4408996.html
- Authenticity and Ideology in the Call of Duty and Medal of Honor Player Communities, (2009). Article en ligne : <https://www.asc.upenn.edu/news-events/news/student-joel-penney-writes-chapter-book-joystick-soldiers>
- CHICK, Tom. (2003). Command & Conquer : Generals, Gamespy. Article, [En ligne]
<http://pc.gamespy.com/pc/command-conquer-generals/5617p1.html>
- Penney, Joel, Joystick Soldiers. No Better Way to 'Experience' World War II':
- MERAD Ali. L'"Occident Musulman". Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire, N°14-15, La notion d'« Occident Musulman » / Louis Massignon homme de dialogue des cultures. (1989). p. 11-14.
- REICHMUTH, P. et S. Werning. Pixel Pashas, Digital Djinns, Revue ISIM 18. (2006). P. 47.
- REICHMUTH, P. et S. Werning. Pixel Pashas, Digital Djinns, Revue ISIM 18. (2006). P. 47.
- SOUVIK, Mukherjee. Videogames and Postcolonialism: Empire Plays Back. (2017), P.47.
- SISLER, Vit. (2006). In Videogames You Shoot Arabs or Aliens. Interview with RADWAN Kasmiya. Article [En ligne]: <http://www.digitalislam.eu/article.do?articleId=1418>
- SHAHEEN, Jack. Les Arabes musulmans d'Hollywood, Parole musulmane 90. (2000). P.11.
- Tzvetan Todorov, nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine. Paris, Seuil, (1989), P.28.
- WINGFIELD, M. et B. Karaman. Arab Stereotypes and American Educators, in E. Lee, D. Menkart and M. Okazawa-Rey, Beyond Heroes and Holidays : A Practical Guide to K-12 Multicultural, Anti-Racist Education and Staff Development, (2002). P. 132.

DU DISCREDIT A LA PRIVAUTE : LES LOGIQUES PROFANATOIRES DANS GOMMA ! ADORABLE GOMMA ! D'HALILOU SABBO MAHAMADOU

Guilioh Merlain VOKENG NGNINTEDEM
Université de Maroua/Ecole Normale Supérieure,
Maroua-Cameroun

« Biro, mon fils, j'ai entièrement confiance en toi car tu es un homme persévérant et patient. Or la patience est une qualité rare. C'était le plus précieux cadeau de notre créateur à notre prophète bien aimé. Que la paix l'accompagne. Avec la patience, mon enfant, on peut vaincre l'adversité » (Halilou, 1990 : 104).

Résumé :

Cet article montre que le discredit est un enjeu sérieux de la profanation qui restitue à l'usage commun ce qui a été séparé de la sphère du sacré. On en arrive finalement à une sorte de considération qui prend les contours de la privauté ou de l'effet boomerang dont le dispositif déclencheur du retour d'ascenseur est le clin d'œil du destin.

Mots-clés : Sacré, Profanation, (Dé)considération, Relation, Conservatisme.

117

Abstract:

This article shows that discredit is a serious issue of profanation that restores to common use what has been separated from the sphere of the sacred. We finally come to a kind of consideration that takes the shape of the privacy or the boomerang effect whose trigger device for the return of elevator is the wink of destiny.

Keywords: Sacred, Profanation, (De)consideration, Relation, Conservatism.

Introduction

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, il existe sur le Niger une abondante littérature écrite d'expression française. Mais elle est surtout le fait spécifique d'écrivains français. Dans la catégorie des nouvelles, en 1949, Jean d'Esme publie *Sables de feu*, recueil de trois récits dont l'un, « La marche vers le soleil » est entièrement consacré au Niger. Toutefois, dans l'espace littéraire francophone, la nouvelle a du mal à se faire une place à côté du roman. Néanmoins, c'est un genre qui frappe par sa grande vitalité dans un pays comme le Niger. En ce sens, on peut être d'accord avec Mathieu René Sanvée qui fait prévaloir que « depuis les années 1960, la presse écrite se fait l'écho de ces productions, et le concours de la nouvelle organisé chaque année par le ministère de la culture et le centre culturel franco-nigérien de Niamey attire un grand nombre de candidats » (1995 : 887). Cependant, en 1991, le numéro que la revue *Notre Librairie* a consacré à la littérature nigérienne soulève une forte inquiétude : du théâtre à la poésie en passant bien sûr par le roman, tous les genres littéraires y sont étudiés à l'exception de la nouvelle. Même la littérature de jeunesse, généralement

rejetée à la périphérie des Belles Lettres dans l'univers littéraire d'Afrique francophone, a eu droit de cité. Cette marginalisation de la nouvelle la fait passer pour « le parent pauvre de la littérature africaine » (Sewanou Dabla, 1992 : 25). Dans cette perspective, on peut légitimement penser que les nouvelles, par leur mode de production, leur circuit de distribution, leur public et leur contenu seraient, selon l'expression de Bernard Mouralis, des « contre-littératures »⁸⁶.

Dans la production littéraire nigérienne, 1965 est une date très importante. Elle correspond à l'année de publication de deux premières nouvelles par deux enfants du terroir : *La Première épouse* d'Andrée Claire et *Le Saisonnier* de Sahidou Alou⁸⁷. Ces textes paraissent sous forme de feuilletons dans *Le Niger* qui, après le coup d'État d'avril 1974, changera de titre pour devenir *Le Sahel*⁸⁸. Dans la même veine, certains talents s'affirmeront avec le temps. C'est le cas par exemple d'Halilou Sabbo Mahamadou qui, après sa nouvelle *Gomma ! Adorable Gomma !* en 1974, publiera en 1981 un roman au titre évocateur, *Caprices du destin*. Dans la même logique, Amadou Ousmane aujourd'hui célèbre avec *15 ans, ça suffit* et dont le dernier roman, *L'Honneur perdu*, a été publié en 1995, a fait, lui aussi, ses premiers pas dans la nouvelle avec *La Fille aux pieds nus* (1972). À en croire Mathieu René Sanvée, « l'évolution de ces écrivains atteste ainsi l'idée que le nouvelliste est un romancier en attente » (Sanvée, 1995 : 874).

Notre analyse s'intéresse à un aspect important dans la nouvelle d'Halilou Sabbo Mahamadou : la profanation. C'est le livre de Giorgio Agamben, *Profanations*, (Agamben, 2006) qui nous inspire pour lire dans cette nouvelle de Sabbo Mahamadou un acte de profanation. L'auteur, dans ce petit livre, nous dit que nous sommes « dans un monde qui semble, plus qu'aucun autre, avoir réalisé le rêve capitaliste de la production de l'Improfanable » (Agamben, 2006 : 117). Aussi poursuit-il, « ... – Tout Improfanable – se fonde sur l'arrêt et sur le détournement d'une intention authentiquement profanatrice. C'est pourquoi il faut arracher, à chaque fois, aux dispositifs (à tous les dispositifs) la possibilité d'usage qu'ils ont capturée. La profanation de l'improfanable est la tâche politique de la génération qui vient. » (Agamben, 2006 : 122). Mais suivons l'angle de réflexion d'Agamben pour approcher notre question : selon l'auteur, qu'est-ce que c'est profaner ? L'histoire commence, nous dit-il, par une séparation entre les dieux et les hommes. Ainsi écrit-il « les choses qui d'une manière ou d'une autre appartiennent aux dieux étaient sacrées ou religieuses. Comme telles, elles se voyaient soustraites au libre usage et au commerce des hommes. On ne pouvait ni les vendre, ni les prêter sur gage, ni les céder en usufruit ou les mettre en servitude. Il était sacrilège de violer ou de transgresser cette indisponibilité spéciale qui les réservait aux dieux. [...] Alors que consacrer (*sacrare*) désignait la sortie des choses de la sphère du droit humain, profaner signifiait au contraire leur restitution au libre usage des hommes » (Agamben, 2006 : 95). Profaner signifie libérer la possibilité d'une forme particulière de négligence qui ignore la séparation ou plutôt qui en fait un usage particulier (Agamben, 2006 : 98). Agamben nous rappelle que le dispositif qui met en œuvre et qui règle la séparation entre le sacré et le profane peut être le sacrifice : il marque dans chaque cas le passage du profane au sacré. Le sens de profaner que nous allons retenir, c'est celui qu'Agamben nous présente comme « restitution d'un usage ». Partout dans la nouvelle d'Halilou Sabbo Mahamadou, le petit peuple est immergé dans le non-humain, réifié, intégré aux engrenages d'un système profanateur où tout est rationalisé et calculable. Le petit peuple, dépouillé de sa particularité, devient une chose, une pauvre chose impersonnelle et fantastique. Mais par un processus de retournement dialectique, au sens bakhtinien du « couronnement-découronnement », la profanation procède par un contre-dispositif afin de produire un nouveau sujet généreux. Voilà ce que sera la substance de cette étude sur les

⁸⁶Bernard Mouralis, *Les contre-littératures*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

⁸⁷Andrée Claire, « La première épouse », *Le Niger*, n° 14, 15 mars 1965 ; Sahidou Alou, « Le saisonnier », *Le Niger*, n°s 30-48, du 5 juillet au 8 décembre 1965.

⁸⁸Le n° 001 date du lundi 29 avril 1974.

logiques profanatoires comme prétexte à la lecture de *Gomma ! Adorable Gomma !* Elle s'intéressera, dans un premier temps, à l'itinéraire d'Halilou Sabbo Mahamadou qui nous permettra de mieux le positionner comme une voix importante de la littérature nigérienne ; puis, elle analysera, dans un second temps, le conservatisme et le cabotinage comme dispositif de profanation et dans un troisième temps, elle s'achèvera par les caprices du destin qui sont un véritable clin d'œil de « la communauté qui vient » (Agamben, 1990).

1. Halilou Sabbo Mahamadou : une voix de la littérature nigérienne

Halilou Sabbo Mahamadou est né en 1937 à Tahoua. Il commence ses études à l'école régionale Zoulanké de Tahoua, qui porte désormais son nom, puis les poursuit au cours normal de Tahoua d'où il sort instituteur. Enseignant de l'époque des indépendances, Halilou Sabbo Mahamadou a fourni au cours de sa carrière des chefs-d'œuvre qui font partie de la collection de ce qu'il est convenu d'appeler l'âge d'or de la littérature nigérienne, à savoir les années 70 et 80, emboîtant ainsi le pas à de grands écrivains nigériens de l'époque des indépendances tels que Boubou Hama, Alfred Dogbeet et bien d'autres encore. En 1965, il commence à écrire alors qu'il est instituteur et Directeur d'école à Maradi. Dans une interview accordée à J.D. Pénel, il affirme lui-même :

J'ai commencé à écrire véritablement à partir de 1963. [...] J'étais instituteur et directeur d'école à Maradi. Quand j'étais venu à Maradi, l'écriture dans le journal m'a un peu intéressé et je me suis fait correspondant bénévole du journal Le Temps du Niger. [...] Mais à Maradi déjà, j'ai commencé à écrire des contes. Il [...] m'arrivait de traduire certains contes et de les envoyer à ce même journal (Halilou, 2010 : 12).

Passionné d'écriture, Mahamadou Halilou Sabbo a tout au long de sa vie cumulé ses fonctions d'enseignant chevronné et celles d'écrivain. Dans sa carrière au sein de l'administration, il a gravi tous les échelons. Ainsi, après une scolarité normale, il devient instituteur adjoint en 1957 puis instituteur en 1963. Par la suite, il passe deux ans à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan où il obtient le titre d'Inspecteur d'Enseignement Primaire en 1971. Halilou Sabbo Mahamadou dans son entretien avec Pénel nous édifie dans ce sens : « Oui en 1968, j'étudiais là-bas [à Abidjan] en tant qu'inspecteur. [...] Mes premières notes, je les ai écrites à Abidjan » (Halilou, 2010 : 15). Reconnu pour son sens très élevé du travail, il sera nommé secrétaire d'État à l'Éducation Nationale du Niger en 1976 puis ministre de l'information en 1979, ministre de justice en 1982 et chargé de mission à la présidence en 1983. Il a aussi dirigé l'ONEP, l'INDRAP de Niamey respectivement en 1984 et 1988 avant de devenir Président du Conseil d'Administration de la SONICAR en 1996 cumulativement avec ses fonctions de Conseiller à la présidence. Après avoir occupé plusieurs postes au sein de la société de Développement, il est nommé médiateur national au moment des premières agitations de l'ère pré-démocratique entre 1990 et 1991. Mais au-delà de cette riche carrière administrative, les Nigériens restent à jamais marqués par les romans et nouvelles qu'il a laissés aux générations futures notamment *Aboki ou l'appel de la côte* (1978), *Caprices du destin* (1981), *Gomma ! Adorable Gomma !*

Travailleur infatigable et acharné, il était sur l'écriture d'un recueil de contes et légendes du Niger, quand, en 2006, le « destin et ses caprices » en ont décidé autrement. La littérature nigérienne a donc perdu un grand homme en la personne de Halilou Sabbo Mahamadou qui, grâce à son sens raffiné du récit littéraire, a émerveillé toute une génération de lecteurs nigériens. Bien plus, il faut noter que plusieurs distinctions honorifiques lui ont été décernées, dont celles de chevalier de l'ordre national du Niger, chevalier des palmes académiques du Niger, commandeur de l'ordre national du Mali et commandeur de la Légion d'honneur française. Ainsi, après les disparitions d'Idé Oumarou, de Bania Mamadou Say, la littérature nigérienne est une fois de plus orpheline d'un de ses fils les

plus illustres alors que la relève n'est pas encore bien assurée. On le voit bien, après ce bref aperçu biographique, Halilou Sabbo Mahamadou apparaît comme une véritable voix littéraire dont l'écho se fait entendre chez les jeunes écrivains nigériens.

2. Conservatisme et cabotinage comme dispositif de la profanation

Dans le sens agambien, les logiques profanatoires marquent bien le passage du profane au sacré dans la perspective du sacrilège. Les actes de profanation à l'œuvre dans la nouvelle à l'étude sont notamment la corruption, la ségrégation sociale, et surtout, les pratiques magico-religieuses. Dans cette partie de notre réflexion, nous essaierons de montrer comment le matérialisme et l'ethnie, tout en formant un bloc d'absurdités, trouvent leur fondement dans l'occultisme et le trafic d'influence.

2.1. Matérialisme et régionalisme : une absurdité

Dans *Gomma ! Adorable Gomma !* l'amour en tant qu'expression de sentiments individuels continue à se heurter à des intérêts de groupes ou de clans. Lorsqu'on lit de près cette nouvelle d'Halilou Sabbo Mahamadou, on est très vite enclin à parler des charmes d'une relation difficile. De ce point de vue, le matérialisme et l'ethnisation, tout en rentrant dans la catégorie des logiques profanatoires, se donnent aussi à voir comme ce qu'on pourrait appeler dans l'herméneutique agambienne un dispositif c'est-à-dire « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007 : 31).

120

Disons tout de suite que dans *Gomma ! Adorable Gomma !* les vieilles habitudes résistent à l'épreuve du temps. Au nom d'un matérialisme exacerbé, la corruption a élu domicile dans l'habitus :

Après plusieurs heures de route, le véhicule atteint le premier poste de contrôle. Biro aperçut devant les bureaux deux rangées de passagers montrant leurs pièces d'identité. D'une main le chauffeur saisit le volant et de l'autre, il glissa discrètement quelques billets de banque à l'intérieur des papiers du camion. Arrivé devant les bureaux, il freina, ordonna aux passagers de rester assis, prit les papiers, sauta à terre, s'avança d'un pas assuré, frappa à la porte et entra. Quelques minutes après, il sortit de la salle souriant, regagna son siège, fit redémarrer sa machine et continua son chemin sans qu'aucun des passagers ne soit inquiété. [...]

Le véhicule s'élança à l'assaut de la route. A tous les postes de contrôle, l'intrépide conducteur usa du même subterfuge et, sans encombre, atteignit Babban Gari (Halilou, 1990 : 11).

La corruption comme attitude sociale relève ici de la profanation. Une vision antithétique est inscrite dans *Gomma ! Adorable Gomma !* Deux camps s'affrontent : le premier, qui fait de l'argent un absolu et le second, qui sacrifie les biens matériels à l'amour. Le matérialisme a ainsi corrompu les mœurs de sorte qu'on trouve absolument anormal qu'un pauvre épouse une femme plus riche que lui :

Je doute fort que Gomma, institutrice et fille du plus riche commerçant de cette ville, puisse aimer ce jeune moniteur. Situation d'ailleurs impensable dans le pays des Sables d'aujourd'hui [...].

