

Discours, contextes et production de sens

Avant-propos

Multilinguales N°2 est consacré aux « *discours, contextes et production de sens* ». Cette thématique correspond à l'une des préoccupations majeures des chercheurs en langues (étrangères, secondes, maternelles, etc.) et en lettres. Que leurs investigations s'inscrivent dans les sciences du langage, ou dans les sciences des textes littéraires, ou dans la didactique des langues, ou encore en traductologie, elles croisent presque toutes la question du contexte. Mais, souvent convoqué comme une évidence, sa relation au discours et son intervention dans la production/interprétation du sens ne sont pas systématiquement exploitées de façon à étayer les hypothèses de recherche sur son rôle dans la détermination du sens.

Les contributions à ce second numéro de *Multilinguales* traiteront de cette problématique et ce, de trois points de vue différents mais complémentaires : celui des sciences du langage, celui des sciences des textes littéraires et celui de la didactique des langues.

La présidente du comité scientifique
Pr. Boualit Farida – Université A.Mira- Bejaia

Table des matières

Avant-propos	03
I – Analyses linguistiques et didactiques de pratiques langagières en contextes	
DELCAMBRE Isabelle Ecriture, cadre, contexte	09
FOURNET-PEROT Sonia Les proverbes et l’air du temps.....	27
FERNANDEZ-ECHEVARRIA Maria-Luisa La syllabe et la découverte du sens dans l’énonciation : Phonologie et langues en contact en FLE.....	43
BEZZINA Anne-Marie Jonction syntaxique et formalité du contexte	61
SALAUN ATENTIO Karina Co-construction de sens en marques transcodiques : les termes en espagnol dans la presse américaine	77
BEKTACHE Mourad Les grandes tendances de l’alternance des langues dans la presse écrite d’Algérie	91
CANDAU Olivier-Serge De la contextualisation en milieu plurilingue : l’exemple de la collectivité d’Outre-mer de Saint-Martin	107
II – Analyses de discours littéraires en contextes	
THIRARD Marie-Agnès Du Petit Poucet devenu l’enfant-océan à Mékidèche et Baïdro : effets d’intertextualité et de transculturalité	123

SLIMANI Eldjamhouria

Contexte et production de sens dans *Ombre sultane*
d'Assia Djebar 139

AMRI Kais

Contexte et théorie de l'impolitesse dans quelques comédies
de Molière 155

AREZKI Khelifa & MAHMOUDI Katia

American women of the colonial period and of the nineteenth century
city: in Judith Sargent Murray's *on the equality of sexes*, Edith
Wharton's *roman fever* and Hamlin Garland's *Mrs. ripley's trip* 171

I

Analyses linguistiques et didactiques

de

pratiques langagières en contextes

Isabelle Delcambre
Théodile-CIREL, EA 4354
Université Lille3 – France

ÉCRITURE, CADRE, CONTEXTE

Résumé

La notion de contexte est l'objet de nombreuses réflexions théoriques, dans différents champs de recherche qui en établissent la variabilité de sens et d'emploi. Certains débats autour de la notion de contexte sont, ici, rapidement exposés, avant d'en venir à la notion de cadre qui n'est pas sans rapport avec celle de contexte. Je montrerai que les disciplines peuvent être vues comme des cadres qui sont en interaction avec les pratiques d'écriture. Et, je terminerai sur la notion de cadre discursif qui permet de penser certaines spécificités de l'écriture universitaire.

Mots-clés : écriture universitaire – cadre/cadrage théorique – didactique –

Abstract

WRITING, FRAME, CONTEXT

Numerous theoretical studies in different research fields establish the variability of meaning and use of the notion of context. Some debates around this notion are first briefly exposed, before coming to the notion of frame, which is not unrelated to that of context. We will show that disciplines can be seen as frames (or contexts) that are interacting with writing practices. Finally, the notion of discursive framework is useful in a didactic perspective to make students more aware of some characteristics of academic writing.

Keywords: university writing – theoretical frame/framing – didactics –

الملخص

يشكل مفهوم السياق لب العديد من الدراسات النظرية في مختلف مجالات البحث قصد التمييز بين ما تقضي إليه التحولات المفهومية للسياق في بعض الخطابات بين الاستعمال والمعنى. ويسعى صاحب المقال إلى إبراز الأطر التي من خلالها يتحقق التفاعل بين المفهمة والممارسات الكتابية خاصة في الأوساط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الأكاديمية – الإطار/التأطير النظري – التعليمية.

ÉCRITURE, CADRE, CONTEXTE

La notion de contexte a été interrogée dans de très nombreux domaines de recherche, elle reste néanmoins souvent prise au piège du sens commun. Le contexte, c'est « ce dans quoi » on se trouve lorsqu'on produit un discours ou un énoncé. Ce sens premier, spatial ou évènementiel, fait souvent obstacle à une analyse fine des multiples sens et usages de cette notion. La recherche didactique sur l'écriture a montré combien le/les contextes (physiques, sociaux, institutionnels, etc.) pèse(nt) sur la pratique scripturale dans l'univers scolaire (Reuter, 1996 : 59). Très tôt, les analyses linguistiques ont éprouvé le besoin de différencier le contexte d'un énoncé (au sens spatial ou évènementiel, au minimum) du co-texte de son apparition en discours, de son environnement immédiat.

La notion de contexte est parfois proche de celle de cadre. Dans le modèle SPEAKING de D.H. Hymes que l'on peut considérer comme l'une des premières descriptions du contexte dans une perspective d'ethnographie de la communication, le mot *setting* qui est généralement traduit par « cadre », est un élément constitutif du contexte, au même titre que les participants et les buts (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 77).

Les sciences cognitives ont amplement utilisé la notion de *frame* pour désigner les *cadres* stéréotypiques qui « structurent l'univers mental d'un individu en relation avec une action dans un contexte déterminé » (de Nuchèze & Colletta, 2002 : 24). De même, dans une perspective de sociologie interactionniste, Goffman intitule un de ses ouvrages *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* ; titre traduit par *Les cadres de l'expérience*. Et bien d'autres. Ces cadres, de nature cognitive ou sociale, participent à la construction du contexte dans l'activité de l'individu.