- C'est justement en cela que réside tout le mal ! [...]. Sur le plan du mariage, l'Occident nous fournit de précieux exemples. Là-bas le diplôme ne compte pas dans le choix du

partenaire. [...] Au pays des Sables, chaque fille titulaire du plus modeste parchemin, aspire à épouser un grand fonctionnaire. Si l'on prend en compte ces considérations, il s'avèrerait illusoire d'envisager toute union entre Biro et Gomma (Halilou, 1990 : 19).

Ainsi, à l'ethnie et à la pauvreté, éléments de mise en marge constante, Halilou Sabbo Mahamadou ajoute un critère de discrimination supplémentaire, le niveau d'instruction. En effet, Maïmouna, l'amie de Gomma, « comprenait mal qu'un jeune homme d'une famille pauvre et d'une situation sociale modeste puisse aimer une fille d'un niveau intellectuel et social supérieur au sien » (Halilou, 1990 : 32). De fait, Gomma et Biro, son jeune prétendant, sont tous deux enseignants. La première, cependant, est institutrice et le second simple moniteur, et d'ethnie Zarma. C'est l'impasse.

Il apparaît clairement que le matérialisme et la classe sociale sont des critères fondamentaux à tout mariage. Ainsi Maïmouna peut-elle rétorquer à Duna, l'ami de Biro : « Quelle vanité ! Quelle folie ! As-tu mûrement réfléchi avant de me raconter ces bêtises ? Connais-tu bien Gomma ? Connais-tu son père ? Ignores-tu son titre ? Et ton ambitieux ami, un simple moniteur, d'une modeste famille. Ah ! Quelle prétention ! Vous les hommes, vous me surprenez toujours ! » (Halilou, 1990 : 26). Dans cette perspective, Mathieu René Sanvée affirme que

Dans la typologie des personnages et de leurs réactions face à ce type de situation, on penserait sans doute à une répartition fondée sur l'âge, aboutissant au schéma classique des conflits de génération vieux / jeunes : les premiers, susceptibles de s'accrocher à leur racine ancestrale et fermés à tout brassage ethnique ; les seconds, plus ouverts à l'effondrement des barrières tribales et sociales (Sanvée, 1995 : 881).

121

Cela est d'autant plus vrai que Maïmouna laisse encore entendre :

Tu me dis des sottises ! Gomma, l'école a dangereusement détraqué ton esprit. Sinon, pourquoi t'entêter à aimer un natif du fleuve, venu on ne sait d'où. Choisis un homme dont tu connais au moins les origines. Ton comportement frise l'irresponsabilité. Evite surtout de braver l'opinion publique. Prends suffisamment du temps pour réfléchir, Gomma ? (Halilou, 1990 : 33).

Un peu plus loin, le même discours conservatiste et ethnique résonne. Lorsque Biro rend une visite de courtoisie à son futur beau-père, l'accueil est orageux et s'achève par des propos vitupérateurs. Ainsi, son futur beau-père lui dit :

Mauvais garnement ! Incarnation de Satan ! Tu as le cran de te présenter à moi. Quelle audace ! L'école te porte à te croire tout permis ! Si celui qui parle est un malappris, celui qui l'écoute doit faire preuve de plus de bon sens. Ma fille n'épousera jamais un étranger. Retourne chez toi te marier et paix à nos filles ! Ma fille n'est pas à la portée du premier gratte-papier. Aussi t'expliqueras-tu à la police, si je te revois ici. Disparaissez de ma vue ! Allez disparaissez ! (Halilou, 1990 : 44).

Ici, l'injure fonctionne comme fait langagier dont la finalité consiste à refaire le portrait du corps social au sens où l'entend Philippe Hamon :

[...] l'évaluation [...] peut être considérée comme l'intrusion ou l'affleurement, dans un texte, d'un savoir, d'une compétence normative du narrateur (ou d'un personnage évaluateur) distribuant, à cette intersection, des positivités ou des négativités, des réussites ou des ratages, des conformités ou des déviances, des excès ou des défauts, des dominantes ou des

subordinations hiérarchiques, un acceptable ou un inacceptable, un convenable ou un inconvenant (Hamon, 1984 : 22).

On l'aura compris, l'espace de la nouvelle de notre auteur est en grande partie occupé par des catégories ou des individus très éprouvés par le destin. À côté des commerçants et des dignitaires fortunés, évoluent des individus sans ressources, des gens démunis, sans compter les minorités ethniques. Davantage que leur nombre, leur rôle est significatif de l'intention poursuivie par leurs créateurs. En ce sens, il apparaît clairement que chez les commerçants et dignitaires fortunés, prévaut une certaine volonté d'exprimer leur prééminence. Dans ce jeu de positionnement et d'auto-valorisation, le riche dignitaire impose son être et procède à l'annihilation de l'autre. Lorsque le père de Gomma tourne Biro en dérision, cette dernière tente de se confondre en excuses : « Je reconnais mon erreur. Pardonnez-moi papa, dit timidement Biro. Votre réaction ne surprend pas. Commerçant le plus riche de la région, vous ne pouvez accepter qu'un homme comme moi courtise votre fille. Cela s'avère audacieux, je vous le concède. Excusez ma témérité. [...] » (Halilou, 1990 : 44-45).

La discrimination, dans *Gomma ! Adorable Gomma !* se pose en termes d'une rencontre conflictuelle et adversative entre deux classes sociales : les riches et les pauvres. Le pauvre est nié par le riche. L'expérience du pauvre dans cette nouvelle est multiple. La conscience du pauvre n'est pas seulement aliénée mais souffrante et dominée, et le riche est non seulement l'Autre, mais aussi le maître réel et symbolique. Ce qui précède nous permet de voir comment, dans *Gomma ! Adorable Gomma !* la dénégation mieux la néantisation « révèle aussi le regard posé sur la [position] d'autrui » (Jaubert, 1990 : 148). C'est dire que la confrontation générée dans cette nouvelle d'Halilou Sabbo Mahamadou naît de la rupture systématique avec l'altérité. Dans l'univers créé par le nouvelliste, règne une « loi » abstraite, sans visage, et les pauvres sont soumis à une force subjective, totalement inhumaine. De plus, le conservatisme et les tabous religieux y battent leur plein :

Fille hypocrite ! Fille d'Ibliss ! Tu te crois tout permis. Depuis quand nos filles sont-elles le pouvoir de choisir leur époux ? Même si cela devait se produire, choisis un homme de ta classe. [...]

Depuis plusieurs années déjà, le député a demandé ta main. Comme tu n'avais pas fini tes études, je lui fis obligation d'attendre. Tes études achevées, dans tout Babban Gari, tu ne trouves d'homme digne de t'aimer que cet inconnu. Non ! Je ne souffrirai jamais un tel opprobre. A partir de maintenant, je t'interdis de le revoir. Tu m'entends, fille perdue et sans honneur. Décampe de là, fille de malheur ! (Halilou, 1990 : 45).

Tout ceci est bien sûr inhérent à une forme de violence que cristallise le langage et dont la nouvelle de Mahamadou Halilou Sabbo laisse émerger une socialité dans laquelle la relation à l'autre est essentiellement empreinte d'opacité. Cette hypothèse est fort vérifiable dans *Gomma ! Adorable Gomma !* Elle est le fait d'une violence verbale sous-tendue par l'injure que nous définissons à la suite de Bonhomme (1999 : 27) comme « un acte de langage interlocutif à visée dégradante ». Cette nouvelle est donc une illustration emblématique de la profanation. Dans ces conditions, on y identifie une altération du sacré à travers l'attitude des dignitaires fortunés. À en croire Giorgio Agamben, « la profanation est le contre-dispositif qui restitue à l'usage commun ce que le sacrifice avait séparé et divisé » (Agamben, 2007 : 40). Dans cette nouvelle, le matérialisme est fondamentalement un dispositif de réification. Ainsi, après une chaude rencontre entre Gomma et son père,

Sa poitrine palpitait soulevée par des sanglots qu'elle ne pouvait maîtriser. Pleurer soulageait son cœur blessé dans ses aspirations les plus intimes. Sa maman compatissait à sa douleur, elle ne comprenait d'ailleurs pourquoi son mari refusait de se plier à l'évolution du temps. « Quand la musique change, la danse doit aussi varier ». Elle déplora le fait que son mari ne réalisait pas que

la jeune génération accepte rarement les mariages forcés, comme les acceptaient naguère leurs parents [...] (Halilou, 1990 : 46).

De ce point de vue, on perçoit clairement que la discrimination a atteint son apogée pendant que le conflit de générations devient le « lieu de réglage conflictuel de sens » (Siblot, 1998 : 40). Dès lors, nous sommes en droit d'affirmer que dans cette nouvelle, « le sujet se construit et s'inscrit dans [son univers] selon la dialectique du même et de l'autre [...] dessine constamment un espace variable des mêmes où il s'engage et simultanément un espace des autres dont il se dégage » (Siblot, 1998 : 40). Dans cette logique, le matérialisme comme dispositif profanatoire se réduit à un exercice de violence et, dans *Gomma ! Adorable Gomma !* naît une « société disciplinaire à travers une série de pratiques et de discours, de savoirs et d'exercices, à la création de corps dociles mais libres qui assument leur identité et leur liberté de sujet dans le processus de leur assujettissement » (Agamben, 2007 : 42). Ainsi Gomma peut-elle déclarer : « Père vient de m'adresser des reproches sans fondement. Sous prétexte que Biro n'est pas de Babban Gari, il m'interdit de l'aimer. Son choix s'est porté sur le député Karo qui me répugne [...]. » (Halilou, 1990 : 46). Le processus de subjectivation témoigne ici à suffisance de l'opacité de la relation entre riches et pauvres. Mathieu René Sanvée dira par exemple que « soumis à une collectivité soucieuse de préserver son homogénéité et de se préserver de cette anomie, l'individu apparaît à la fois frustré dans ses rapports avec les hommes et le destin » (Sanvée, 1995 : 887). Ce sont les grands-parents de Gomma qui favorisent le mariage de leur petite-fille avec Biro. Ils réussissent à convaincre El Hadj Maïkudi, le père de Gomma, que le régionalisme est une absurdité. Le croisement de regards discriminatifs dans cette nouvelle mieux cette confrontation polémique a pour conséquence, on le devine, la dénégarion de l'autre. Par conséquent, la réaction que les moins nantis opposent aux frustrations et aux atrocités des riches est souvent frappée de nullité par la cabale et le trafic d'influence.

2.2. Cabale et trafic d'influence

D'entrée de jeu, il faut signaler que la cabale est à prendre ici au double sens du terme. Elle signifie d'abord science occulte qui prétend faire communication avec les êtres surnaturels. Dans ce sens, elle est synonyme de magie, d'occultisme. Sur un tout autre plan, elle peut être définie comme une sorte de complot pour dresser les esprits contre quelqu'un ou quelque chose et renvoie à faction, intrigue. Dans l'un ou l'autre cas, ce terme fait appel à la conspiration qui s'inscrit dans la logique de la ligue. La menace et la conspiration sont alors une illustration poignante du trafic d'influence dans *Gomma ! Adorable Gomma !*

Associée au thème de l'étrange et du fantastique, aux relations entretenues par l'homme avec l'au-delà, la nouvelle d'Halilou Sabbo Mahamadou montre ainsi l'existence d'une puissance surnaturelle qui régit le monde, une justice transcendante à laquelle nul ne saurait échapper. Le maraboutisme et le mystique y sont monnaie courante. Subséquemment, pour affronter une situation difficile ou apparemment sans issue, le mysticisme est la voie la plus recommandée :

C'est la fin des grandes vacances.

Affecté à Babban Gari, au cœur du pays des Sables, Biro quittera bientôt son fleuve natal pour l'intérieur du pays. Le marabout qu'il a consulté lui a prédit un heureux séjour à Babban Gari. Il lui

a conseillé d'immoler un mouton blanc, pour conjurer le mauvais sort. Sa mère organisa plusieurs séances de folloy⁸⁹regroupant les plus célèbres Zima⁹⁰ de la région (Halilou, 1990 : 5).

De ce fait, les incantations et les sacrifices rituels de tous ordres pour la protection des hommes sont des pratiques à l'œuvre dans la nouvelle d'Halilou : « Birogna jubilait de joie, heureuse du bon déroulement des festivités. Le lendemain, avec un soin maternel, elle accomplit tous les sacrifices nécessaires pour la protection de son cher fils. Dès lors, celui-ci pouvait rejoindre Babban Gari sans crainte » (Halilou, 1990 : 8). De telles pratiques montrent justement que la force de persuasion de l'homme est insuffisante pour frapper l'imagination de celui-ci et corriger les mœurs. Apparaît alors une forme de loi occulte consécutive à la transgression provoquée et détenue par les forces surnaturelles. Lorsque Duna et son ami Biro constatent qu'Elhadj Maïkudi s'oppose radicalement à l'union de ce dernier avec Gomma, ils sont obligés de solliciter les services d'un marabout :

- Mon enfant, votre affaire réussira à coup sûr. Prenez ce talisman. Arrivés dans votre concession, vous creuserez un trou suffisamment profond. Une fois terminé, vous y jetterez le talisman, en appelant sept fois le nom d'Elhadj Maïkudi. Vous y ajouterez sept cailloux avant de refermer le trou. Si vous suivez à la lettre toutes mes instructions, Elhaj ne s'opposera jamais à cette union (Halilou, 1990 : 58).

On le voit bien, ce que la raison refuse, la nécessité l'impose. Le maraboutisme et autres puissances incantatoires sont les seules issues à des situations difficiles. Même la mère de Gomma, pour assurer le bonheur de sa fille, est obligée de tomber dans de telles pratiques : « - Ma fille, quand le feu gagne la forêt, l'animal court vers la rivière. Je vais donc dès ce soir, solliciter le concours de Malam. [...] » (Halilou, 1990 : 48).

Ces pratiques magico-religieuses sont conçues à des fins coercitives pour susciter un changement de position. L'univers ainsi décrit est marqué par la déraison et la destruction. La haine et la rancœur sont portées à leur comble.

Le député Karo, secrétaire général de son parti, homme très riche, respecté et enclin à une vie ostentatoire est obstinément opposé à l'union entre Biro et Gomma. Lorsqu'il se rend finalement compte qu'il a irrémédiablement perdu la belle Gomma, il se met à proférer des menaces à l'endroit de Biro :

Nous suivons toutes les réunions clandestines que tu présides régulièrement. Tous les dénigrement à l'adresse de nos dirigeants, nous les connaissons sur le bout des doigts. Tous les détracteurs de la nation se regroupent autour de toi. Nous savons tout cela monsieur le révolutionnaire. Eh bien ! notre glorieux parti n'hésitera pas à écraser cette vermine infâme qui tente de lui porter ombrage, dit-il [Karo] rageusement (Halilou, 1990 : 49).

On le constate, il est évident que l'accusation de Biro est l'agent moteur dans *Gomma ! Adorable Gomma !* où la marche au châiment est implacablement agencée, malgré toutes les tentatives de justification et de dissimulation. Biro fait partie ici du petit peuple. Dans ce sens, on comprend mieux Mathieu René Sanvée qui pense qu'« intégrer le petit peuple à l'espace de la nouvelle n'a pas pour fonction de le hisser, comme par enchantement, au sommet de la hiérarchie sociale. Il s'agit plutôt de le présenter, selon l'expression de Bernard Mouralis, sinon comme « le

⁸⁹ Esprit. Il se manifeste surtout au cours des cérémonies de possession lorsque l'individu possédé entre en transe.

⁹⁰ Guérisseur et prêtre traditionnel. Ces explications sont données par l'auteur lui-même en notes infrapaginales dans sa nouvelle.

créateur », du moins comme « le dépositaire d'un certain nombre de valeurs spécifiques » (1995 : 880).

Le présumé coupable finit par être lié dans sa faute de telle façon que l'idée de fuite ne parvient plus à se faire jour. *Gomma ! Adorable Gomma !* donne ainsi à voir un monde où l'espace n'est jamais libre, il y a partout des obstacles à vaincre et des portes à franchir. Cela est d'autant plus vrai que dans la société de cette nouvelle, les « droits ne sont plus les droits du citoyen [et] l'homme est alors vraiment sacré, dans le sens que donne à ce terme le droit romain archaïque : voué à la mort » (Agamben, 2003 : 33). L'intimidation dans le cas d'espèce est le contre-dispositif qui trouve son fondement dans la violence. Dans *Gomma ! Adorable Gomma !* la violence se déploie à travers le corps meurtri. Nous avons donc affaire à un monde dans lequel la menace pèse sur le corps dans sa structure ontologique. Il n'y a qu'à se référer à cette évocation d'une scène d'enlèvement et de torture dont est victime le jeune enseignant Biro (Halilou, 1990 : 64-66).

Ici, la violence faite au corps est décrite avec beaucoup de réalisme. Qui plus est, la non réduction de cette violence à quelque intelligibilité que ce soit, installe la vengeance dans l'aveuglement et le silence d'un univers peuplé d'ectoplasmes. En ce sens, nous pourrions dire que le vent de la conspiration meurtrière a pour corollaire la formation d'une prééminence vivement perçue chez le dignitaire riche et conservateur. Le personnage qui incarne cette idéologie manifeste sa « relation sociale à la personne désignée » (Prince, 1973 : 196). On parlerait dans cette perspective d'une fabrication des identités. La fabrication des identités est la représentation d'une quelconque volonté de puissance. Il y a, pour ainsi dire, une chasse aux honneurs clairement exprimée chez le député Karo. Ceci nous fait penser à la théorie des Face Threatening Acts (FTA) formulée par Goffman et élaborée par Brown et Levinson. Elle postule, d'après Cohen, « que tout être social a deux faces : une négative, correspondant aux territoires du moi, et qui concerne le corporel et le matériel, et une positive, ensemble des images valorisantes que l'individu tente d'imposer de lui-même » (Cohen, 2002 : 25).

Les comportements sociaux de ceux-ci entrent alors dans un champ de positionnement où ces derniers « s'emploient constamment à se positionner à travers ce qu'ils disent, à s'affirmer en affirmant [...] à se valoriser et à surmonter les menaces de la dévalorisation » (Maingueneau, 1990 : 18). Ainsi, dans cette atmosphère où les hommes sont perpétuellement en tension, « la conscience de soi ne s'éprouve que par contraste » (Benveniste cité par Siblot, 1998 : 27).

On l'aura deviné, le statut des personnages, dans *Gomma ! Adorable Gomma !* est régi par une certaine bipolarisation : la beauté et l'intelligence sont aux prises avec la sottise et la médiocrité. La richesse matérielle est synonyme d'escroquerie, d'imposture, de dessèchement moral et spirituel. À l'inverse, la pauvreté est signée d'honnêteté et d'altruisme. C'est autour de ces deux pôles que s'organise le « jeu » des personnages, marqué par le sceau de « la communauté qui vient ».

3. Le destin et ses caprices : le clin d'œil de « la communauté qui vient »

La nouvelle d'Halilou Sabbo Mahamadou est, avant tout, une allégorie de la patience ; la patience d'un héros face à son destin, d'un Biro en proie aux « caprices de son destin ». Le personnage est un jeune moniteur qui subit la douloureuse épreuve de la frustration. Il est torturé, flagellé par le député Karo mais, grâce à son esprit de résistance et surtout de patience, il finit par triompher. Karo est ainsi relevé de ses fonctions après avoir copieusement fait cravacher Biro :

Comme les agissements du député exaspéraient bon nombre d'autorités politiques, aucune personnalité ne prit sa défense. Afin d'éviter tout conflit avec le puissant syndicat des enseignants, les responsables nationaux décidèrent de sévir contre ce militant trop encombrant. Alors, une

semaine après, Karo fut relevé de ses fonctions de secrétaire général. Cette nouvelle reconforta les enseignants de Babban Gari qui poursuivirent avec plus de conviction leur mission éducative (Halilou, 1990 : 69).

Dès lors, il se forme une idéologie « pour caractériser un élément [...] susceptible d'intervenir comme une force confrontée à d'autres forces dans la conjoncture idéologique caractéristique d'une formation sociale en un moment donné » (Pecheux, 1975 : 10). Après cette déchéance, une vaste campagne de sabotage est organisée contre Karo. Pour forcer Elhadj Maïkudi à laisser Gomma épouser Biro, ses parents lui disent :

Mon enfant, l'argent ne constitue pas la seule source du bonheur. Karo est certes un homme important, puisqu'il est député. Mais nous, nous l'ignorons, fit Inna en abattant sa main sur sa cuisse. Alors que Biro généreux et bien élevé, nous rend régulièrement visite en nous apportant de nombreux cadeaux. Es-tu sûr mon fils que Karo soit un bon mari ? Ignore-tu ses nombreux divorces ? Elhaj, lorsque la barbe de ton voisin prend feu, mouille la tienne. L'argent seul ne fait pas le bonheur d'une femme. [...]

Elhadj, [...] quand ton fils a grandi, considère-le comme ton ami. Donc au lieu de traiter Gomma en adversaire, aide-la plutôt à bien choisir. A l'avenir, tu ne regretteras rien. Gomma pense trouver le bonheur avec Biro, laisse-la suivre son chemin. Si cela réussit tant mieux et si cela échoue elle recevra une mémorable leçon

Chers parents, vos vœux seront exaucés ; comptez sur moi et passez la nuit en paix (Halilou, 1990 : 72, 75).

Au regard de tout ce qui précède, on parlera dans ce cas de l'« aliénation » que Paul Ricœur définit comme le fait pour un individu d'être « dessaisi, privé au profit d'un autre » (1985 : 769). Le concept d'aliénation se déploie donc désormais comme un mécanisme à partir duquel « un individu ou un groupe peut se sentir devenir autre, c'est-à-dire échoue à devenir lui-même, à conquérir son identité personnelle ou collective » (Ricœur, 1985 : 770). Dans ces conditions, Karo n'est plus rien d'autre qu'un avatar du sujet. C'est sans doute un signe fort de sédition, une affirmation rigide de son refus. Et si l'on se situe du côté de la dialectique « couronnement-découronnement » de Bakhtine, on dirait que la chute représente l'instant de découronnement de Karo et du couronnement de Biro. Dans cette logique, le couple antinomique de la chute et de la rédemption fait appel aux « sentiments des changements et revirements de la mort et du renouveau » (Bakhtine, 1970 : 145). Le député Karo est désormais un ectoplasme, un être ontologiquement désubstantifié. Cette attitude milite en faveur du ravalement de Karo au rang de la bête. La violence augmente ainsi son fort coefficient d'absurdité et d'ambiguïté. C'est au final un comportement qui frappe Karo d'ostracisme et de rejet total. Dans ce cas, la violence comme catégorie des logiques profanatoires, « nomme ce en quoi et ce par quoi se réalise une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être. C'est pourquoi les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire un sujet » (Agamben, 2007 : 27). Karo est désormais au sens agambien un homme ordinaire qui aux yeux de l'autorité ressemble à un terroriste. C'est ce que Paul Ricœur appellerait une « aliénation- déperdition » qui, pour lui, se ramène à deux niveaux : « L'homme dépouillé de sa nature vraie est rendu étranger à lui-même : l'extériorisation et le devenir étranger coïncident dans la déperdition » (Ricœur, 1985 : 772).

Bien plus, le destin dans *Gomma ! Adorable Gomma !* se présente comme une somme de frustrations et d'exactions, une somme d'épreuves au bout desquelles la résistance et le refus de se soumettre triompheront. Biro est donc un symbole ; il concentre en lui tous les sens de la nouvelle de l'auteur de *Caprices du destin* qui, à l'instar de son héros, semble convier le lecteur à expérimenter

l'épreuve de la résistance. C'est grâce à cette résistance que Biro deviendra une âme généreuse et salvatrice à la fin de la nouvelle. Il commence par apporter une aide incommensurable à son beau-père :

Les effets néfastes de la conjoncture économique accablaient chaque jour davantage la majorité des commerçants de Babban Gari.

Elhadj Maïkudi, comme tant d'autres hommes d'affaires, observait, impuissant, l'effritement de son capital. Plusieurs millions de marchandises invendues, quelques camions immobilisés par le manque de pièces de rechange, constituaient l'essentiel de ce capital. [...]

[...] Ce mauvais coup du sort faillit conduire Elhaj au bord de la dépression nerveuse. Celui-ci vendit ses autres camions. Il allait vendre ses maisons pour compléter la somme exigée lorsque Biro, apprenant le sinistre nouveau, accourut au secours de son beau-père en payant le reliquat de la pénalité.

Elhadj, à la fois heureux et confus, versa quelques larmes, ne sachant comment remercier Biro de sa générosité (Halilou, 1990 : 95, 97-98).

Il y a pour ainsi dire une fabrication par les tiers d'une nouvelle identité. Elhadj Maïkudi est réduit à une simple singularité quelconque au sens de Giorgio Agamben : « Les singularités quelconques dans une société du spectacle ne peuvent former une *societas*, car elles ne disposent d'aucune identité à faire valoir, d'aucun lien social à faire reconnaître » (Agamben, 2007 : 99). Elhadj Maïkudi ne voit guère dans ce qui est désormais son identité qu'une particularité douloureuse à lui infligée par le destin. Par ailleurs, Biro est tout aussi miséricordieux et magnanime à l'égard de Karo qui fut pourtant son bourreau :

A sa libération, Karo trouva sa famille disloquée. Ses jeunes épouses ayant obtenu le divorce s'étaient remariées. Seules sa première femme et ses enfants l'attendaient. Sans aucune ressource financière, il chercha vainement du travail mais personne ne voulut l'embaucher. [...] Au comble du désespoir, il projetait de se suicider, lorsqu'un matin il rencontra Biro qui sortait d'une banque. Ce dernier le reconnut le premier et vint à sa rencontre.

- Bonjour Karo. Comment allez-vous ? J'ai appris le malheur qui vous a frappé. Je le déplore sincèrement. Depuis quand avez-vous été libéré ? Et que faites-vous à présent ?

- Merci Biro de votre commisération. J'ai été libéré il y a un mois. Pour le moment, je chôme car je n'arrive pas à trouver un emploi. [...]

- [...] Si je vous en offrais un, l'accepteriez-vous ? Je suis prêt à vous aider.

- Quoi Biro, m'offrir vous-même un emploi ? Décidément vous ne cesserez pas de m'étonner. Vous semblez être un homme exceptionnel. Tant de générosité me surprend franchement et me pousse à ne pas trop désespérer de notre monde actuel. Quand je songe au calvaire que je vous ai fait endurer pour empêcher votre union avec Gomma, j'ai envie qu'à l'instant même la terre s'ouvre et m'engloutisse. [...]

- [...] De grâce, ne me rappelez pas ce triste passé déjà révolu. [...] Donc laissez vos états d'âme et parlons affaires à présent. Je compte vous embaucher pour gérer ma succursale de Fako. Si l'offre vous intéresse, vous prendrez vos fonctions dès demain.

- Je vous remercie sincèrement Biro et Je tiens compte de la leçon. Le poste de Fako me convient parfaitement. Je souhaite de tout mon cœur que notre créateur m'assiste pour mériter votre pardon et votre confiance (Halilou, 1990 : 99, 100-101).

On l'aura compris, les propos de Biro impliquent un certain engagement et canalisent des énergies ou si l'on veut une « force volontariste » (Jaubert, 1998 : 63) par laquelle il souhaite « refaire le monde » (Jaubert, 1998 : 63). C'est donc au niveau de « l'existence ensemble » que surgit le paradoxe qui mène, dans la pensée de Giorgio Agamben, à la formation progressive de la « communauté qui vient », elle-même constituée de « singularités quelconques ». En effet, l'État-spectacle ne se fonde pas sur son expression réelle, le lien social, mais sur sa dé-liaison, qu'il interdit selon Agamben. Il semblerait alors que Karo, en opérant une dé-liaison du lien social avec Biro par la création de la société du spectacle, occasionne l'irruption d'identités diffuses dans la mesure où les identités sociales sont dissoutes. Mais en attendant ce moment décisif pour Karo, il demeure une « singularité quelconque » (Agamben, 2002 : 98-99).

Ainsi, dans « la communauté qui vient », le « même » ne s'opposera plus à « l'autre ». On aboutira à l'avènement de la « visée éthique » selon le mot de Paul Ricœur, c'est-à-dire « la visée de la bonne vie avec et pour autrui dans les institutions justes » (Ricœur, 1990 : 202). Karo sera en effet contraint par un système dominant à s'insérer dans un mode de vie et de pensée dont il ne partage pas toujours les principes de base. On aurait donc réussi à marier et à combiner « ce qui est sacré à ce qui est profane, ce qui est élevé à ce qui est bas, ce qui est sage à ce qui est sot » (Bakhtine, 1970 : 144). C'est là, à notre humble avis, une véritable rencontre des contraires dont a besoin le monde pour une existence équitable. On parviendrait ainsi à opérer ce coup de force qui consiste dans la pensée de Giorgio Agamben en la constitution d'une communauté « sans identité ». L'ultime forme de transgression correspondra donc à la profanation de l'improfanable, tâche révolutionnaire de la « génération qui vient » selon la formule de Giorgio Agamben.

Pour conclure

Au total, *Gomma ! Adorable Gomma !* « Pourrait se définir comme une littérature de l'épreuve, où le rêve et la joie de vivre semblent interdits » (Sanvée, 1995 : 887).

Cette nouvelle produite au Niger porte le sceau de son milieu. C'est une nouvelle dans laquelle le milieu socioculturel traditionnel est récurrent et toujours d'actualité et où le milieu socioculturel moderne est déterminant aussi mais non dominant. De plus, avec cette nouvelle, l'auteur apporte sa touche particulière à la création littéraire au Niger. Il inscrit les prémices d'une identité et même de diverses identités. Pour lui, il est justement question de s'acheminer vers une « communauté équitable qui vient ». À propos de cette communauté qui vient, il s'agit en clair de la représentation d'une communauté qui ne prend pas en charge l'élucidation de « l'événement », représentation à l'intérieur de laquelle « la singularité quelconque n'a pas d'identité, n'est pas déterminée par rapport à un concept, mais elle n'est pas non plus simplement indéterminée ; elle est plutôt déterminée uniquement à travers sa relation à une idée, c'est-à-dire à la totalité de ses possibilités » (Agamben, 2002 : 98).

Bibliographie

- AGAMBEN, Giorgio (2002). *Moyens sans fins. Notes sur la politique*, Payot & Rivages Poche, Paris.
- AGAMBEN, Giorgio (2005). *Profanations*, Payot & Rivages, Paris, traduit par Martin Rueff.
- AGAMBEN, Giorgio (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot & Rivages Poche, Paris.
- AGAMBEN, Giorgio (1990). *La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque*, Paris, Seuil.
- BONHOMME, Marc (1999). « L'injure comme anticomunication », *Violence et langage*, actes du XIX^{ème} colloque d'Albi-Toulouse, pp.25-39.

- COHEN, Sivane (2002). « Étude taxémique d'une correspondance diplomatique. Images de la France et de l'Allemagne après la guerre de 1870 », Ruth Amossy (dir.), *Pragmatique et analyse des textes*, Tel-Aviv University, French Department.
- DADOUM, Roger (1993). *La violence. Essai sur « l'homo violens »*, Paris, Hatier.
- DAN INNA, C. et PENEL, Jean Dominique (1998). *Bibliographie de la littérature nigérienne*, Niamey, INN.
- HAMON, Philippe (1984). *Texte et idéologie*, Paris, PUF.
- JAUBERT, Anna (1990). *La lecture pragmatique*, Paris, Hachette.
- « Littérature nigérienne » (1991). *Notre Librairie*, n°107.
- MAGNIER, Bernard (1999). « Séwanou Dabla : à la conquête de nouveaux territoires », *Notre Librairie*, n°111, « La nouvelle : Afrique noire, Maghreb, Caraïbes, Océan Indien », p.35.
- MAHAMADOU, Halilou Sabbo (1990). *Gomma ! Adorable Gomma !* Dakar, NEA / EDICEF.
- MAINGUENEAU, Dominique (1990). *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*. Paris, Hachette.
- MOURALIS, Bernard (1975). *Les contre-littératures*, Paris, PUF.
- PECHEUX, Michel (1975). *Les vérités de la Palice : Linguistique, sémantique, Philosophie*, Paris, Maspero.
- PENEL, Jean Dominique et MAÏLELE A. (2010). *Littérature du Niger*. Rencontre, volume III, Edition du Ténéré : L'Harmattan.
- PRINCE, Gérard (1973). « Introduction à l'étude du narrataire », *Poétique*, n°14, pp.178-196.
- RICŒUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICŒUR, Paul (1985). « Aliénation », *Encyclopaedia Universalis*, pp.769-773.
- SANVEE, Mathieu René. « Aspects de la nouvelle nigérienne », *Cahiers d'études africaines*, n°140, pp.873-88.
- SIBLOT, P (1999). « De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire », *L'Autre en discours*, Jacques Breset al. (dir.), Montpellier, Presses Universitaires de Montpellier III.