Je ferai, dans cet article, une rapide mise au point sur certains débats autour de la notion de contexte, dans différents domaines de recherche, dont les didactiques qui utilisent cette notion en contraste avec celle de milieu. Puis je montrerai, en m'appuyant sur les travaux d'E. Goffman, comment la notion de cadre peut être considérée comme l'équivalent d'une mise en contexte, notamment disciplinaire, des recherches scientifiques. Et je terminerai par une réflexion sur ce que j'appelle les cadres discursifs, à savoir les cadres construits

dans et par le discours, en tentant de montrer l'intérêt de cette notion pour l'analyse de l'écriture, particulièrement de l'écriture de recherche. Qu'est-ce que construire un cadre théorique (ou méthodologique) dans un mémoire ou dans une thèse ? Quelles opérations discursives attestent de ce qu'un cadre a été construit ? Quelles variations sont observables dans les écrits des chercheurs eux-mêmes ?

CONTEXTE : UNE NOTION EN DEBAT

Le contexte : un contenant ?

Le sens commun et, au-delà, l'usage premier de cette notion en psychologie sociale du développement réfère le contexte à l'entour d'une activité, d'une interaction, d'une production verbale. Ce dans quoi, pour reprendre ma formule triviale de l'introduction, est situé le sujet que le chercheur observe ou dont il analyse les productions. Comme le montre Michèle Grossen (2001)¹, dans les années 1970, une équipe de psychologues travaillant avec Margaret Donaldson met au jour le fait que dans les situations de tests (dans des dispositifs similaires aux dispositifs piagétien), les réponses sont influencées par le sens que l'enfant tente de donner à la situation, à la consigne ou aux interprétations qu'il fait des attentes du chercheur, etc. En gros, ses réponses sont influencées par le contexte dans lequel les questions sont posées.

À partir de là, de très nombreuses recherches en psychologie du développement ont exploré le rôle du contexte dans ce type de situations : que ce soit la formulation des consignes, les connaissances préalables de l'enfant (sa familiarité avec le matériel utilisé), les attentes qu'a l'enfant concernant la tâche à effectuer, l'image de soi (l'enfant se sent-il capable ou pas de réaliser la tâche, est-il intéressé, se sent-il concerné par elle ? etc.), les rôles endossés par l'adulte (se présente-t-il comme quelqu'un qui cherche à aider l'enfant ou à l'évaluer ?) ou encore, pour finir, par le lieu de passation du test.

Ces recherches, tout en mettant en évidence l'importance du contexte dans les réponses données par le sujet, reposent sur le postulat méthodologique que ces effets de contexte sont comme des variables et qu'elles pourraient/devraient être neutralisées par une recherche bien pensée qui voudrait accéder aux capacités cognitives intrinsèques, celles qui seraient indépendantes de tout contexte (Grossen, 2001 : 64). Le contexte apparaît bien ici comme un contenant, comme ce qui englobe l'expérimentateur et le sujet

¹ Je m'appuie principalement sur ce texte qui fournit de très utiles analyses pour penser les différents sens de « contexte », même si son ancrage est psychologique. Je prendrai quelques autres exemples en linguistique interactionnelle et en didactique pour élargir le propos.

observé, les cognitions du sujet restant malgré tout à atteindre indépendamment de ces variables.

De la même manière, dans les analyses linguistiques et pragmatiques, le contexte, qui est souvent l'objet de grandes interrogations, peut être décrit comme un feuilletage de niveaux emboîtés les uns dans les autres. C'est le cas de la typologie des contextes élaborée par Françoise Armangaud (1985). Située dans le cadre d'une interaction, cette typologie déroule de l'extérieur vers l'intérieur, quatre contextes différents : le contexte référentiel ou situationnel (le plus extérieur, l'environnement physique), le contexte paradigmatique (à savoir le discours lui-même), le contexte interactionnel (c'est-à-dire les contraintes de l'interlocution, les enchaînements de tours de parole et d'actes de langage, etc.) et le contexte présuppositionnel (qui renvoie aux dimensions épistémiques de l'échange et à tout ce que chacun croit, pense, croit que l'autre pense, etc.).

Il s'agit bien de niveaux différents de contexte, dont le discours semble entouré.

On retrouve cet emboîtement de niveaux dans la partition micro/macro/meso, fréquemment utilisé dans les recherches en sociologie et en économie et parfois reprise en éducation. Le macro-système renvoie au contexte global, social, politique, culturel d'une action éducative. C'est le niveau où s'élaborent les finalités éducatives. Le méso-système réfère au type d'institution ou de dispositif de formation qui élabore des objectifs généraux pour une intervention éducative et le micro-système se rapproche de la situation éducative concrète ; il concerne les ressources matérielles et humaines, les conditions spatio-temporelles de l'action d'enseignement/apprentissages. Le niveau de décision est ici celui des enseignants et des formateurs.

Le contexte : un produit ?

Pour revenir à l'étude de M. Grossen, elle montre ensuite que la conception du contexte comme contenant en psychologie, ne prend pas en compte ce qui pourrait résulter des interactions entre adulte et enfant, de la construction de la situation par les interactants eux-mêmes.

Les courants de l'interactionnisme social qui s'appuient sur les travaux de Vygotsky s'attachent à décrire et à comprendre la dynamique des interactions entre les protagonistes d'une situation. Ces travaux montrent que « *le contexte ne peut pas être simplement défini comme un ensemble de caractéristiques externes, car la pertinence qu'elles revêtent pour les interactants varie au cours même de l'interaction* » (Grossen, 2001 : 65).

Certains événements de l'interaction sont chargés de pertinence à un moment donné, notamment en fonction des connaissances supposées partagées entre les interactants, et repoussent à l'arrière-plan les autres événements de la

situation. Ces événements, sur lesquels les interactants focalisent leur attention ensemble et en même temps et sur lesquels ils doivent s'accorder, produisent le contexte de leur action, à ce moment-là : « *Les éléments concrets de la situation dans laquelle se trouvent les sujets apparaissent alors comme des ressources susceptibles ou non d'être prises en compte par les interactants pour donner un sens aux événements et à leurs interactions* » (Grossen, 2001 : 66). Le contexte est alors considéré comme le produit des interactions entre participants ; résultat instable et toujours changeant ; le contexte n'est plus un contenant, il devient alors, en quelque sorte, un des contenus même de l'interaction. Cette perspective est partagée par les linguistes, notamment les spécialistes de l'analyse des interactions verbales, comme Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) : « *Donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 106).

Le contexte : un système ?