QUAND LE MALADE MENTAL (SE) RACONTE : FACTURE ET PORTÉE DU RÉCIT DU NARRATEUR DE LA BIBLE ET LE FUSIL DE MAURICE BANDAMAN

KOBENAN Kouakou Léon

Université Alassane Ouattara, Bouaké République de Côte-d'Ivoire

Résumé

La bible et le fusil, roman saturé d'absurdités multiformes est un récit qui reflète la psyché de son narrateur, un malade mental. Après un examen symptomatologique des troubles de cet homme qui est un ministre, l'article révèle que son instabilité mentale caractérisée par des actes irrationnels, est le revers psychique des agissements retors et mortifères liés à ses choix politiques égocentriques.

Mots-clés : Troubles dissociatifs, paraphrénies, conflits intrapsychiques, dictature, traumatisme psychique

INTRODUCTION

Pour conférer plus de crédit et de poids à un roman satirique, certains auteurs renforcent sa diégèse d'une forte charge réaliste, en ancrant, par exemple, les événements qui s'y déploient dans des repères géo-historiques identifiables et en affectant à sa trame plus de vraisemblance. Paradoxalement, ces caractéristiques s'appliquent peu à *La bible et le fusil*, un roman de l'écrivain ivoirien Maurice Bandaman que de nombreux critiques présentent pourtant comme une œuvre très engagée. C'est un roman qui affiche plutôt les traits d'une confabulation, un récit imaginaire provenant d'un malade atteint de troubles de la mémoire ou de confusion mentale. Dans cette œuvre, l'auteur fictif à qui la narration est concédée est, - phénomène inaccoutumé-, un malade mental. Le récit exubérant auquel il donne libre cours est une histoire surréelle et stupéfiante qui est truffée d'excentricités tant au niveau de sa forme que par les rôles et les postures déroutants qu'il y campe. Dans la mesure où ce type de récit semble défier le bon sens, il est légitime de s'intéresser à ses tenants et aboutissants. Autrement dit, que vise Maurice Bandaman en surhaussant considérablement ce personnage à la psyché détraquée et son récit « aliéné » ?

L'étude que nous désirons mener sur ce phénomène étrange débutera par un diagnostic nosologique. La nosologie est une discipline médicale qui étudie et classifie les maladies d'après leurs critères distinctifs. Dans le cadre de la présente analyse, elle servira à caractériser la/les psychopathologie(s) du narrateur ainsi que ses/leurs causes ; cela, à partir de ses/leurs manifestations cliniques textuelles. Le diagnostic et l'étiologie différentiels établis, la réflexion débouchera sur certaines implications socio-politiques et psychologiques de ce récit.

Dans le but de déterminer le trouble mental spécifique dont souffre un patient, les aliénistes procèdent par un examen psychopathologique comprenant des entretiens et des tests. Du fait des contingences liées à la nature du texte romanesque, il est impossible d'avoir un entretien avec le personnage-narrateur de *La bible et le fusil*. Cet inconvénient, cependant, n'altère en rien l'analyse, puisque l'examen psychologique dont il est l'objet est basé sur son propre portrait discursif, c'est-à-dire, sur la description qu'il fait de lui-même, en tant que narrateur homodiégétique. Ce récit qui peut

être considéré comme un témoignage écrit, assez détaillé du reste, est suffisamment convenable pour établir un diagnostic différentiel exact, car dans le cadre des études en psychiatrie ou en psychologie, les formateurs et les apprenants s'appuient sur des témoignages sous forme de brefs récits ou de résumés. Après une lecture analytique de son récit - acte qui constitue une anamnèse en quelque sorte -, le diagnostic qui s'impose est que le narrateur est atteint d'un trouble dissociatif de l'identité aggravé d'une double paraphrénie confabulante et fantastique dont nous préciserons la nature et les causes.

1. LA SÉMIOLOGIE PSYCHIATRIQUE DES PATHOLOGIES DU NARRATEUR

Le narrateur est un personnage comorbide, c'est-à-dire qu'il est atteint de plusieurs maladies mentales. L'analyse suivante se focalisera sur la symptomatologie des troubles psychiques susmentionnés et leurs incidences sur sa personnalité.

1.1. La sémiologie du trouble de dissociation de l'identité et ses manifestations chez le narrateur

Le « *syndrome* de dissociation [relève] de l'unité du Moi qui s'éprouve [...] comme scindé, divisé, disloqué et non plus comme une instance unificatrice de la personne » (Tribolet et Shahidi, 2005 : 110). Selon les spécialistes des pathologies mentales, « les personnes atteintes de troubles dissociatifs [ont] une personnalité [qui] est apparemment clivée en deux parties ou plus, mais avec un fonctionnement plus intégré des niveaux cognitif, affectif et comportemental » (Nevid et Rathus, 2009 : 149). Cette définition correspond à l'état psychologique du narrateur

Il faut, cependant, comprendre que s'il présente une personnalité double, le narrateur n'est pas un personnage duplice. Son comportement n'est pas sournois. À l'opposé d'une personne dissimulatrice qui feint ou simule ce qu'elle n'est pas, le narrateur est, alternativement, assujéti totalement aux affects et aux comportements typiques des différents versants de sa personnalité. Inconscient de son état, il n'est mû par aucune intention déceptive. Puisqu'il est « composé de plusieurs identités qui prennent l'ascendant sur les réponses comportementales, en fonction des moments, de la perception de l'environnement et de leur manière de s'adapter » (Fareng et Plagnol, 2014), c'est en toute candeur qu'il exécute chaque rôle thématique alternatif. C'est cette réalité que décrit Lebailly (2014 : 5) dans les termes suivants : « La croyance que le délire engendre est inaltérable et constitue une réalité qui se substitue à la réalité réelle. En d'autres termes, le délirant ne sait pas qu'il délire et ne peut être détrompé. Il dit le vrai qui est ce qu'il éprouve et pense. Le délire est sa réalité existentielle ».

La *psyché* clivée du narrateur se reflète dans la mise en récit d'une histoire articulée autour d'une thématique manichéenne. Il existe les « Bons », c'est-à-dire le peuple opprimé. À l'opposé, du côté des « Mauvais », on trouve le régime dictatorial du Plus-que-patriarche, un inusable vieillard, dans le gouvernement duquel il dirige un poste ministériel. En dépit de son statut de ministre, le narrateur est le personnage qui dénonce les agissements et les crimes de l'exécutif dont il est un membre actif. C'est lui qui, dans un récit coloré et émouvant, révèle les souffrances du peuple, les répressions cruelles récurrentes dans son combat pour la justice et la liberté. Dans le tableau synoptique suivant, la double personnalité du personnage est mise en évidence à travers ses rôles et ses propos paradoxaux se rapportant au simulacre de procès de l'opposant Ba'a Assazan (suivi de son exécution injuste) et à la terrible répression qui suivit une tentative de coup d'État de la rébellion.

LE NARRATEUR DE LA BIBLE ET LE FUSIL		
ÉVÉNEMENTS	AFFIDÉ DU RÉGIME CORROMPU (Personnalité1)	CONTEMPTEUR DU RÉGIME CORROMPU (Personnalité 2)
PROCÈS ET EXÉCUTION INJUSTES DE BA'A ASSAZAN	<i>Un des acteurs majeurs de la condamnation injuste d'Assazan : « [Je] fus membre du jury, doyen et de surcroît président à titre exceptionnel » (5, 6).</i> <i>On peut encore se faire une idée du rôle particulièrement pernicieux qu'il aura pu jouer dans ce jury en II.2</i>	<i>Il dénonce les crimes emberlificotés du régime :</i> « À propos de notre Assazan [...] le premier mensonge qu'on inventa fut de soutenir que le valeureux "traître" [qui doit mesurer deux mètres, selon un garde pénitentiaire] s'est noyé dans la piscine [présidentielle] au cours d'une baignade » (9, 10). « [Je] continue encore à me perdre en conjectures quand je pense aux circonstances exactes de la mort de mon ami. Mais, je vous dis, hein, il se passe des choses si étranges dans nos prisons qu'il vaut mieux ne pas toujours chercher à les comprendre, si on ne veut pas devenir fou » (11, 12).
RÉMOBILISATION EN FAVEUR DU VIEUX PRÉSIDENT ET ASSASSINATS D'INNOCENTS APRÈS UNE TENTATIVE DE COUP D'ÉTAT	<i>Il galvanise le vieux président qui, profondément déçu, parle de démissionner :</i> « Non, Monsieur le président... Vous êtes fait pour diriger, vous êtes né pour régner [...] Vous êtes un cadeau à nous offert par Dieu [...] Aux traîtres, aux apprentis diables, nous devons infliger une punition exemplaire et légendaire [...] Suivent d'autres allocutions. Plus flagorneuses que la mienne » (82, 83). <i>Il est le marabout désigné pour dénoncer les comploteurs. Du fait que chaque nom cité vaut « un million de francs » il cite, au hasard, « un nombre incalculable de noms » de vivants, de morts et d'enfants à naître dans le but de devenir « milliardaire » (85). Aux morts qui clament leur innocence, il rétorque : « Mais c'est vous qui venez nous chercher noise et nous emmerder en plus ! criai-je pour plaire davantage au président. [...] Cette fois-ci, on n'entendra plus parler de vous ! Les morts se mirent à pleurer. Cela me fit rire » (86). Bien que hautement conscient de l'innocence de ceux qu'il a accusés, le narrateur donne l'ordre de fusiller les morts et les enfants à naître, et fait jeter les vivants dans des brasiers (87, 88).</i>	<i>Le vieux président promet l'amnistie aux accusés, à condition de se reconnaître coupables. Le narrateur qui vient juste de les accuser de complot, étonnamment, les excuse et les glorifie :</i> « Difficile à un innocent de plaider coupable ! Les morts, les vivants, les enfants-à-naître, au mensonge, préférèrent une mort glorieuse et royale, une mort patriotique haute en valeurs et en couleurs, une mort toute brillante d'or et de diamant ! » (87)

Le narrateur, comme annoncé plus haut, présente encore les signes des paraphrénies confabulante et fantastique. Nous allons considérer leur sémiologie et montrer dans quelle mesure il en est affecté.

1.2. La symptomatologie des paraphrénies confabulante et fantastique et leur incidence sur le narrateur

La sémiologie des paraphrénies diagnostiquées s'appuie sur des extraits de l'article « Paraphrénie » de Gérard Jarry (2018). Dans chaque cas, les différentes définitions englobent, à la fois, des caractérisations sémiologiques des diverses phases de ces pathologies. La symptomatologie synthétisée de la paraphrénie confabulante est la suivante.

Le malade conte une série d'événements grandioses, étranges ou féeriques, dont il a été témoin ou qui lui ont été rapportés. [...] Les fabulations ne sont pas isolées mais font partie d'un ensemble ordonné d'histoires racontées. Le délire jaillit spontanément par intuition, et l'imagination est exaltée [...] Le délirant se réfère à des œuvres, des 'pièces à conviction' réelles. Il s'agit de fabulations objectives qui peuvent servir un système orienté vers la malveillance et la perversité. L'enchaînement des idées se fait comme dans le sens d'un récit, et il est parfois difficile de reconnaître l'irréalité de certains faits plausibles.

Concernant la paraphrénie fantastique, voici ce qu'on peut retenir :

La paraphrénie fantastique débute [...] par une phase d'inquiétude, d'anxiété ou d'angoisse, avec une impression d'hostilité ou de métamorphose du monde environnant. Peu à peu des idées extravagantes et des hallucinations se succèdent, qui visent non seulement les relations du sujet avec son entourage (comme par exemple dans la paranoïa), mais tous les éléments mondiaux, les conflits politiques anciens ou actuels, ainsi que les forces cosmiques [...] Les idées de persécution ont un caractère d'énormité colossale. Il y a des centaines de complots, des milliers de persécuteurs. [...] Les hallucinations cénesthésiques sont très fréquentes et prennent une allure monstrueuse avec des idées de possession diabolique, de changement de sexe, de métamorphose corporelle prodigieuse. [...] Malgré l'énormité du délire, le comportement est presque normal. Dans certains cas, le malade a une conscience partielle de ses troubles psychiatriques.

La sémiologie des paraphrénies étant établie, il est question dans les lignes qui suivent, de voir comment ces pathologies affectent la vie du narrateur. Pour de nombreux critiques, l'histoire de *La bible et le fusil* correspond, extrafictionnellement, à celle de la Côte d'Ivoire sous Houphouët-Boigny. Pourtant, aussitôt qu'il entreprend de relater des événements censés se rapporter à cette époque historique, le récit bascule brutalement dans une dimension science-fictionnelle. Sous l'impulsion du délire imaginatif, le lecteur se retrouve comme téléporté dans un « quelque part » inlocalisable appelé « République d'Ikse », « en l'an trois mil moins x » (5), une période achronique. Sous l'emprise du délire paraphrénique, la république d'Ikse, se transforme, à son tour, en un gigantesque univers comportant « des soleils et des abysses, des étoiles et des ténèbres, des fleuves et des purgatoires » (5, 6). C'est un nouvel ordre cosmique étrange dans lequel, en surplus, s'accouplent le ciel et la terre (6) !

Dans cet univers nébuleux et surnaturalisé, toutes les catégories du réel perdent pied et se transmutent d'une manière fabuleuse et sidérante. C'est ainsi que le vieux président est dépeint sous les traits d'un Mathusalem immortel qui, « est allé plusieurs fois [dans la mort] pour en revenir comme on entre et sort de la chambre de sa femme » (42). Un jour, après que des rebelles furent parvenus à l'assassiner de « dix-sept balles dans le cœur et le cerveau » (127) sans oublier de bombarder sa tombe, il revint à la vie, quelques temps après, son cercueil sur l'épaule, pour tuer son... meurtrier ! Ce qui est encore stupéfiant dans le récit du narrateur, c'est le fait qu'en l'occasion, sans le concours d'une quelconque puissance résurrectrice, le vieux dictateur, *motus proprio*, se soit « auto-ressuscité » ! Son dernier coup d'éclat eut lieu juste après une énième tentative de coup d'État. En dépit de ses « deux cent cinquante ans » (179), il prit ce jour-là, la tête d'une manifestation en sa faveur, « l'allure olympienne » (179).

Le récit du narrateur est aussi construit, à l'instar de ceux des paraphrènes, autour d'idées persécutoires et de complots. Puisqu'en république iktaine, la gestion et la quête du pouvoir sont

basées sur des moyens antidémocratiques, c'est à un déchaînement extrême de violence qu'on assiste quotidiennement. Dans la sempiternelle valse de complots-répressions, le peuple, pris entre deux feux, vit une existence misérable. Quand, parfois, il ose réclamer un peu d'équité, il devient alors la cible d'une vague de persécutions ahurissantes qui se solde toujours par des tueries massives.

Le narrateur paraphrène est, encore, la proie d'hallucinations multimodales, visuelle et cénesthésique semblables à celles vécues par les schizophrènes. Celles-ci sont caractérisées, entre autres, par l'irruption « de scènes visuelles [...] comme un phœnix volant dans le ciel, ou de façon plus angoissante, des démons et des morts sortant du sol » (Dalery et d'Amato, 2012 : 99), ainsi que par des « transformations corporelles, par exemple en démon, en loup... » (*Ibid.* : 99). L'évocation « d'enfants à naître » (85) délogés du ventre de leurs mères, ainsi que des morts, dont « on brisa les tombes » (85), pour comparaître, *manu militari*, devant un tribunal, révèle que par moments, le narrateur est en proie à de telles hallucinations.

Concernant les hallucinations, on peut encore mentionner les nombreuses mutations dont le personnage dit avoir été témoin ou l'objet, telles que les métamorphoses subies par les innocents jetés dans « les brasiers [dont les] cendres devinrent de l'or [qui, à son tour] se transforma en rose » (88). Sous le registre des métamorphoses, on découvre même des cas de zoopathie. La zoopathie est un délire au cours duquel le patient pense être habité par un animal, ou se prend pour un animal. Elle s'observe, chez le narrateur, dans sa conviction d'avoir été transformés, lui et ses collègues ministres, en grenouilles par le Plus-que-patriarche (89). Dans le même ordre d'idées, on peut affirmer que la métamorphose en grenouille est certainement la transfiguration paraphrénique d'un acte punitif ou d'une menace particulièrement mortifiante du Plus-que-patriarche à son encontre ; événement, qui a sans doute, durablement ébranlé son esprit. Après avoir mis en relief les conséquences des différentes pathologies dans la vie du narrateur, l'analyse va s'atteler à dégager les causes.