La conception du contexte comme fruit d'une construction intersubjective est à son tour interrogée, en psychologie, par les courants de la cognition située. Ces travaux interrogent la dimension purement intersubjective de l'interactionnisme social et (re)donnent une place centrale aux objets (matériels ou sémiotiques) avec lesquels les sujets entrent en interaction : « *Les objets, par leur matérialité, orientent les actions des individus et leurs interactions* » (Grossen, 2001 : 69). Le contexte est alors « *vu comme un système cognitif qui résulte des interactions entre individus et outils et dont les éléments (humains ou non-humains) constituent potentiellement autant de ressources socio-cognitives pour les individus* » (Ibid. : 70).

La conception didactique du contexte n'est pas éloignée de ce dernier courant : lorsqu'ils veulent comprendre et interpréter les conduites des élèves en situation d'apprentissage, les didacticiens se servent des notions de contexte et de milieu pour référer aux éléments matériels ou non avec lesquels les élèves entrent en relation dans une tâche donnée, « *ce avec ou contre quoi l'élève agit dans une situation donnée* » (Lahanier-Reuter, 2013 : 49).

Le concept de « milieu », surtout théorisé en didactique des mathématiques, peut contenir des objets matériels (une équerre en mathématiques, un ballon en sport) ou sémiotiques (une frise historique, une liste des absents en maternelle, une question de l'enseignant, etc.). La notion de contexte désigne plus spécifiquement les interprétations de ces objets par les élèves : « *Le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches* » (Bernié, 2005 : 147). Les significations attribuées à ces objets, matériels ou sémiotiques, par les élèves constituent le contexte dans lequel ils agissent. D.

Lahanier-Reuter en donne un exemple particulièrement intéressant que je reprends ici (il est emprunté à Halté, 2005). Il s'agit d'un extrait de dialogue didactique :

Le maître inscrivant au tableau, soulignant et disant :

Maître : Le bûcheron coupe *l'arbre*. Jacques, qu'est-ce que c'est *l'arbre* ?

Jacques : COD

Maître : Le bûcheron coupe *l'arbre*. Paul, qu'est-ce que c'est *l'arbre* ?

Paul : Attribut ?

Jean-François Halté analyse ce dialogue en disant que « *[l'élève] interprète la répétition à l'identique de la question posée par le maître comme une évaluation négative de la réponse précédente* » (2005 : 65). C'est le sens que l'élève Paul donne à cette répétition de la question qui permet de comprendre son erreur. Ce sens est un élément du contexte construit par cet élève. Cette conception du contexte s'inscrit dans une théorie de l'apprentissage de type socioconstructiviste qui considère l'apprentissage comme le résultat d'un processus de « négociation de sens » (*ibid.*) et qui donne au langage un rôle central dans les apprentissages, ainsi qu'aux significations et valeurs accordées par les élèves aux situations proposées et aux objets rencontrés.

CADRE/CADRAGE

Cadres et cadrages chez Goffman

M. Grossen, dans l'article cité, évoque les notions connexes à la notion de contexte, et parmi elles, les notions de *cadre* et de *définition de la situation*, telles que théorisées en sociologie interactionniste, par Ervin Goffman et les sociologues de l'école de Chicago. La situation a une dimension objective mais elle est interprétée par l'individu qui lui donne sens et valeur.

La notion de définition de la situation rend compte de ces deux dimensions de la situation, objective et subjective. Elles se retrouvent dans la notion de *frame*, ou cadre, chez E. Goffman (notion qu'il emprunte à Gregory Bateson). Toute expérience, toute activité sociale, se prête, selon lui, à plusieurs versions, ou *cadrages*. Ces cadres, qu'il appelle primaires, fixent la représentation de la réalité, orientent les perceptions et influencent l'engagement et les conduites. En général, ils passent inaperçus et sont partagés par toutes les personnes en présence :

Dans nos sociétés occidentales, identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel, en règle générale, et quelle que soit l'activité du moment, à un ou plusieurs cadres ou *schèmes interprétatifs* que l'on dira primaires parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou 'originale'. Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification. (Goffman, 1967/1974 : 30 sq)

Goffman prend l'exemple d'un phénomène comme le lever du soleil : il peut être interprété comme un phénomène naturel, dans un cadre naturel ; si ce phénomène amène à baisser le store, on peut dire qu'il est aussi interprété dans un cadre social, l'action de baisser le store étant « pilotée » par une intention humaine, celle de se protéger.

À l'école, des objets comme les cahiers, les copies, les couleurs de soulignement, les modes d'inscription de la date, les formes de marge, etc., participent de la construction du cadre scolaire, incarnent des attentes, des usages, des formes d'organisation de la connaissance, etc. et doivent être identifiés en tant que tel par les élèves (Rothier-Bautzer, 1998). Ces objets scolaires ont été depuis travaillés en didactique comme un des lieux, un des supports où se construit la conscience disciplinaire des élèves (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, sous presse) dont on sait qu'elle est en partie liée à la réussite à l'école. Les disciplines peuvent être considérées comme des cadres d'interprétation des activités auxquelles les élèves sont confrontés.

Il faut distinguer les cadres qui sont des schémas interprétatifs de l'activité de « *cadrage qui consiste à mettre en relation ce qu'on va dire avec le champ de significations possibles, en identifiant la zone de pertinence à l'intérieur de laquelle on a l'intention de communiquer quelque chose à quelqu'un* » (Goffman, 1981/1987).

Pour simplifier, on peut dire que le cadrage est une activité, un travail, alors que le cadre est ce en fonction de quoi on fait un cadrage ou ce qui va résulter de l'activité de cadrage. Le contexte n'étant ni stable ni déterminé complètement à l'avance, comme je l'ai précisé ci-dessus, est soumis à des opérations de cadrage (ou de recadrage) constantes.

Cadres disciplinaires ou épistémologiques

La notion de cadre intéresse également l'épistémologie. L'histoire des idées, des concepts ou des savoirs scientifiques permet de comprendre comment nous sommes parvenus au niveau de connaissance actuel.

Ainsi Gaston Bachelard (1949) s'attache à la construction historique de concepts scientifiques, comme la rotation de la terre autour du soleil, il décrit comment ce phénomène a été décrit, interprété, expliqué d'Aristote et Ptolémée, jusqu'à Copernic, Galilée et Newton. Il montre que ces élaborations théoriques remettent en cause le phénomène de construction linéaire des connaissances et souligne l'importance du *cadre de référence* mis en œuvre au cours de la structuration du savoir. Le chercheur est pris dans le processus de découverte de nouvelles idées, son cadre de référence, constitué par ce que Bachelard nomme ses *propres représentations* ou ses connaissances préalables, joue un rôle masquant.