2. L'ÉTIOLOGIE DES PATHOLOGIES DU MINISTRE

Si en situation réelle, les causes des délires paraphréniques proviennent, entre autres, d'antécédents médicaux, de séquelles post-opératoires, d'addictions aux drogues ou de l'alcoolisme, celles du ministre, tout comme sa personnalité dissociée, découlent de situations traumatiques.

2.1. L'impact anxiogénique et déstructurant du climat mortifère lié aux tueries massives

Les citoyens de la république d'Ikse (sur)vivent dans un État policier dirigé par un potentat sanguinaire qui, au moindre prétexte, n'hésite pas à assassiner. Quand des manœuvres de déstabilisation des opposants sont éventées, des milliers d'hommes, de femmes et d'enfants, faussement accusés de sédition, sont cruellement massacrés. Dans ce pays qui empeste la mort, la population survit dans la psychose.

Cependant, de manière paradoxale, le narrateur ministre-délateur et bourreau du régime est aussi la proie de cette anxiété morbide. Du fait de sa bi-personnalité, il ressent tout aussi bien les affres de la peur, quand son psychisme luné bascule du côté des opprimés. Se pensant alors membre du peuple, il se victimise tout comme les personnes que lui-même persécute, et observe, en spectateur apeuré et éploré, les victimes de ses propres meurtres ou de ceux du régime. Ces tueries massives ont constitué, sans aucun doute, le facteur catalyseur de son trouble dissociatif. Dans les propos suivants extraits du site *La réponse du psy* (Llorca et Schwan, 2018), des psychiatres confirment cette éventualité, en même temps qu'ils dévoilent la dynamique évolutive des troubles dissociatifs de l'identité.

Dans la plupart des cas, à son origine, on trouve des situations de vie atroces vécues pendant l'enfance. Ce sont souvent des expositions répétées à des violences, des sévices et abus sexuels qui vont mener l'enfant ou le jeune adulte à se mettre dans un état dissociatif. On a pu rencontrer le même phénomène également chez les soldats qui ont combattu dans des circonstances extrêmes et vécu des scènes insoutenables. Cette dissociation permet à la personne de survivre psychologiquement à ce qui est insupportable. En se mettant dans un « état second », « en planant dans un autre monde », l'enfant ou l'adulte se protège et l'évènement traumatisant n'est pas mémorisé de la même manière.

L'instabilité psychique du narrateur découle encore de la hantise qu'il ressent à l'idée de pouvoir être lui-même assassiné un jour par le Plus-que-patriarche, à l'instar de sa femme et de sa propre mère, qui semblent avoir été tuées, ou, à tout le moins, sévèrement punies par ce dernier. Cette opinion transparait dans ces propos à l'endroit du vieux dictateur. Évoquant, les défections survenues après un autre massacre, il se prévaut de son inconditionnel soutien au vieux président dans ces termes : « Ils ne sont plus avec nous, ils ne sont plus avec vous, Monsieur le président, c'est moi, votre fidèle serviteur qui vous le dis, moi qui ai sacrifié ma femme et ma mère pour mériter votre confiance... » (179).

Ces deux femmes auraient-elles été assassinées ? Même si le récit est muet sur la question, la colère de son épouse, quand elle apprend que ce dernier a été transformé en grenouille, fait croire à la plausibilité d'une telle issue : « Mais vous vous foutez des enfants du Christ ! a hurlé ma femme. Dites que vous avez assassiné mon mari ! Assassins ! Je vous dénoncerai au Pape quand je me rendrai au Vatican » (89). Oser traiter si irrévérencieusement le Plus-que-patriarche, et pire, risquer de mettre à mal la visite papale qui pourrait être l'occasion du décernement du Nobel de la Paix tant espéré, relève d'un châtimement exemplaire ! L'épouse téméraire aura, finalement, été réduite au silence d'une manière ou d'une autre, tout comme sa belle-mère qui se sera interposée en sa faveur. Corrélativement à ces drames, le narrateur ministre est conscient que le couperet est suspendu sur sa tête, tout autant que sur celle du plus anonyme citoyen iksain. Ni lui-même, ni aucun des pontes du régime n'est à l'abri des conséquences funestes de la personnalité psychopathe du Plus-que-patriarche. Cette sombre perspective, avec sa charge anxiogène inhérente, n'a d'autre effet que de désintégrer encore plus sa psyché déjà instable.

2. 2. L'assujettissement à des conflits intrapsychiques destructurants

Dans cette partie de la réflexion, l'analyse tentera de mettre en relief certains actes néfastes du narrateur et les conflits intrapsychiques déstabilisants qu'ils génèrent.

Le premier acte ignoble du ministre se rapporte au rôle machiavélique qu'il a joué dans la mascarade judiciaire ayant conduit à l'exécution injuste d'Assazan. Sa présence dans ce jury d'assises est un vice de procédure inqualifiable, puisque la loi interdit aux membres du gouvernement de siéger dans cette instance. La seconde irrégularité découle du fait qu'en tant que dignitaire du régime qui accuse Ba'a Assazan, il doit être considéré à la fois comme juge et partie dudit procès. Le comble est que le narrateur ne siège pas dans cette instance (au mépris de toutes les incompatibilités multiples et dirimantes susmentionnées), en tant que membre ordinaire. Le régime va jusqu'à l'y introniser, en le bombardant « doyen et de surcroît président à titre exceptionnel » (5). Dans ce régime totalitaire, ces titres ne sont pas qu'honorifiques. Ils constituent la procuration pour dévoyer -par suggestion, perfidie, menace ouverte ou voilée ; bref d'une manière ou d'une autre-, le droit au détriment de Ba'a Assazan. Comme on le constate, au début de ce procès, les dés étaient donc déjà pipés.

Quoiqu'il n'ait jamais parlé de ses conflits intrapsychiques, une certaine déclaration révèle qu'il a pu en avoir eu conscience dans ses moments de lucidité. Dans les tout premiers mots de son récit, il affirme qu'il entame l'histoire de la république iksaine « d'une main tremblante et innocente » (5). En disant que sa main est « innocente », le narrateur essaie, sans doute, de montrer qu'il n'a rien à se

reprocher dans le simulacre de procès de Ba'a Assazan et dans tous les autres crimes du régime. Cependant, par le fait de confesser que sa « main [est] tremblante », il révèle, implicitement, sa conscience d'être en proie à un trouble psychique, ou à tout le moins, d'être sujet d'une forte émotion. Ce tremblement de main est, effectivement, la traduction psycho-physiologique d'un profond sentiment de contrariété vis-à-vis de sa tentative d'auto-disculpation. Ce type de réaction qui survient quand les propos d'un sujet sont contraires à ce qu'il pense réellement, est celui qui permet, notamment, aux détecteurs de mensonge de démasquer les coupables de délits. En l'occurrence, c'était comme si son corps, outré et mécontenté par de tels propos mensongers, se révoltait et réagit, par le tremblement de main. De plus, selon les psychothérapeutes, « un tremblement de la main du patient peut orienter vers [...] un trouble psychologique [...], un trouble psychiatrique caractérisé [qui est révélateur d'un] état anxieux, de trouble schizophrénique [et d'une] dépression anxieuse » (Monfort et Hourdé, 2005 : 107). Ainsi, en dépit de ses démentis, il est conscient d'être trop mal placé pour raconter cette histoire macabre parsemée de morts que lui-même a occasionnées ; et que s'entêter à le faire, comme il s'y est résolu, relève, ainsi qu'il le reconnaît, d'un cynisme impudent qu'il qualifie, à juste titre, de « diabolique tentative » (5).

2.3. L'angoisse d'être damné à jamais pour ses actes attentatoires aux préceptes sacrés

Il existe un autre facteur psychiquement conflagrant. Il découle, cette fois-ci, du viol des préceptes sacrés auxquels le lie, normalement, le christianisme dont il prétend être adepte. Un jour, trouvant que le Plus-que-patriarche va trop loin dans sa résolution de perpétrer un génocide contre les Rhaz-koclo, il déclare à ce dernier : « «Monsieur le président [...], je suis un bon chrétien, j'aime la paix...» » (88). Cependant, apoltronni et aveuli par la vive réaction du président ainsi que par la perspective d'être assassiné, il se rétracte et, définitivement, « vend son âme au diable », comme on le dit prosaïquement, en s'abîmant plus encore dans le sordide et l'horreur. C'est après cela que survient son implication dans les massacres pendant lesquels, comme « marabout » (83), il mentionna le nom de prétendus séditeux. Le fait de dire qu'« on ne chercha pas ailleurs [et qu'] on [le] choisit » (84) sans hésiter dans le but de « citer le nom des comploteurs » (84) démontre certainement, qu'en plus de sa profession de foi chrétienne, il était reconnu, également, comme le sorcier attitré du régime.

Il va sans dire que le narrateur est hautement conscient que son statut de marabout ainsi que ses pratiques occultes et oraculaires afférentes, tout comme les faux témoignages et les nombreux assassinats consécutifs, transgressent frontalement les principes bibliques interdisant le spiritisme (Lévitique 20 : 6) et ces deux commandements du Décalogue que sont « Tu ne dois pas assassiner » et « Tu ne dois pas faire de faux témoignages » (Exode 20 : 13, 20). Quand de temps à autre surviennent des phases de lucidité, et que son sens inné du bien -quoique sérieusement émoussé-, émerge du tréfonds de lui-même, il se retrouve sous l'empire de vifs remords. Sa conscience est constamment taraudée par l'inadéquation entre ses agissements et les principes moraux et bibliques, mais aussi, par le souci d'être à jamais voué aux gémonies : « Aujourd'hui, je ne sais qu'une chose : nous serons tous incinérés par nos petits-enfants, car, en songe, un ange m'a dit : «Tous les crimes et tous les vols, même des millénaires après avoir été commis, seront dénoncés et leurs auteurs, cloués au pilori, verront leurs noms jetés dans les brasiers et le purgatoire de l'Histoire». Amen ! » (89).

Dans ces lignes, on perçoit qu'à la perspective peu réjouissante d'être l'objet d'une ignominie éternelle, se lit, aussi, la terreur de devoir subir irrémédiablement, les foudres célestes pour les crimes susmentionnés qui, en termes religieux, se rangent dans la catégorie des péchés extrêmement graves. Dans le troisième volet de l'étude, l'accent va être porté sur les inférences sociologiques et psychologiques de l'œuvre.

3. LES TROUBLES PSYCHIQUES COMME L'EXPRESSION SYMBOLIQUE DE LA FAILLITE DES ÉLITES DIRIGEANTES AFRICAINES

En dressant un portrait peu reluisant d'intellectuels impliqués dans une accointance criminelle avec des dictateurs, *La bible et le fusil* fustige les élites dirigeantes africaines. Ce roman dénonce aussi le primat que ces gouvernants accordent aux pratiques occultes, tant dans leur vie privée que dans la gestion des affaires publiques. La représentation de l'élite icksaine abîmée dans toutes sortes de pratiques criminelles et ténébreuses, qui plus est assujettie à des influences médiumniques sordides, dénote la volonté de Maurice Bandaman de souligner que les États africains modernes ne sont pas construits sur des bases saines. La place fondamentale qui est concédée à la magie noire, autorise à affirmer que loin d'être des démocraties, comme aiment à le seriner certains dirigeants africains, les pays qu'ils prétendent diriger sont des « démonocraties ». Il va, sans dire, qu'avec un tel système de gestion politique irrationnel désuet, le développement des pays africains est sérieusement compromis.

La bible et le fusil pose avec acuité et de manière originale la question suivante. Peut-on impunément renier ses convictions morales, religieuses ou de justice sociale, au profit de l'argent, de la puissance, ou même de son parti politique ? Ce roman révèle, grâce à une poétique psychologisée originale, que la souffrance n'est pas ressentie que par les seules victimes de l'autocratie. Effectivement, en dépit des richesses qu'il s'est certainement amassées, le narrateur est loin de mener une existence quiète, car son esprit est accaparé par des « désirs contraires » (Anzieu, 1991 : 143). Agitée par des idées, des sentiments et des émotions contradictoires ainsi que par d'accablants remords liés à ses crimes multiformes, sa psyché est devenue un réceptacle en constante effervescence. Cet écartèlement est le générateur du tiraillement intrapsychique incessant, qui sans doute, est le principal facteur pathogène de ses différents troubles. Cette opinion se fonde sur le fait que, pour les psychologues, dont Lefebvre des Noettes (2011), la « culpabilité [...], l'autoaccusation, [et la] damnation [qui] peuvent être isolés ou associés entre eux » sont les thèmes délirants récurrents. Le pire est que, loin s'apaiser, son trouble psychique ne fait que s'aggraver du fait de sa détermination de séide, à suivre le Plus-que-patriarche dans son inextinguible soif de verser le sang pour n'importe quel motif. Par exemple, lors de la dernière marche de revendication des étudiants, la répression qui est déclenchée fait « sept cent soixante-dix-sept morts, hormis ceux qui avaient été emportés clandestinement pour être inhumés » (170). Ces nouvelles tueries, avec leur contrecoup de remords lancinants, n'auront d'autres effets que de l'installer dans un mal-être déstructurant et irréversible, à l'instar d'Afitemanou, le fils renégat de Ba'a Assazan, dont le dérèglement psychique va même se révéler funeste.

Dans le but d'être invincible et impuni en dépit de « tous les crimes et vols commis et à commettre » (106), puis « d'être et [de] rester ministre, multimilliardaire et président à vie et à sang » (115), Afitemanou (qui avait, entretemps, été perfidement coopté par le régime) enlève et décapite la fillette de son ex-servante qui était aussi l'une de ses amantes ; cela sur les recommandations de Moussou, un féticheur. Quelques temps après ce crime odieux, son esprit commence à se troubler, par l'apparition d'une hallucination visuelle et auditive atterrante : « Il entendit de petits bruits comme le gazouillement d'un ruisseau et, le long des murs, il vit des filets de sang s'écouler. Non ! cria-t-il. Les murs vomissent du sang » (119).

Ayant appris, quelques temps après, que la fillette qu'il vient d'assassiner était, en réalité, son enfant, sa psyché se commotionne irrémédiablement et il sombre aussitôt dans une folie définitive qui le pousse à se dénuder publiquement, suivi d'une foule médusée. Dansant et battant des mains, il demande à la foule de le suivre jusque chez le président pour lui montrer, selon ses termes, « ceux qui comme [lui], ont tué, tué et tué » (130). Craignant qu'il ne dévoile de compromettants secrets d'État, il est abattu de trois balles. L'ironique est que quelques jours plus tôt, ayant jugé son initiation plus que réussie, Moussou lui avait promis que « même les plombs les plus puissants ne pourr[aient]

percer sa peau » (113). Afitemanou, tout comme le narrateur, a ainsi payé, d'une manière traumatique et tragique, les conséquences de ses agissements.