Le savoir ne s'acquiert pas d'emblée par observation, il s'élabore à partir de *connaissances déjà en place* ; c'est par un processus de prise de recul, de décantation que s'engendre une autre approche de la réalité.

Ainsi, pour l'épistémologie, le savoir scientifique est une construction de l'esprit qui est fondée en confrontation avec la réalité et par rapport aux évidences antérieures. Pour reprendre les formulations goffmanniennes, on pourrait dire que la construction du savoir est le produit d'une longue série de cadrages (recadrages et décadrages, si l'on veut bien m'autoriser ce néologisme).

En didactique, on considère que les disciplines (scolaires, universitaires ou de recherche) sont des cadres de référence, de nature épistémologique (théorique et méthodologique), qui entrent en interaction avec un certain nombre de pratiques, notamment d'écriture. L'idée centrale ici est que les pratiques langagières ne sont ni transparentes ni transversales aux différents contextes. La capacité langagière est fortement (peut-être indissolublement liée) aux contextes où elle se déploie, aux cadres (sociaux, culturels, épistémologiques) qui sont mobilisés comme ressources pour ce déploiement. Sans que cette relation soit déterministe, d'ailleurs : il y a interaction entre cadres et pratiques : les pratiques d'écriture contribuent à construire les cadres disciplinaires tout autant qu'elles sont inscrites elles-mêmes dans des cadres (disciplinaires, génériques, discursifs, etc.).

J'en prendrai un exemple extrait de la thèse que Nathalie Constant a soutenue en didactiques et qui interroge les pratiques de description en français et en mathématiques, à trois niveaux scolaires différents (fin de l'école primaire, fin du collège, fin du lycée). Je ne retiens ici que deux exemples produits par le même élève de 3^e, en réponse à la consigne « décris un pavé » (consigne spécialement pensée pour avoir du sens dans les deux disciplines (Constant-Berthe, 2006) :

Description d'un pavé en français

Mon pavé est orange. Il embaume le frigo de son doux parfum. Il a les bouts arrondis, et sa croûte est épaisse. Son odeur n'empêche pas son goût. Il est moelleux à l'intérieur. Il est assez petit, assez gros. Il trône au milieu des autres, comme un roi dans son palais. Même la cloche ne l'empêche pas d'atteindre nos narines. Après le maroilles, c'est lui que je préfère.

Description d'un pavé en mathématiques

Mon pavé est haut de 3 mètres, long de 8 mètres et large de 4 mètres. Ses arrêtes sont ou bien perpendiculaires ou bien parallèles. Les points de sa base supérieure visible sont A, B, D, H, dans le sens des aiguilles d'une

montre. Les points de sa base inférieure sont EFGC dans le sens des aiguilles d'une montre.

Les deux écrits répondent à des attentes spécifiques, perçues par les élèves, ils permettent d'identifier des représentations différentes des textes attendus dans chacune des disciplines. Au-delà du lexique (arrêtes, perpendiculaire, parallèle, base supérieure, inférieure) et d'autres formes d'écriture spécifiques aux mathématiques (comme le fait de désigner les sommets par des lettres, en indiquant le sens de lecture/écriture), les propriétés du pavé retenues en mathématiques diffèrent sensiblement de celles retenues en français : d'un côté, hauteur, longueur, largeur ; de l'autre, couleur, forme globale (« arrondi »), odeur, goût, consistance. Ce sont pour l'essentiel des propriétés renvoyant à la perception sensorielle ; de plus l'usage d'une comparaison, l'organisation générale du texte en forme de devinette (on a bien un indice, dans le nom de ce célèbre fromage du nord de la France, mais c'est insuffisant pour identifier clairement quel fromage l'élève évoque dans son texte), la phrase finale en forme de chute, et la présence d'un énonciateur (qui fait part d'un ressenti « c'est lui que je préfère ») réfèrent à des « habitudes d'écriture », en fait des cadres culturels, spécifiques à cette discipline.

L'enjeu discursif des deux textes est également complètement opposé : en français, il s'agit de faire voir l'objet, de créer une image mentale, en mathématiques, de donner des indications suffisantes pour construire une représentation géométrique du pavé².

Ce dispositif de recherche permet d'identifier comment jouent les cadres disciplinaires, comment ils donnent forme aux pratiques langagières. On voit, par ailleurs, comment la notion de cadre est ici mobilisée « en actes », elle est bien évidemment non explicitée par l'élève qui écrit (et probablement non conscientisée).

CADRES DISCURSIFS

J'en viens à la dernière section de cet article où je vais rendre compte de quelques considérations sur l'écriture de recherche en lien avec la notion de cadre. De mon point de vue, ce qu'on appelle le cadre théorique dans un écrit de recherche équivaut peu ou prou à l'élaboration d'un contexte de réception (connaissances partagées, mémoire commune), à l'élaboration d'un cadre primaire à partager avec le lecteur.

² Bien évidemment, les oppositions ne sont pas toujours aussi claires, on trouve des traces de narrativisation dans certains textes écrits pour les mathématiques, ou à l'inverse, des traces d'écriture mathématique dans des textes écrits pour le français. C'est tout l'enjeu d'une telle recherche comparative de mettre en évidence la complexité des représentations disciplinaires (ce qu'à Théodile, nous appelons la conscience disciplinaire, cf. Reuter, 2007).

C'est le contexte dans lequel un énoncé (à savoir le mémoire, la thèse) peut prendre sens, c'est l'ensemble des théories ou des questionnements qui lui donnent sa pertinence, sa valeur. Le cadre théorique s'apparente ainsi à ce qu'on appelle par ailleurs la problématique d'une recherche : dans quel cadre sont situées les questions qu'on pose ?

Construire un cadre théorique va de pair, dans le travail de l'apprenti chercheur, avec le repérage des cadres théoriques des textes qu'il lit. Ainsi, un étudiant de licence, résumant un article d'A.M. Chartier sur les usages de l'oral dans différentes cultures scolaires, écrit « *certaines considèrent la prise de parole comme un signe de spontanéité, d'autres comme un signe de mauvaise éducation* », là où l'auteur avait écrit « *alors que nous voyons dans la prise de parole spontanée un signe de vivacité intellectuelle et de confiance relationnelle, bref, de bonne santé, on y voit, dans d'autres temps et d'autres lieux, le signe d'une mauvaise éducation ou d'une conduite très perturbée* ». L'étudiant produit par sa reformulation un changement de perspective que l'on peut identifier à un recadrage du texte source : il efface le cadre historico-culturel construit par l'auteur et le remplace par un cadre s'apparentant à la psychologie ordinaire, marquée de relativisme.

Le cadre théorique pose problème à l'étudiant en écriture comme en lecture, comme je l'avais analysé, dans un travail précédent (Delcambre, 2004). Je m'attacherai cependant plutôt ici aux questions liées à la production d'un cadre théorique. Que veut dire écrire son/un cadre théorique ? Et au-delà des tâches d'élaboration d'un cadre, liées à la connaissance du champ, quelles opérations discursives mettre en œuvre pour rendre visible/lisible le fait de construire un cadre théorique ?

Observation d'écrits de recherche

L'observation d'écrits de chercheurs permet de se faire une idée des procédures possibles. En effet, quand dans un ouvrage, un article, un chercheur affiche qu'il va procéder dans ce passage à un cadrage, il peut être intéressant de voir comment il fait, à quelles opérations discursives ce cadrage correspond. Je propose ainsi d'observer un extrait du livre de B. Charlot, E. Bautier et J.Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs* (1992, A. Colin) que j'ai choisi pour la diversité des opérations de cadrage qu'il présente.

Le sommaire fait apparaître une sous-partie intitulée « Cadrage théorique et méthodologique » (p. 184-188) qui apparaît tardivement dans l'ouvrage (cela s'explique par le fait qu'il précède la présentation des résultats d'une recherche spécifique sur les apprentissages scolaires à l'école élémentaire, et qu'il est donc précisément articulé à cette recherche). Que font les chercheurs dans ce « cadrage » ?

Je liste ici, dans l'ordre du texte, les opérations discursives mises en œuvre, très succinctement identifiées aux marqueurs discursifs identifiables en début de paragraphe :

- une définition : « nous considérons les apprentissages scolaires comme le produit de différents processus » ;
- une dissociation conceptuelle : « Parler de disciplines scolaires ne signifie pas pour autant que l'on pose la question des apprentissages en termes de connaissances disciplinaires » ;
- une justification des choix méthodologiques effectués : « Compte-tenu de cette conception des processus qui sous-tendent les apprentissages, en particulier les apprentissages scolaires, nous avons recueilli des données larges et hétérogènes » ;
- un rappel des sources théoriques : « Nous reprenons, dans ce domaine, les conceptions de Vigotsky, de Bruner et de Bernstein quant aux relations entre langage, socialisation et cognition » ;
- une annonce des résultats : « Nous présentons ci-après successivement les analyses concernant les rapports des élèves de CP à l'école, puis celles ... » ;
- une dissociation entre champs de recherches : « Nous ne nous situons cependant pas dans une perspective didactique, nous tentons de comprendre ce qui, avec certains élèves, peut produire des effets négatifs tant sur les apprentissages que sur la construction de leur rapport au savoir » ;
- une réponse anticipée à une interrogation méthodologique possible du lecteur : « On pourrait s'interroger sur la validité d'une étude qui repose sur le langage d'élèves dont on souligne habituellement la faiblesse langagière (...). On pourrait discuter du caractère peu représentatif d'un travail qui porte sur une centaine d'élèves ».

On pourrait dire que ces chercheurs balisent la zone de pertinence de leur recherche (pour reprendre Goffman) ; ils construisent une « définition de la situation » dans laquelle le lecteur doit se situer pour comprendre et interpréter ce qu'ils disent. Par exemple, ne pas les prendre pour des didacticiens, intéressés aux contenus disciplinaires. Si l'on veut donner du sens au terme de cadre théorique ici, on pourrait dire qu'il réalise une métaphore spatiale (ce qu'exprime aussi le terme de « champ » présenté par Michèle Grossen (2001 : 61) comme une notion voisine de celle de contexte).

Certes, cette analyse est extrêmement limitée et ne dit rien de toutes les autres opérations discursives ou énonciatives possibles. J'ai retenu cet exemple pour sa diversité comme je le disais plus haut, mais aussi pour illustrer une

démarche de formation qui repose sur des principes depuis longtemps établis en didactique de l'écriture : lire pour (mieux) écrire.

Les recherches rhétoriques sur l'écrit universitaire (de recherche)

Le courant de recherche qui se nomme « rhétorique de l'écrit universitaire » cherche à systématiser ce genre d'analyse des écrits, à partir principalement d'observations linguistiques et énonciatives.

Ce champ de recherche, particulièrement développé dans l'équipe Lidilem à Grenoble 3 (voir par exemple *Lidil*, 2010), est ancré dans une perspective de linguistique du discours et une méthodologie de linguistique de corpus (voir le site Scientext, porté par la Maison des Sciences de l'Homme-Alpes). Il s'agit de décrire linguistiquement les fondements des communautés discursives universitaires avec deux approches : une approche rhétorique du discours scientifique et des analyses énonciatives. L'étude de la construction discursive du savoir scientifique et de ses dimensions argumentatives repose sur l'idée que les discours scientifiques ne sont ni neutres ni objectifs, qu'ils comportent des formes de subjectivité et de persuasion, ce qui entre en cohérence avec une conception constructiviste de la science (Latour et Fabbri, 1977).

Francis Grossmann, dans la présentation au numéro 2010/3 de la revue électronique *Anthropologie des connaissances*, met en évidence deux grandes caractéristiques de l'*écrit de recherche* : sa forte dimension intertextuelle et une double contrainte d'effacement énonciatif et de construction d'un point de vue d'auteur.

Ces caractéristiques placent les étudiants dans des tensions qui ne facilitent pas l'écriture, comme je l'ai montré récemment (Delcambre, 2012).

La perspective énonciative sur l'écriture du cadre théorique, ou du moins une des manifestations du cadre que représente l'introduction, a été travaillée, il y a longtemps, par Violaine de Nuchèze (1998). Je la présente rapidement, car elle permet d'aborder une autre dimension du cadre que celles que j'ai présentées ci-dessus, que j'ai appelé le cadre figuratif (Delcambre, 2004 : 48).