CONCLUSION

L'étude a permis de montrer que le récit extravagant que constitue *La bible et le fusil* est la traduction narrativisée d'une triple comorbidité mentale qui est le revers psychologique des pratiques malhonnêtes et mortifères de son narrateur. Sous le prisme de cet esprit aliéné et luné qui est le jouet de fréquentes hallucinations, ses actes et ses propos prennent, effectivement, une forme déroutante. À partir de ce qui précède, on comprend mieux pourquoi la simple relation de la réalité sociale du personnage est si irrationnellement transfigurée. Par le fait d'accabler le narrateur et Afitemanou d'aussi aliénantes pathologies, Maurice Bandaman veut, sans doute, insister sur le danger que courent certains dirigeants africains, qui, alliant magie noire et cruauté, pensent pouvoir assassiner ou commettre d'autres crimes impunément. Cette analyse psychogénétique révèle, de manière singulière et tragique, qu'aussi puissants qu'ils soient, les tyrans africains ont aussi un juge et tortionnaire : leur propre conscience. Ultime censeur, elle génère de puissants remords qui les plongent dans une intranquillité psychique pénible pouvant, à la longue, déboucher, sur des pathologies mentales affligeantes et irrémédiables.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, Didier (1991). « Conflit psychique », dans D. Anzieu, J-P. Bronckart, M. Le Moal, C. Lévy-Leboyer, G. Moser, M. Richelle et D. Widlöcher (dir.), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, PUF.
- BANDAMAN, Maurice (1996). *La bible et le fusil*, Abidjan, CEDA.
- DACO, Pierre (2011). *Les triomphes de la psychanalyse*, Paris, Marabout.
- DALÉRY, Jean, D'AMATO, Thierry (2012). *Pathologies schizophréniques*, Paris, Lavoisier.
- FARENG, Marion, PLAGNOL, Arnaud (2014). Dissociation et syndromes traumatiques : apports actuels de l'hypnose. *PSN*, volume 12 (4), pp. 29-46.
- HULAK, Fabienne (2009). « Vers un nouveau paradigme : de la paraphrénie à la psychose ordinaire », *L'information psychiatrique*, n°85 (10), pp. 869-875.
- ISRAËL, Mimi (2007). *Les troubles psychiatriques majeurs*. Consulté sur [http : //www.douglas.qc.ca/uploads/File/israel-major-mental-disorder.pdf](http://www.douglas.qc.ca/uploads/File/israel-major-mental-disorder.pdf)
- JARRY, Gérard (2018). « Paraphrénie », *Psychiatrie infirmière*. Consulté sur surpsychiatrieinfirmerie.free.fr/
- KOBENAN, Kouakou Léon (2013). « La double eschatologie de Maurice Bandaman ou la métaphorisation d'une ardente quête de justice sociale », *Cahier ERTA*, n°4, pp. 125-138. Disponible sur [http : //bazhum.muzhp.pl/media//files/Cahiers_ERTA/Cahiers_ERTA-r2013-t-n4/Cahiers_ERTA-r2013-t-n4-s125-138/Cahiers_ERTA-r2013-t-n4-s125-138.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Cahiers_ERTA/Cahiers_ERTA-r2013-t-n4/Cahiers_ERTA-r2013-t-n4-s125-138/Cahiers_ERTA-r2013-t-n4-s125-138.pdf)
- KOBENAN, Kouakou Léon (2015). « Houphouët-Boigny et sa portraiture contrastée chez Ahmadou Kourouma et Maurice Bandaman : une représentation caractéristique d'une fascination-répulsion singulière », *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, n°1 (4), pp. 264-286.
- LAPLANCHE, Jean, PONTALIS, Jean-Bertrand (2014). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- LEBAILLY, Marc (2014). « Esquisse d'une clinique psychanalytique structurale ». Consulté sur www.marclebailly.com/.../seminaires/esquisse-dune-clinique-analytique-structurale
- LEFEBVRE DES NOETTES, Véronique (2011). « Délires et hallucinations du sujet âgé ». Sur : www.longuevieetautonomie.fr/sites/default/files/.../CAPACITE2011/.../delires2011.pdf
- LLORCA, Pierre-Michel, SCHWAN, Raymund (2018). « Le trouble dissociatif de l'identité », *La réponse du psy*. Consulté sur : [http : //www.lareponsedupsy.info/TroubleIdentite](http://www.lareponsedupsy.info/TroubleIdentite).
- MONFORT, Jean-Claude, HOURDÉ, Isabelle (2005). *Outils pour les entretiens d'aide et de soutien psychologique*, Paris, Heures de France.
- OLIÉ, Jean-Pierre, GALLARDA, Thierry, DUAUX, Edwige (2012). *Le livre de l'interne-Psychiatrie*, Paris, Lavoisier.
- NEVID, Jeffrey, RATHUS, Spencer (2009). *Psychopathologie*, Paris, Pearson Education France.
- TRIBOLET, Serge., MAZDA, Shahidi, (2005). *Nouveau précis de sémiologie des troubles psychiques*, Paris, Éditions Heures de France.

LES MANIFESTATIONS DE LA LITTÉRATURE ORALE DANS LA NOUVELLE NIGÉRIENNE.

Mariama Mamadou Maina

Doctorante, Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger).

Laboratoire, d'Etude, de Recherche et de Valorisation des arts et du patrimoine (LERVAP).

Résumé

La nouvelle nigérienne, genre qui relève de la littérature écrite, est marquée par l'imbrication des genres de la littérature orale tant dans son fond que dans sa forme. Cet article, loin des considérations générales sur la nouvelle, nous invite à réfléchir sur l'influence qu'elle subit des différents genres (conte, légende, chant...) et sur le rôle qu'ils jouent dans cette écriture contemporaine.

Mots-clés : Nouvelle, littérature nigérienne, écriture/oralité, Niger, comparatisme.

Introduction

Genre littéraire importé de l'Occident, la nouvelle est née au 14^e siècle en Italie et au 15^e siècle en France. Mais ce genre n'est apparu en Afrique⁹¹ qu'à partir du 20^e siècle. C'est ainsi qu'au Niger, l'année 1965⁹² marquerait la naissance locale de la nouvelle. Dans ce pays, les premières nouvelles étaient d'abord publiées dans les journaux. On pense à Andrée Clair avec sa nouvelle « La Première épouse », publiée dans le n°14 du journal *Le Niger* du 15 mars 1965. Puis, on compilera, à partir des années 80, des recueils à l'issue de certains concours tels que *Neuf Nouvelles du Niger* en 1981, *Fleurs confisquées et autres nouvelles du Niger* en 1992, *Les Cauris veulent ta mort et huit nouvelles du Niger* en 1995...

La nouvelle est un récit court, comme l'indique l'expression anglaise *short story* qui la désigne. Plus resserrée que le roman et subissant de plus grandes contraintes dans sa construction, la nouvelle, est, selon René Godenne⁹³, un genre littéraire caractérisé non seulement par la brièveté de son histoire, mais aussi par l'unité de l'intrigue que renferme cette dernière, traits auxquels on doit ajouter la présence d'un petit nombre de personnages.

Le présent article intitulé « Les manifestations de la littérature orale dans la nouvelle nigérienne », vise la présentation de ce genre écrit en relation étroite avec les genres de la littérature orale dans le contexte nigérien. Pour cela, notre question principale est : quelles sont les différentes manifestations de la littérature orale présentes dans la nouvelle nigérienne ?

Celles-ci seront analysées à travers un corpus de cinq recueils à savoir : *Fleurs confisquées et autres nouvelles du Niger* (1992), *Les Cauris veulent ta mort et huit autres nouvelles du Niger* (1995), *Bouquet d'amertume et d'espoir* (2005), *Une si longue Absence : nouvelles et contes du Niger* (2006)

⁹¹MIDIOHAN, Guy Ossito, DOSSOU Mathias (1994). *Bilan de la nouvelle d'expression française en Afrique Noire*, Abomey-Calavi, service des publications universitaires.

⁹²SANVEE, René Mathieu (1995). « Aspects de la nouvelle nigérienne ». *Cahiers d'études africaines*. [En ligne]. vol. 35, n° 140. Disponible sur : < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1995_num_35_140_1883>.

⁹³GODENNE, René (1995). *La nouvelle*. (2^{ème} édition revue et corrigée). Paris, Honoré Champion.

et *Le Vin d'avril* (2010). Ce corpus sera étudié sur la base de la critique comparatiste, qui nous aidera à analyser la relation qui existe entre l'écrit et l'oral, afin de « déterminer la place, le fonctionnement et le statut de la tradition orale dans [cette] écriture contemporaine⁹⁴ ».

C'est ainsi que dans notre travail, nous aborderons d'abord la présence des genres de littérature orale narratifs (contes, légendes et mythes) dans la nouvelle avant de voir des genres de littérature orale non narratifs (chants et proverbes).

I : La présence des genres narratifs dans la nouvelle nigérienne

La nouvelle nigérienne admet une imbrication de plusieurs genres provenant tout droit de la littérature orale. Cela n'est pas nouveau, car selon Pierre N'da, « la ligne de démarcation entre les genres narratifs traditionnels est en réalité très tenue, très floue et poreuse et l'on passe de l'un à l'autre naturellement⁹⁵ ». Élément parmi tant d'autres de la tradition orale africaine⁹⁶, la littérature orale, à travers ses genres narratifs (contes, légendes et mythes), influence de nombreux textes écrits pas les africains en général⁹⁷.

I.1. Le conte

Défini par Ousmane Tandina comme :

[...] Un récit de faits, d'événements imaginaires qui se présente le plus souvent en prose. [Leconte] est rapporté pour illustrer un enseignement, critiquer une institution ou simplement divertir l'auditoire. Il est toujours et d'abord une œuvre d'art où le souci de bien dire s'allie à celui de la répétition : un conte n'existe qu'à partir du moment où un auditoire l'ayant apprécié décide de le communiquer à un nouvel auditoire⁹⁸. (Voir n°8).

141

Et dans la célèbre introduction poétique de *Kaïdara*, Hampaté Bâ évoque ainsi les multiples significations du conte selon l'auditoire :

*Conte, conté, à conter...
Es-tu véridique ?
Pour les bambins qui s'ébattent au clair de lune, mon conte est une histoire fantastique.
Pour les fileuses de coton pendant les longues nuits de la saison froide, mon récit est un passe-temps délectable.
Pour les mentons velus et les talons rugueux, c'est une véritable révélation.
Je suis donc à la fois futile, utile et instructeur⁹⁹. (Voir n°9)*

Partant de la première définition, celle d'Ousmane Tandina, nous retenons les éléments essentiels suivants pour repérer des contes dans les nouvelles constituant notre corpus. Il s'agit

⁹⁴ CHEVRIER, Jacques (1992). « Présence du mythe dans la littérature africaine contemporaine ». *Convergences et divergences dans les littératures francophones*. Paris, L'Harmattan, p.92.

⁹⁵ N'DA, Pierre (1984). *Le Conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p.10.

⁹⁶ KESTELOOT, Lilyan (2004). « Introduction », *Histoire de la littérature négro-africaine*, Paris, Karthala, p.5.

⁹⁷ Alain, SISSAO (2012). « L'art africain dans la littérature orale et écrite », [En ligne], Disponible sur : <[http : //www.bf.refer.org/sissao/html/p2chap5.html](http://www.bf.refer.org/sissao/html/p2chap5.html)>.

⁹⁸ TANDINA, Ousmane (2003). Cité par Damien Bédé, « Conte et nouvelle en Afrique Noire. Réflexion sur deux formes narratives en prose », *Ethiopiennes*, [En ligne], Numéro 70, Disponible sur : <[http : //ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article60](http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article60)>.

⁹⁹ HAMPATÉ BA, Amadou (1978). « Introduction », *Kaïdara*, Abidjan-Dakar, NEA.

d'abord du contenu du conte qui est « un récit de faits, d'événements imaginaires ». Cela signifie que le conte n'est pas la réalité et encore moins la vérité. Seulement, sa fonction consiste à « illustrer un enseignement, critiquer une institution ou simplement divertir l'auditoire ». Mais tout cela repose sur le fait « de le communiquer à un nouvel auditoire » c'est-à-dire que le conte doit être transmis, sinon il meurt.

Quant à la deuxième définition, celle d'Amadou Hampaté Bâ, elle se base sur les multiples sens du conte selon l'âge de la personne, son sexe, son activité et son niveau d'expérience dans la vie. Mais toutes les deux définitions sont unanimes sur le fait que le conte a au moins deux fonctions essentielles dans la société africaine. Ces fonctions sont didactiques et ludiques.

C'est ainsi que le conte joue un rôle important dans la nouvelle et sa présence ne fait pas de doute. A titre d'exemple, les nouvelles « Mon Ami Doudou¹⁰⁰ », « Zabaya, l'albinos nain¹⁰¹ », « L'Héritage¹⁰² », « Bonheur¹⁰³ », « Le Séducteur¹⁰⁴ » ... comportent une partie de conte ou des allusions à ce dernier. Cette présence du conte dans la nouvelle est de deux ordres : elle peut être épisodique c'est-à-dire qu'on ne retrouve celui-ci que dans quelques passages du texte ou massive, ce qui signifie que tout au long de la nouvelle on le rencontre.

Dans la nouvelle « Mon Ami Doudou » évoquée plus haut, on rencontre un conte inséré par le narrateur. Ce conte d'environ six-cents mots dans une nouvelle de plus de six mille sept-cents mots est intitulé « Sourou » ou « Le patient ». Il est dit par le grand-père de Doudou à ses petits-fils sur deux pages¹⁰⁵.

142

En résumé, le conte raconte l'histoire de Sourou, détesté par Mounafiki, un conseiller du roi. Ce dernier, jaloux de la place que Sourou occupe aux côtés du roi, pose de mauvais actes et en accuse ce dernier d'avoir commis des actes maléfiques. Sourou sera soumis à plusieurs épreuves par le roi. Il les surmontera toutes grâce à ses amis animaux. Empreint de merveilleux, ce conte, sert d'abord au nouvelliste à convoquer la culture orale, à travers le langage et le style du conte dans son propre récit. La présence de ce dernier sert ensuite à illustrer la leçon de morale donnée aux personnages enfants dans la nouvelle. Et elle sert, enfin, à distraire le lecteur qui était jusque-là concentré sur le déroulement du récit.

On trouve aussi l'insertion d'un conte dans « L'héritage¹⁰⁶ », une nouvelle d'environ trois mille cent vingt-cinq mots dans laquelle un fou raconte l'histoire de sa vie à un jeune garçon. Avant d'être fou, ce personnage est la victime de la jalousie de ses pairs du village qui lui en veulent d'avoir épousé la femme la plus belle des environs. Revenu de la chasse un soir, il trouve sa femme et ses trois enfants assassinés dans leur case conjugale. Il met le feu au village et il perd en partie la raison. Dans cette nouvelle, il y a insertion d'un conte de plus de deux mille mots, occupant, l'essentiel de la nouvelle dont les mille cent mots restant forment l'introduction. Placée hors du conte, celle-ci est une présentation du jeune garçon, le préparant à écouter l'histoire du fou. Celle-ci relève du conte car

¹⁰⁰ MOUMOUNI DJERMAKOYE, Djibo (2005). « Mon ami Doudou », *Bouquet d'amertume et d'espoir*, Nouvelle Imprimerie du Niger.

¹⁰¹ SAADOU, Salissou (2005). « Zabaya, l'albinos nain », *Bouquet d'amertume et d'espoir*, Nouvelle Imprimerie du Niger.

¹⁰² SAIBOU ADAMOU, Amadou (1992), « L'héritage », *Fleurs confisquées et autres nouvelles du Niger*, Niamey, CCFN.

¹⁰³ M. RENE, Razak (2010). « Bonheur », *Le Vin d'Avril (Nouvelles)*, Paris, Edilivre.

¹⁰⁴ Amadou, KANE. « Le Séducteur ». *Les Cauris veulent ta mort et huit autres nouvelles du Niger*, Niamey : les éditions du Ténéré et Saint-Maur : édition Sépia, 1995.

¹⁰⁵ MOUMOUNI DJERMAKOYE, Djibo (2005). « Mon ami Doudou, *Op.cit.*, p.66-67.

¹⁰⁶ SAIBOU ADAMOU, Amadou (1992). *Op.cit.*

il contient non seulement des faits imaginaires, mais, qui plus, a une fonction ludique et éducative, destinée à la postérité. En effet, le fou a demandé à l'enfant de perpétrer l'héritage légué, à savoir, « le conte » de sa vie.

L'argument de la transmission qui nous intéresse ici, est relevé dans la définition du conte offerte par Ousmane Tandina. Le symbolisme du vieux fou est intéressant dans cette nouvelle. Il représente l'expérience, c'est-à-dire celui qui connaît la sagesse et peut donc la transmettre à l'enfant. Celui-ci caractérise le présent dans l'apprentissage de la sagesse et sa conservation, mais aussi le futur dans sa retransmission.

Quelque fois, aucun conte n'est raconté, mais le nouvelliste peut en faire allusion en empruntant une voix d'un personnage de la nouvelle, le plus souvent aux enfants comme il se fait dans la réalité. C'est le cas par exemple dans la nouvelle « L'Héritage¹⁰⁷ » où le fou qui est le narrateur du récit dit : « La nuit, je disais des contes à mes enfants, ceux du lièvre et de l'hyène qu'ils aimaient le plus ». Un autre exemple est celui de la nouvelle « Bonheur¹⁰⁸ » dans laquelle la princesse Nougaimata et Akilass étaient sortis se promener, la fille rapportait : « je lui posais des questions sur les animaux, il me narrait de magnifiques histoires ». Ces passages nous montrent que les nouvellistes nigériens, loin de s'éloigner de la tradition, vivent dans la nostalgie des temps passés : celle des veillées nocturnes autour d'un feu dans le village.

En dehors de ces aspects visibles présents dans le conte, on retrouve d'autres aspects (que nous ne pouvons aborder ici) tels que la structure ternaire du conte (situation initiale, péripéties, situation finale) présente dans la nouvelle, ainsi que la forme de la nouvelle dans son déroulement et la fonction du conte qui est le plus souvent didactique.