À partir d'un corpus d'articles en Sciences du langage, de Nuchèze (1998) décrit les « routines scripturales » de l'introduction et dégage cinq types de cadrage :

- le premier se présente sous la forme d'énoncés généralisants, de discours d'autorité, masquant l'énonciateur du texte ou le protégeant d'un contre-discours potentiel : « Les linguistes s'accordent en général ... », « Traditionnellement, on attribue à... », « Nous partirons de la définition la plus courante... » ;
- le second est auto-centré et polémique : « Pour éviter une démarche aussi paradoxale, nous proposons dans cet article de remettre en cause.. » ;

- le troisième est également auto-centré, mais ni polémique ni généralisant : « L'objectif de cet article... », « Il s'agira ici d'explorer... », « Dans cet article, nous essaierons de démontrer... »³ ;
- le quatrième consiste en une planification de l'article à venir : « Dans une première partie...En conclusion... » ;
- le cinquième se présente comme des conduites d'auto-défense : « Je ne définirai pas ici... », « Je ne m'intéresserai pas ici... », « Faute de place, je ne reviendrai pas sur... »⁴.

Le tout dernier cadrage s'apparente pour moi à un acte de *figuration* (Goffmann 1967/1974). Selon Goffmann, la règle fondamentale que doit respecter tout individu en interaction avec d'autres est de préserver sa *face* et celle de ses partenaires. C'est la condition de possibilité de toute interaction. Pour assurer le respect de sa face et de celle des autres, un travail de figuration est nécessaire, pour éviter de compromettre les faces : c'est le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie. Dans l'écrit, l'anticipation des critiques potentielles permet au scripteur de préserver sa face, de lui conserver une « valeur sociale positive » (Goffmann, 1967/1974 : 9). D'où le terme de cadrage figuratif que j'ai proposé.

Je voudrai terminer cette longue digression sur le cadre discursif en m'appuyant sur un autre travail de la même équipe grenobloise qui a mis en œuvre une démarche empirique très proche. Françoise Boch, Francis Grossmann et Fanny Rinck (2009) ont en effet analysé des articles de recherche en linguistique pour identifier, dans les introductions, la circulation des discours qui ancrent l'objet de recherche dans un contexte théorique, pour reconstituer les discours circulant autour de l'objet de recherche. Pour penser toujours avec Goffmann, le cadre théorique construit un contexte de réception, un cadre primaire, dirait Goffmann. Mais Boch, Grossmann et Rinck ont observé différentes façons de faire.

La circulation des discours peut se présenter comme une diffusion des théories et des concepts, une « migration » des concepts, sur des emprunts théoriques, sur une continuité ou des transferts d'un champ à l'autre. Le cadrage dans ce cas s'effectue en référence aux savoirs déjà là, sans opposition aux discours qui circulent. En voici un exemple (je souligne les éléments de discours sur lesquels s'appuie l'analyse)⁵ :

³ V. de Nuchèze montre que ces formats de cadrage sont culturellement différenciés, les articles écrits par des chercheurs anglo-saxons ou allemands préférant ce cadrage spécifique et auto-centré.

⁴ On a vu plus haut ces deux derniers procédés de cadrage à l'œuvre dans les pages de Charlot, Bautier et Rochex.

⁵ Les trois exemples qui suivent sont extraits de Boch, Grossmann et Rinck, 2009.

En France, depuis plus d'une quinzaine d'années, de nombreuses études ont entrepris de décrire, selon diverses modalités, des variétés de français parlées par des adolescents urbains. Au-delà de son **inscription dans ce courant** descriptif, le propos de cet article est **également** d'examiner le degré de spécificité des pratiques décrites.

La circulation des discours peut aussi se présenter comme un renouvellement qui suppose des déplacements, une altération dans la reprise des discours, une réinterprétation ; l'interdiscours repose sur un travail de reformulations (une terminologie que l'on récuse comme inadéquate) associé à une rhétorique du neuf (proposition d'une nouvelle définition et/ou d'un nouveau terme). Le cadrage met en œuvre alors une démarcation entre l'apport personnel du chercheur et la doxa ou les travaux antérieurs :

Dans le cadre des études sur la politesse linguistique, la politesse des actes de discours, et surtout des actes de discours directifs (requêtes, ordres, etc.), **est souvent associée implicitement** à leur caractère plus ou moins indirect. La relation entre la politesse d'un énoncé et l'indirection **a déjà fait couler** des flots d'encre. **Le but du présent article est de faire le point de la situation et de remettre en question quelques conceptions discutables qui ont toujours cours.** En premier lieu, **il s'agira de montrer qu'il est plus judicieux de** remplacer la notion d'indirection, qui renvoie à la forme linguistique de l'énoncé, par celle d'optionalité de l'énoncé (...).

Enfin, en référence à la notion de « niche », particulièrement mise en évidence par Swales (1990), l'interdiscours peut enfin reposer sur une synthèse des travaux existants et une légitimation de l'objet d'étude par rapport à l'état d'avancement du champ. Le chercheur montre en quoi l'apport de son étude permet de faire avancer le champ par un questionnement nouveau, il fait sa propre promotion, il crée sa « niche ».

Diverses conceptions fondent les différentes théories de la lecture. Leurs formulations jalonnent la recherche sur la communication écrite des **cinquante dernières années. Tantôt** elles concernent exclusivement la lecture de l'œuvre d'art littéraire, telles les théories de Jean-Paul Sartre, Lucien Goldmann, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser et l'école de Constance, Michel Picard et dans une moindre mesure d'Umberto Eco. **Tantôt** les théories de la lecture inclinent vers une analyse plus sociologique et institutionnelle que psychologique du lecteur d'imprimés. Ici se placent les théories déduites et illustrées de travaux empiriques de Robert Escarpit et l'école de Bordeaux, de Pierre Bourdieu, de Jean-Claude Passeron. **Les premières** prennent leur point de départ dans les textes, **les secondes** tracent leur chemin à partir du lecteur ou des groupes de lecteurs, voyageant à travers toutes sortes de textes. **Aucune** ne traque le braconnier

évoqué par Michel de Certeau. Si toutes les théories de la lecture font du lecteur l'élément fondamental de la communication écrite, **aucune ne met vraiment l'accent** sur le rôle de l'affectivité dans l'implication du lecteur, ni sur la dimension psychoaffective de l'acte de lecture (...).