I.2. La légende

Le deuxième aspect de l'oralité que nous allons aborder brièvement est la présence de la légende dans la nouvelle « L'Écriture sur l'eau¹⁰⁹ » dans laquelle est rapportée une partie de la légende du Ghana, celle de Sia et de Maghan Amadou. Ce récit légendaire, (issue de la tradition orale africaine) raconterait les origines de la sécheresse de certains pays africains. En effet, dans le royaume de Wagadou dans l'ancien Ghana, vivait un peuple qui devait sa prospérité au serpent Bida, un python qui vivait dans le puits ancestral. Mais la richesse offerte par le serpent au peuple de Wagadou, à travers l'or et la pluie, n'était pas gratuite. Elle était soumise à la condition que le roi offre chaque année en sacrifice « une jeune fille vierge, vêtue de blanc et montée sur un cheval, blanc également [...] ¹¹⁰ ». Sia Isabéré, la belle fiancée de Mamadou fut l'élue de cette année-là. Cependant, Mamadou n'accepte pas la décision des sages au point de transgresser l'interdit : il tue Bida et sauve sa Sia. C'est, dit-on, depuis ce jour que le désert ne cesse d'avancer...

¹⁰⁷ SAIBOU, ADAMOU Amadou (1992), *Op.cit.*, p.138.

¹⁰⁸ M. RENE, Razak (2010). « Bonheur », *Le Vin d'Avril (Nouvelles)*, Paris, Edilivre, p.35.

¹⁰⁹ NOUHOU, Idi (1995). « L'écriture sur l'eau », *Les Cauris veulent ta mort et huit nouvelles du Niger*, Niamey, les éditions du Ténéré et Sépia, Saint-Maur.

¹¹⁰ SOREL, Jacqueline. « Sia Isabéré, la femme sacrifiée », [En ligne], Disponible sur : < [http : //www.rfi.fr/fichiers/mfi/culturesociete/635.asp](http://www.rfi.fr/fichiers/mfi/culturesociete/635.asp)>.

L'insertion de la légende relève de l'intertextualité si on en croit Nathalie Piégay-Gros pour qui : « L'intertextualité est donc le mouvement par lequel un texte réécrit un autre texte, et l'intertexte l'ensemble des textes qu'une œuvre répercute, qu'il se réfère à lui [...] ou l'inscrive [...] »¹¹¹.

Ici, Idi Nouhou se sert donc de cette légende comme un intertexte sur lequel il a bâti sa nouvelle. Il raconte littérairement à son tour une partie de cette légende dans le passage suivant :

Du puits ancestral, le serpent sacré Wagadou-Bida pointe sa tête, et l'anneau d'or ornant son étrange oreille tinte contre ses écailles. Il scrute la nuit, observe sa proie, la renifle puis replonge dans son repaire. [...] Un sabre, tel l'éclair, lui tranche la tête... aussitôt remplacée par une autre, aussitôt elle-même tranchée. Sept têtes s'envolent ainsi en soufflant ; et la dernière assène la sentence : '' pendant sept ans, sept mois et sept jours, vous n'aurez ni or ni pluies au Ghana ! ''¹¹². (Voir n°22).

Ce passage est un intertexte qui imite « fidèlement un texte antique¹¹³ » et Idi Nouhou le recrée en insérant la légende, à travers le rêve de Modou, un personnage de la nouvelle. Celui-ci attendait sa fiancée, sa Sia. La nouvelle et la légende se rencontrent autour du thème de la jeune fille sacrifiée qui est cependant sauvée de la mort dans la nouvelle. La légende a pour fonction de développer et de renforcer le thème de la nouvelle. C'est dire que le narrateur a puisé dans l'oralité pour la « construire ». La légende de Wagadou a ouvertement influencé les personnages de « L'Écriture sur l'eau », au point où ils se confondent avec les personnages mythiques. Pour tout dire, à l'issue de la lecture du texte, on remarque que la légende a non seulement créé du sens au sein de la nouvelle, mais aussi, elle a permis au narrateur d'introduire du merveilleux dans son récit.

144

1.3. Le mythe

Le troisième aspect de l'oralité présent dans la nouvelle est le mythe. Il est défini par le *Grand Robert* comme un : « Récit fabuleux, le plus souvent d'origine populaire, qui met en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique des forces de la nature, des aspects du génie ou de la condition humaine¹¹⁴ ».

Le mythe est régulièrement présent dans la plupart des nouvelles nigériennes par la citation ou l'allusion.

On peut prendre en exemple la nouvelle « L'amulette » de Mariama Maina qui raconte l'histoire d'un jeune homme qui trouve dans la rue un talisman qui le fait aimer de toutes les femmes. Le soir de sa trouvaille, il aperçoit une femme mystérieuse qui semble se diriger vers lui : « [...] elle avait des cheveux plus longs que d'ordinaire, une poitrine attirante. [...] Voilà qu'elle me souriait. [...] Elle voulut se lever [...]. La sorcière ! Elle me voulait du mal¹¹⁵ ».

Dans ce récit, le narrateur fait allusion au mythe de Mamiwata, « la déesse » aussi belle que méchante. Mi-femme, mi-poisson, Mamiwata est une divinité vénérée dans plusieurs pays africains :

¹¹¹ PIEGAY-GROS, Nathalie (2002). *Introduction à l'intertextualité*, Sous la direction de Daniel Bergez, Paris, Nathan, p.7.

¹¹² NOUHO, Idi (1995). « L'écriture sur l'eau », *Op.cit.*, p.75-76.

¹¹³ PIEGAY-GROS Nathalie (2002), *Op.cit.*, p.76.

¹¹⁴ *Le Grand Robert de la langue française* (2017).

¹¹⁵ MAINA, Mariama (2006). « L'amulette », *Une Si longue Absence, nouvelles et contes du Niger*, Niamey, Nathan Adamou, p. 10-11.

au Ghana, au Togo, au Bénin, au Congo, au Nigéria...et au Niger¹¹⁶. Cependant, elle est considérée de différentes manières dans les mentalités des peuples. Alors que pour certains, elle est une déesse maléfique, pour d'autres, elle est un esprit de l'eau. Tous reconnaissent en elle une très belle femme toujours bien parée. On peut également faire le rapprochement avec les mythes du Sahel sur le plan local : celui de Harakoye, la déesse de l'eau qui, selon le mythe, serait issue d'un mariage entre un Songhay et une Peule. Par sa beauté légendaire, Harakoye constitue une tentation pour les hommes « [qui] se hasardent dans les environs du fleuve à des heures indues. Mais [cette] tentation étant plus forte que tout, plusieurs amants succombent à l'appel de la déesse et se comptent parmi toutes les ethnies riveraines du fleuve Niger ¹¹⁷ ».

Dans la nouvelle « Zabaya, l'albinos nain ¹¹⁸ », le nain est considéré comme un sous-homme d'autant plus qu'il est albinos ici. En effet, dans la société africaine, l'albinos est un être marginalisé. Au Niger par exemple, certaines personnes pensent qu'il est le résultat du rapport sexuel interdit entre l'homme et la femme pendant ses menstrues. Ensuite en Tanzanie et dans beaucoup de pays africains, l'albinos est un être sacrifié. Il est perçu comme ayant un pouvoir « bénéfique ou maléfique¹¹⁹ ».

Dans la nouvelle, cet albinos représente la malédiction et il est l'objet de rejet par les habitants du village de Duwatsu. A sa naissance, il est caché par ses parents pendant quarante-cinq jours. Ici, le mythe des albinos est raconté par les habitants de « la cascade des rochers », une grotte dans laquelle Zabaya s'est retrouvé en allant chercher à manger à ses parents. Ces habitants étaient initialement des albinos avant d'être transformés en homme-mouflons. Ce mythe étiologique explique leur origine humaine et la raison pour laquelle ils habitent la grotte dans laquelle Zabaya les avait trouvés. Zéno un des hommes-mouflons, parle à Zabaya en ces termes : « A l'origine, nous étions des terriens. Nous sommes des descendants d'une race d'hommes qui avaient exactement la couleur de ta peau, petit. [...]D'ailleurs, nous ne voulons pas voir les humains car ils nous inspirent le mépris¹²⁰ ».

145

Le narrateur de cette nouvelle convoque également la culture orale dans son texte pour développer son thème et pour conférer à Zabaya ce pouvoir surnaturel qui va lui permettre de sauver son peuple afin de devenir un grand-homme au village, contrairement à la conception initiale qu'on avait de lui.

Ce ne sont là que quelques exemples des traces de l'oralité dans la nouvelle nigérienne, laissées par le conte, la légende et le mythe. Mais les marques du chant et des proverbes méritent aussi de l'attention.

¹¹⁶ « Mamy Wata mère des eaux ». *Mythologies africaines*, [En ligne], Disponible sur : <[http : //www.masque-africain.com/sculpture.html](http://www.masque-africain.com/sculpture.html)>.

¹¹⁷ TALIBI, Moussa Hamidou (2010). « Dikko Harakoye 1, déesse de l'amour et mère unificatrice du Sahel », *Ethiopique*. [En ligne]. n° 84. Disponible sur : < [http : //ethiopiennes.refer.sn/spip/php?article1690](http://ethiopiennes.refer.sn/spip/php?article1690)>.

¹¹⁸ SAADOU, Salissou (2005). « Zabaya, l'albinos nain », *Op.cit.*

¹¹⁹ « Les albinos, victimes de sacrifices humains ». *Afrik.com*. [En ligne]. Disponible sur : <[http : //www.afrik.com/article13520.html](http://www.afrik.com/article13520.html)>.

¹²⁰ SAADOU, Salissou (2005). « Zabaya, l'albinos nain ». *Op.cit.*, p.52.

II. La présence des genres de littérature orale non narratifs dans la nouvelle

II.1. Le chant

Le chant est un aspect de l'oralité qui se retrouve dans la nouvelle. En effet, nous convenons avec Léon Yépri que « le chant fait partie des manifestations socioculturelles des peuples Africains¹²¹ » en général et de la quasi-totalité des sociétés traditionnelles nigériennes en particulier. Adeline Nguefac illustre également cela : « La chanson est un fait culturel quotidien de la vie sociale des peuples. En Afrique [...] toutes les circonstances de la vie sont propres à exploiter ce mode d'expression ¹²² ».

Le chant est donc une façon pour les sociétés traditionnelles d'exprimer leur joie, leur malheur, raconter leurs vies, pleurer leurs morts, se distraire... Cependant, dans les textes on ne peut que lire les paroles et les refrains, mais il serait difficile de connaître l'intonation.

Dans la nouvelle « Mon Ami Doudou », les enfants, dès qu'ils commencent à sortir de la maison, c'est-à-dire qu'ils ont bien acquis la marche et le langage, chantent le chant « populaire » suivant au village :

*L'appel d'un bidon métallique
Se fait de plus en plus pressant
Bientôt les gosses se rassemblent
Autour du musicien en herbe
Pris par une cadence étrange
Les petits danseurs sautillent
Et crient comme des diabolins
Ah quelle poussière ! Quel ballet !
Il faut danser pour danser
Et chacun se croit une vedette¹²³. (Voir n°33).*

146

Ce chant, directement traduit en français, raconte une scène de danse à laquelle les petits enfants sont invités, un par un, de tous les côtés, à travers le bruit d'un bidon métallique. En effet, ce chant permet aux jeunes garçons du village de passer du bon moment ensemble, dans l'amour des uns et la joie des autres, loin des parents de telle sorte que les enfants ne s'ennuient jamais. C'est également l'occasion pour les enfants d'apprendre à vivre en groupe comme le veut la tradition et non point individuellement. Entonné par les enfants âgés de moins de dix ans, ce chant est inséré dans la nouvelle pour raconter rapidement la suite du récit et expliquer comment les petits se regroupent pour danser.

Le deuxième exemple de chant que nous avons extrait a d'abord été transcrit en Zarma (une des langues du Niger) puis traduit dans la même nouvelle par le narrateur. En effet, après la pluie, les enfants du village vont de case en case pour « quémander » des cadeaux en nature à travers leurs

¹²¹ YEPRI, Léon. Intertextualité et productivité du texte poétique africain : *Fer de lance*. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ltml.ci/files/articles3/Leon%20YEPRI.pdf> >.

¹²² NGUEFAC, Adeline (2013). « La chanson, un genre à part entière de la littérature orale ». PALAI, Clément Dili, KAMENI, Alain Cyr Pangop (Dir.) *Littérature orale africaine : décryptage, reconstruction, canonisation, mélanges offerts au professeur Gabriel Kuitché Fonkou*.

¹²³ DJERMAKOYE, Djibo Moumouni (2005). « Mon ami Doudou », *Bouquet d'amertume et d'espoir*, Nouvelle Imprimerie du Niger, p.61-62.

chants. En réponse à leur demande, les ménagères leur offrent alors du mil, du maïs ou du haricot. Voici les paroles en Français :

*Batutu donnez
S'il y a un peu de mil donnez !
S'il y a un peu de sorgho donnez !
S'il y a un peu de piment donnez !
S'il y a un peu de sel donnez !*

Si la femme leur donne quelque chose, les enfants, la remercient en ces termes :

*Accouche, accouche, accouche,
Accouche cent enfants
Que les un aillent au champ
Que les autres coupent la paille
Que certains aillent s'instruire¹²⁴. (Voir n°34)*

Ce chant est composé de deux parties : la première est la demande et la deuxième constitue le remerciement. En effet, dans les cinq premiers vers, les enfants, qui font le porte à porte, demandent aux femmes des vivres en nature : mil, sorgho, piment et sel. Et dans la seconde partie, pour remercier les femmes de leur générosité, les enfants invoquent et prient pour que les femmes aient cent enfants, qui vont, plus tard, leur procurer de la richesse. Certains iront au champ pour cultiver, d'autres couperont la paille pour élever les animaux et mieux, d'autres iront à l'école pour apprendre le savoir et logiquement, avoir des postes dans des bureaux. Dans ces cinq derniers vers, les enfants sont conscients que s'ils travaillent la terre, pratiquent l'élevage et étudient à l'école, ils fondent la richesse de leurs parents et au-delà, contribuent au développement économique du pays.

147

Ce chant est à l'image du traditionnel « tobey » entonné par les enfants pendant le Ramadan, normalement dans la troisième décade du mois béni des musulmans. Les enfants, déguisés en lapin, passent de porte en porte pour demander indirectement du sucre, des céréales... Ce sont le plus souvent les petits garçons du quartier qui se réunissent en groupe pour mener cette activité tant amusante qu'éducatrice. Amusante parce qu'elle éloigne d'eux l'ennui et ils profitent du mois de ramadan pour mendier car cela leur est permis. Elle est éducatrice pour eux parce qu'ils apprennent la patience de vivre en groupe avec leurs pairs

Une autre forme de chant qu'on retrouve dans les nouvelles, est celle adressée à la jeune mariée le jour de la cérémonie du mariage, pour lui remonter le moral et la préparer à bien vivre sa nouvelle vie de couple. On rencontre ce genre de chant dans la plupart des sociétés traditionnelles nigériennes. Nous avons à titre d'illustration la chanson suivante, dite à l'occasion du mariage de Doudou, avec laquelle les jeunes filles accompagnent la mariée Moribane qui pleure :

*Ne pleure pas ma belle, ne pleure pas ma belle
Pour faire couler des larmes de mes yeux
Ne pleure pas ma belle, ne pleure pas ma belle
Jusqu'à la porte de ta maison
Aissata t'accompagne
Mariama t'accompagne
Ramatou t'accompagne
Jusqu'à la porte de ta maison
Ne pleure pas ma belle, ne pleure pas ma belle*

¹²⁴DJERMAKOYE, Djibo Moumouni (2005). « Mon Ami Doudou », *Op.cit.*, p.61-62.

*Pour faire couler des larmes de mes yeux*¹²⁵. (Voir n°35)

Ce chant comme tous les autres, est l'expression d'un moment important dans la vie de la jeune mariée. «Véhicule de l'identité¹²⁶» et symbole de la distraction des jeunes filles, l'insertion de ce chant dans cette nouvelle marque la présence de l'oralité caractérisée par des paroles consolatrices car cette chanson a « des vertus curatives. Elle soulage, elle berce¹²⁷ ».