Ces analyses de cadrages différents s'appuient sur deux dimensions : la référence aux travaux antérieurs (l'interdiscours) et la démarcation par rapport aux discours en circulation. En cela elles sont spécifiques, par rapport à celles qui ont été présentées ci-dessus.

Ainsi, sur le plan épistémologique, cadrer, c'est définir un objet en le problématisant par rapport aux approches attestées. C'est pourquoi le référencement est une dimension importante de l'écriture universitaire, reconstitution de la chaîne des emprunts, tentation de l'exhaustivité et de la traçabilité, recherche de la source première d'un concept. Mais le cadrage n'est jamais neutre : il fournit une vision du champ (sélection, reformulation, etc.) qui est le choix du scripteur, une trace de son « auctorialité ». Le cadrage discursif est à la fois un comportement épistémologique et un ensemble de routines rhétoriques.

Pour conclure rapidement ce trop long article, je dirais, me centrant sur la notion de cadre, que l'élaboration d'un cadre théorique (dans un mémoire, dans une thèse, etc.) effectue toute une série de contextualisations de la recherche, notamment disciplinaires. Les modalités en sont essentiellement dialogiques : que ce soit par de l'interdiscours ou par des actes de figuration, le cadrage discursif actualise le deuxième sens de contexte présenté ci-dessus. Il se construit par interaction avec les discours d'autrui ou avec le lecteur potentiel. Ces deux modalités ne sont d'ailleurs pas exclusives l'une de l'autre. Au contraire, elles peuvent être cumulatives, entre elles et avec bien d'autres dimensions comme l'a montré l'analyse du texte de Charlot, Bautier et Rochex.

Si l'on voulait penser les opérations de cadrage en référence avec le troisième sens de contexte, le contexte comme système d'interaction complexe avec des objets ou des outils, il faudrait probablement passer à un niveau de plus grande abstraction, en le considérant (ou du moins des morceaux rhétoriques comme l'introduction, car les opérations de cadrage se trouvent à de multiples moments différents d'un mémoire) comme un genre discursif et voir comment ce genre, à supposer qu'il en soit un, fonctionne comme un outil intellectuel dans l'élaboration d'un texte (Delcambre, 2013 : 114).

BIBLIOGRAPHIE

- ARMANGAUD F., *La pragmatique*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?, 1985.
BACHELARD G., *Le rationalisme appliqué*. Paris, PUF, 1949.

BERNIE J.-P., « Les "situations différées" de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombres d'un espace de problématisation », in Y. Reuter, dir., *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005, pp. 141-168.

BOCH F., Grossmann F. & Rinck F., «Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours », in. J.-M. Lopez-Munoz, S. Marnette & L. Rosier (Eds.), *Actes du Colloque International Ci-dit*, Québec, Nota Bene, 2009, pp. 23-42.

COHEN-AZRIA C., LAHANIER-REUTER D., REUTER, Y. (eds.), *La conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à l'école primaire*, Rennes, P.U.R. (sous presse).

CONSTANT-BERTHE N., « Pourquoi et comment élaborer une consigne identique et pertinente dans deux disciplines différentes (mathématiques et français) », in M.-J. PERRIN-GLORIAN & Y. REUTER, *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2006, pp. 71-84.

NUCHEZE V., « Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche (à l'usage des apprenants-chercheurs) », in *Lidil*, n°17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur* (Dabène, M. & Reuter, Y. dir.), 1998, pp.25-40.

NUCHEZE V., COLLETTA, J.-M. (éds.), *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique pour l'approche pragmatique du langage*, Bern, Peter Lang, 2002.

DELCAMBRE I., « Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique », in *Pratiques*, n°121-122, *Les écrits universitaires* (Boch, F., Laborde-Milaa, I. & Reuter, Y., dir), 2004, pp.45-57.

DELCAMBRE I. « Discours d'autrui et littéracies universitaires. *Didactiques*, n°2, *Actes du 2° colloque international sur la sémiotique, la didactique et la communication de Medea* », Medea, Laboratoire de Didactique de la langue et des textes, Université Dr. Yahia Fares (Algérie), 2012, pp. 5-16.

DELCAMBRE I. « Genres », in. Reuter, Y. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 3° éd, 2013, pp. 113-118.

DELCAMBRE I., « Pratiques langagières », in Reuter, Y., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 3° éd, pp. 169-174.

GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit (trad. frse 1974), (1967/1974).

GOFFMAN E., *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit (trad. frse 1987),

(1981/1987).

GROSSMANN, F. (éd.), *L'auteur scientifique. Des rhétoriques aux épistémologies. Anthropologie des connaissances* 2010/3, vol. 4, n°3, 2010, [disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3.htm>].

GROSSEN M., « La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point », in J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2001, pp.59-76.

HALTE J.-F. « Interactions : une problématique à la frontière », in J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 61-76.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, T.1., Paris, Armand Colin, 1990.

LAHANIER-REUTER D., « Contexte – Milieu », in Y. Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* Bruxelles: De Boeck Université, 3° éd, 2013, pp. 49-54.

LATOUR B. et Fabbri P., « La rhétorique de la science : pouvoir et devoir dans un article scientifique », in *Actes de la recherche en Sciences sociales*, vol. 13, 1977, pp. 81-95.

LIDIL, n°41, *Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique* (F. Boch et F. Rinck, dir.), 2010.

REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.

REUTER Y. « La conscience disciplinaire: Présentation d'un concept », in *Education et Didactique*, vol.1, n°2, 2007, pp. 57-71.

ROTHIER-BAUTZER E. « Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : Pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, 1998, pp. 81-89.

SWALES J., *Genre Analysis: English in Academic research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

FOURNET-PEROT Sonia
Université de Limoges - France

LES PROVERBES ET L'AIR DU TEMPS

Résumé

Notre vécu et notre environnement spatio-temporel (le contexte situationnel) nourrissent la sagesse populaire. Une situation inédite – le printemps automnal dont a souffert l'Europe de l'Ouest en 2013 – a conduit, en Espagne, à la création de nouveaux proverbes, qui, pour être identifiés et survivre en tant que tels, ont dû respecter un patron formel (le contexte parémiologique) et appartenir au savoir partagé (le contexte cognitif) de la communauté linguistique dont ils sont issus. Ces néo-proverbes ont permis de restaurer une logique mise à mal par une météorologie insolite en établissant, non sans humour, de nouveaux mécanismes inférentiels formant un nouveau contexte cognitif.