Nous qualifions les chants ci-dessus d'intertextes. En effet, l'intertextualité est définie comme étant la présence d'un autre texte dans un autre par Julia Kristeva. Ainsi, l'introduction de ces textes oraux dans l'écriture novellistique confirme l'idée défendue par Gervais Bounbou-Poati qui voit un « autre emprunt à la tradition orale¹²⁸ ». A travers ces chants qu'ils introduisent dans leurs nouvelles, les jeunes écrivains véhiculent l'identité culturelle du Niger « même s'ils s'ouvrent aux valeurs du monde entier¹²⁹ ».

Après avoir évoqué la question des chants dans la nouvelle, il serait aussi important d'évoquer la parole brève et elliptique : le proverbe.

II.2. Les proverbes

Le Larousse définit le proverbe comme « un court énoncé exprimant un conseil de sagesse, une vérité d'expérience et qui est devenu d'usage commun¹³⁰. Toutefois, cette définition reste insuffisante car elle ne prend pas en compte tous les aspects du proverbe et c'est pourquoi, nous avons pensé qu'il serait plutôt intéressant de citer ses caractéristiques. Ainsi, selon Alain Montandon :

Le proverbe se donne, dans sa formulation brève, elliptique et imagée, comme une vérité d'expérience, comme un conseil de sagesse pratique commun à tout un ensemble social. Ses principales caractéristiques en sont d'une part, son origine orale et collective : en effet, son origine en est ignorée ou repoussée dans un temps archaïque quasi immémorial et il est transmis de « bouche à oreille », comme une rumeur, mais une rumeur qui sera fixée et qui sera vraie¹³¹. (Voir n°41)

Cette vérité qui émane très souvent des sages est proférée à travers une manière de parler particulière. Cet énoncé, qui peut être expliqué en dehors d'une situation précise, n'a généralement pas de sens sans être inscrit dans le contexte où il est dit. Cela fait en sorte que le même proverbe peut avoir plusieurs sens dans des contextes différents. Alain Montandon soutient une fois de plus que : « Le proverbe vaut comme résumé d'une expérience ayant valeur de généralité et exprime avec couleur et image, vivacité et rythme une sagesse issue d'un ensemble social. La fixité de la structure, l'impersonnalité de l'énonciateur font de l'expression proverbiale une assertion catégorique non critique¹³² ».

¹²⁵Djibo, MOUMOUNI DJERMAKOYE. « Mon ami Doudou ». *Bouquet d'amertume et d'espoir*. Nouvelle Imprimerie du Niger, (sans date), p. 78.

¹²⁶DIENE, Babou (2011). *Henri Lopès et Sony Labou Tansi : immersion culturelle et écriture romanesque*, Préface d'Alioune Badara Diané, Paris, l'Harmattan, (Collection critiques littéraires), p. 198.

¹²⁷*Ibid.*, p. 198.

¹²⁸GERVAIS, Bounbou-Poati (2011). Cité par DIENE Babou, *Op.cit.*, p. 198.

¹²⁹*Ibid.*, p.199.

¹³⁰*Larousse, dictionnaire de français compact* (2005), Paris, Larousse, p.1124.

¹³¹MONTANDON, Alain (1992). *Les Formes brèves*, Dirigé par Bruno Vercier, Paris, Hachette, p.18.

¹³²*Ibid.*, p.18.

En effet, le proverbe existe à partir de différentes expériences d'un groupe ethnique donné. Dans la société traditionnelle africaine ancestrale, seuls les sages avaient le droit de prononcer un proverbe. A l'exemple de l'ethnie des Baoulé citée par Kouadio Yao chez qui « l'emploi du proverbe en public était exclusivement réservé aux personnes âgées¹³³ ». Et le jeune qui veut citer un proverbe doit demander la permission aux sages et avoir leur accord. Mais de nos jours, tout le monde, y compris les jeunes, peuvent dire un proverbe en public pourvu que le contexte le justifie. Au Niger en général, les textes littéraires regorgent de proverbes. Les écrivains, profondément ancrés dans la tradition orale, laissent transparaître cet élément de l'oralité dans leurs nouvelles. La présence des proverbes dans leurs textes confirme que les jeunes nouvellistes ne rejettent pas la tradition car ils sont soumis à « la sublimation de la sagesse ancestrale¹³⁴ ».

Cependant, il n'est pas donné à n'importe qui de comprendre le sens caché des proverbes puisque celui qui les comprend littéralement, ne peut en tirer des leçons. Pour Kouadio Yao c'est un

[...] merveilleux outil de communication, qui, en dépit de son caractère oral et ancien, est en Afrique contemporaine encore quotidiennement utilisé dans les zones aussi bien rurales qu'urbaines. Toutefois, l'utilisation de cet outil requiert des précautions, car le sens du proverbe est tributaire du contexte où il est dit. C'est pourquoi celui qui l'émet convenablement apparaît comme un sage¹³⁵. (Voir n°45).

La nouvelle « Le Prix d'une erreur » traite de l'histoire de Bintou, une jeune villageoise qui arrive en ville pour continuer ses études. Sérieuse et réservée, cette fille savoure la vie citadine avec son frère avant de se livrer à la débauche pour se faire de l'argent. Elle quitte son copain Kitary pour le séducteur Abdou qui l'abandonne à son tour après lui avoir donné un enfant. Maudite par sa famille, elle se prostitue avant de retrouver son fiancé Kitary qui, compréhensif, lui pardonne son erreur. Le texte comporte plusieurs proverbes.

C'est ainsi que « tout passe dans la vie, rien ne demeure éternel¹³⁶ » est prononcé à l'encontre de Bintou, personnage principal du récit. En effet, Bintou, jeune lycéenne venue du village, a trouvé en ville « un frère » qui l'aide considérablement dans ses études et lui offre tout ce dont elle a besoin. Mais le frère est affecté dans une autre ville et Bintou reprend sa vie de misère. Ce proverbe vient lui rappeler que le bonheur ne dure pas. Pour cela, elle doit accepter les situations contraires. Plus tard, une de ses camarades Maimou, pour la pousser à la débauche lui dit « la poule aux œufs d'or ne s'éternise pas, elle s'envole toujours¹³⁷ » pour signifier qu'elle doit se chercher un autre frère qui jouera le même rôle que le précédent. Après maintes épreuves, Bintou se prostitue pendant des années avant de trouver un emploi en tant que servante dans un hôtel de la ville et se trouve soulagée. Le proverbe « tout soleil connaîtra un coucher¹³⁸ » qui est à comprendre dans un contexte de chaleur extrême, où chacun cherche de l'ombre pour se reposer, ou de l'eau fraîche pour étancher sa soif, lui consacre ce répit après plusieurs années de souffrance. C'est dans ce nouveau travail que Bintou

¹³³ YAO, Kouadio (2008). « Le problème du fonctionnement du proverbe dans la communication », [En ligne], *Langues et littératures*. Université Gaston Berger de Saint-Louis. Sénégal, n° 12, Disponible sur : <[http : //biblio.critaui.auf.org/395/01/Microsoft_Word_FONCTIONNEMENT%2520DU%2520PROVERBE%2520%2528Inter%2529%5B1%5D](http://biblio.critaui.auf.org/395/01/Microsoft_Word_FONCTIONNEMENT%2520DU%2520PROVERBE%2520%2528Inter%2529%5B1%5D)>.

¹³⁴ DIENE, Babou (2011). *Op.cit.*, p.194.

¹³⁵ YAO, Kouadio (2008). *Op. cit.*

¹³⁶ COULIBALY, Harouna (1992). « Le Prix d'une erreur », *Fleurs confisquées et autres nouvelles du Niger*, Niamey, Issa Beri, p.62.

¹³⁷ *Ibid.*, p.62.

¹³⁸ *Ibid.*, p.75.

retrouve son ancien fiancé Kitary qu'elle avait trompé à cause de sa pauvreté. Devenu Président Directeur Général d'une entreprise, celui-ci reconquiert sa bienaimée.

Dans la nouvelle « Bonheur fugace », le récit traite de la vie de Yaro, un jeune homme qui travaille en ville et qui a ses parents au village. Ce jeune qui rend rarement visite aux siens depuis sa prise de service, est parti au village dans l'intention d'informer ses parents de sa décision de prendre une femme en mariage. Déjà pour sa famille du village, Yaro se serait créé un luxe dans lequel il vit et arrive même à entretenir cette femme pendant qu'ils ont encore faim. Pour le père de Yaro, cela est inconcevable et il dit à son fils : « les agneaux doivent toujours regagner la bergerie¹³⁹ ». Ce proverbe est une façon de rappeler à Yaro l'importance de l'attachement aux parents, qui, par les liens du sang, resteront toujours son refuge.

Dans la nouvelle « Le Séducteur », Boubé, un jeune garçon surnommé le séducteur parce qu'il arrive à séduire toutes les filles qu'il désire, tombe sur une fille Zalia, qui lui résiste. Il se dit que « la foudre qui abat les rochers, n'échoue pas devant un simple bananier¹⁴⁰ ». Zalia, symbolisée par le fragile végétal, ne pourrait faire exception à sa règle. Ici, la foudre qui représente une force primordiale, détruit les « rochers » à plus forte raison lorsqu'elle est en face d'un « bananier » qui est un arbre tendre aux fruits doux. Boubé se redonne ainsi confiance en son pouvoir de séduction. Cela fait en sorte qu'il ne laisse pas tomber Zalia en usant de tous les moyens susceptibles de l'attirer vers lui. Il lui propose de lui rendre visite chez lui. Cette dernière, pour décliner son invitation, lui répond en ces termes : « Si une chèvre se présente d'elle-même à l'abattoir, c'est qu'elle souhaite mourir¹⁴¹ ». Autrement dit, Zalia, consciente du danger de se présenter chez Boubé assumera toutes les conséquences qui en découleront. Dans cette nouvelle, la communication entre les deux jeunes est basée sur un échange de proverbes. Ils ont donc emprunté la parole des sages pour converser et exprimer indirectement leurs pensées.

150

En conclusion, nous convenons avec Moussa Mahamadou et Kanguèye Seyni Maiga que les proverbes :

Expriment la sagesse populaire et servent à corriger certains travers sociaux tels que désobéissance, impatience, imprudence, etc.[...] Les proverbes sont largement employés par les écrivains nigériens qui s'en servent pour attirer l'attention sur la prudence, la patience, la vérité ou pour répudier ladésobéissance¹⁴². (Voir 52).

Cette citation nous montre que le proverbe est une parole « sacrée » qui est utilisée à de bonnes fins, le plus souvent, pour attirer l'attention de quelqu'un sur un comportement qu'il a commis, ou pour le prévenir. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, dans le cas de Bintou, le proverbe sert aussi à pousser les bonnes personnes dans la mauvaise voie quand on l'utilise à mauvais escient.

Conclusion

Nous avons consacré notre travail à l'analyse des traces de l'oralité dans la nouvelle nigérienne. Cette piste a fait ressortir l'existence de ces influences qui sont de deux ordres. D'abord

¹³⁹LOELI, G.B. (2005). « Bonheur fugace », *Bouquet d'amertume et d'espoir, nouvelles*, Niamey, Nouvelle imprimerie du Niger, p.119.

¹⁴⁰KANE, Amadou (1995). « Le Séducteur », *Les Cauris veulent ta mort et huit autres nouvelles du Niger*, Niamey, les éditions du Ténéré et Saint-Maure : éditions Sépia, p.33.

¹⁴¹KANE, Amadou (1995). « Le Séducteur », *Op.cit.*, p.34.

¹⁴²MAHAMADOU, Moussa, SEYNI, MAIGAKangèye (1991). « L'oralité dans la littérature écrite d'expression française », *Notre librairie, Littérature nigérienne*, N° 107, p.100.

visibles, elles se remarquent par la présence de l'un de ces éléments : conte, mythe, légende, proverbe ou chant. D'autres marques de l'oralité sont plus discrètes mais restent perceptibles à travers le thème de la nouvelle ou à travers sa forme. Cet article nous a permis de corroborer l'idée de critiques avisés comme G.O. Midiohouan, qui pense que cette permanence de la culture de l'oralité semble un point essentiel qui distingue le créateur africain de son homologue occidental. A l'en croire :

[...] par rapport à la nouvelle telle qu'elle est définie par les théoriciens occidentaux, les textes africains révèlent souvent une particularité : loin de renoncer au surnaturel et au merveilleux censés être du domaine du conte, la plupart laissent une place importante à ces éléments qui côtoient voire pénètrent la réalité des faits rapportés. Cette situation traduit une adéquation de la nouvelle à l'univers culturel africain dans la mesure où le surnaturel, le merveilleux, le mystérieux font partie du quotidien¹⁴³ (Voir n°53).

Ceci notifie que la nouvelle puise dans la tradition pour ses formes et ses thèmes et qu'elle n'a pas complètement rompu avec les traditions orales ni dans l'esthétique de la narration, ni dans le contenu : elle modélise quelque fois un personnage sous forme de mythe, elle renferme des contes et des proverbes. Elle ressemble souvent au conte, avec du fantastique, de sorte que la tradition est parfois opposée, mais rarement oubliée la tradition orale est vivante dans la nouvelle nigérienne et elle demeure en partie une source d'inspiration pour les nouvellistes nigériens.

Loin d'épuiser tous les genres de la littérature orale dans la nouvelle nigérienne dans ces pages, cet article nous met sur la voie des relations qu'entretiennent les littératures écrite et orale dans le contexte nigérien, celles très étroites.

¹⁴³BEDE, Damien (2003). « Conte et nouvelle en Afrique Noire. Réflexion sur deux formes narratives en prose », *Ethiopiennes : revue négro-africaine de littérature et de philosophie*, n° 70, [En ligne], Disponible sur : <[http : //ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article60](http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article60)>.

Bibliographie

- BEDE, Damien (2003). « Conte et nouvelle en Afrique noire. Réflexion sur deux formes narratives en prose », *Ethiopiques*, [En ligne], n°70, disponible sur :
[http : //ethiopiques.refer.sn/spip.php?article60](http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article60).
- COLLECTIF (2005). *Bouquet d'amertume et d'espoir (nouvelles)*, Niamey, Nouvelle Imprimerie du Niger.
- COLLECTIF (1992). *Fleurs confisquée et autres nouvelles du Niger*, Niamey, CCFN.
- COLLECTIF (1995). *Les cauris veulent ta mort et huit autres nouvelles du Niger*, Niamey, Edition du Ténéré et Sépia.
- COLLECTIF (2006). *Une Si longue absence, nouvelles et contes du Niger*, 2^{ème} édition, Niamey, Nathan, Adamou.
- DIENE, Babou (2011). *Henri Lopès et Soni Labou Tansi : immersion culturelle et écriture romanesque*, préface d'Alioune Badara Diané, Pari, L'harmattan.
- GODENNE, René (1995). *La nouvelle*, (2^{ème} édition revue et corrigée), Paris : Honoré Champion.
- KESTELOOT, Liliane (2004). *Histoire de la littérature négro-africaine*, Paris, L'harmattan.
- MAHAMADOU, Moussa, SEINI MAIGA, Kanguèye (1991). « L'oralité dans la littérature écrite d'expression française, *Notre librairie : littérature nigérienne*, n°107, p.96-101.
- MIDIOHOUAN, Guy Ossito, DOSSOU, Mathias (1994). *Bilan de la nouvelle d'expression française en Afrique Noire*, Abomey-Calavi, service des publications universitaires.
- MONTANDON, Alain (1992), *Les formes brèves*, dirigé par Bruno Vercier, Paris, Hachette.
- M.RENE, Razak (2010). *Le vin d'Avril (nouvelles)*, Paris, Edilivre.
- NGUEFAC, Adeline (2013). « La chanson, un genre à part entière de la littérature orale », *Littérature orale africaine : décryptage, reconstruction, canonisation. Mélanges offerts au professeur Gabriel Kuitché Fonkou*, (Collection critique littéraire), p.109-117.
- N'DA, Pierre (1984). *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'harmattan.
- PIEGAY-GROS, Nathalie (2002). *Introduction à l'intertextualité*, sous la direction de Daniel Bergez, Paris, Nathan.
- SANVEE, René Mathieu (1995). « Aspects de la nouvelle nigérienne », *Cahiers d'études africaines*, [En ligne], vol.35, n°140, disponible sur :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1995_num_35_140_1883.
- SISSAO, Alain (2012). « L'art africain dans la littérature orale et écrite », [en Ligne], disponible sur :
[http : //www.bf.refer.org/sissao/html/p2chap5.html](http://www.bf.refer.org/sissao/html/p2chap5.html).
- YAO, Kouadio (2008). « Le problème du fonctionnement du proverbe dans la communication », [En Ligne], *Langues et littératures*, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal, n°12.