Mots-clefs : proverbe – parémiologie – pragmatique – inférence – humour –

Abstract

PROVERBS AND CLIMATIC ANOMALIES

Our experience and our spatio-temporal environment (the situational context) nourish popular wisdom. A new situation- the autumnal spring, from which Western Europe suffered in 2013 – led to the creation of new proverbs in Spain. In order to be identified and survive as such, they had to respect a formal model (the paremiologic context) and to belong to the shared knowledge (the cognitive context) of the linguistic community from which they arise. These neo-proverbs allowed the restoration of a logic damaged by an unusual meteorology by establishing, not without humor, new inferential mechanisms which form a new cognitive context.

Keywords : proverb – parémiologie – pragmatics – inference – humour -

لخص:

إن الواقع المعيش والمحيط الزمكاني (سياق الحال) يغذيان الحكمة الشعبية. فالمثير للدهشة هي تلك الحالة العصيبة التي عاشتها أوروبا الغربية في ربيع 2013 والذي تمخض بميلاد أمثال شعبية جديدة بإسبانيا.

الكلمات المفتاحية: المثل – مبحث الأمثال – التداولية – الاستدلال – الفكاهة.

LES PROVERBES ET L'AIR DU TEMPS

C'est notre expérience du monde qui nourrit la sagesse populaire. A l'origine de tout proverbe, il y a un premier énonciateur qui a cherché à normaliser son quotidien : « *la autoría corresponde, por lo menos en su nacimiento, a un individuo concreto que es quien lo emite por vez primera como resultado de sus vivencias cotidianas y de su reflexión* »⁶ (Ruiz Moreno, 1998 : 169). Il est ensuite progressivement effacé sous une kyrielle d'énonciateurs postérieurs pour devenir voix collective et anonyme.

Il semblerait que notre environnement (le contexte situationnel) ait ainsi alimenté, au fil des siècles, la matière proverbiale à laquelle nous recourons.

Mais que se passe-t-il lorsque celui-ci change et que le langage proverbial ne le légitime plus ?

C'est à cette question que nous nous efforcerons de répondre à partir d'un cas concret de création proverbiale impulsée par un changement climatique observé en 2013, en Europe : l'hiver s'est prolongé de façon inhabituelle, réduisant le printemps à une peau de chagrin. Ce bouleversement contextuel a donné lieu à une faille cognitive, aucun principe général existant n'étant apte à expliquer la situation vécue. En Espagne, de nouveaux proverbes ont vu le jour pour pallier ce manque.

Ces nouvelles séquences, pour provoquer l'engouement, ont dû tenir compte du savoir partagé et respecter le moule propre au langage proverbial ; ce qui leur a permis une renommée rapide, facteur de figement progressif et de *proverbialisation* (Shapira, 2000 : 81-97). L'expérience nouvelle, traduite en proverbes, est alors présentée non plus comme originale mais comme habituelle ; corrélativement, d'un point de vue pragmatique, une nouvelle règle d'inférence – un nouveau préconstruit culturel – est venue recréer le lien logique défaillant.

LES CONTEXTES DE LA GENÈSE PROVERBIALE

Trois types de contextes entrent en jeu dans la création de nouveaux proverbes :

- le contexte situationnel, correspondant à l'environnement spatio-temporel au sein duquel évoluent les acteurs de la communication ;

⁶ « L'auteur correspond, du moins au moment de [la] naissance [du proverbe], à un individu concret qui est celui qui le prononce pour la première fois comme résultat de son vécu quotidien et de sa réflexion » (traduit par nous).

- le contexte cognitif, équivalant aux croyances, savoirs et connaissances communs aux acteurs de la communication ;
- le contexte linguistique parémiologique.

Le contexte situationnel comme moteur de création proverbiale

En 2013, la douceur printanière a déserté l'Europe de l'Ouest, faisant craindre une année sans été. Le nord de l'Espagne a été particulièrement touché par cette vague de froid, aussi longue qu'inattendue, la presse allant même jusqu'à qualifier le Pays Basque de « pays où le soleil est absent » (García, 2013). Ce phénomène météorologique a constitué un contexte – au sens d'environnement, de situation vécue – surprenant, car exceptionnel.

Les recueils espagnols (Correas, 1627 ; Bergua, 1946 ; Junceda, 1999 ; Etxabe, 2012...) se sont toujours efforcés de prévoir les évolutions climatiques, sans aucune précision scientifique mais avec un bon sens éprouvé. Et voilà qu'aucun de ces *dichos-predicción* (CalzacortaElorza, 1999 : 95) n'avait anticipé un printemps et un début d'été hivernaux : les températures de la fin du mois de juin, voire du début du mois de juillet, étant bien en deçà des normales de saison.

La réaction ne s'est guère fait attendre : de nouvelles séquences proverbiales sont apparues et se sont propagées sur les réseaux sociaux⁷, jusqu'à atteindre une renommée suffisante pour être citées dans les médias officiels. Nous avons relevé quatre énoncés faisant référence à cet hiver persistant, soit, par nombre décroissant d'occurrences :

- (1) « *HastasanFermín, (con) bufanda y calcetín* » (Jusqu'à la Saint Firmin, (avec) écharpe et chaussettes). Les fêtes de la Saint Firmin – « Las Sanfermines » – se déroulent chaque année en Navarre du 6 au 14 juillet. Ce nouveau proverbe préconise donc de ne pas se découvrir d'un fil avant la mi-juillet ;
- (2) « *Hasta la Virgen de Begoña quitarse el refajo ;ni de coña!* » (Jusqu'à la Vierge de Begoña, enlever son jupon : pas question !). La période de froid annoncée est ici plus longue puisque la Vierge de Begoña n'est célébrée que le 15 août en Biscaye ;
- (3) « *LlegaCeledón y nosotros con edredón* » (Celedón arrive et nous avons toujours notre édredon). Celedón est le personnage qui ouvre les fêtes de Vitoria (province basque d'Álava) le 5 août ;
- (4) « *Antes sacamos a Marijaia que el bikini pa la playa* » (Nous sortons Marijaia avant notre bikini pour la plage) ; ou sa variante plus rare « *Sale Marijaia y nosotros sin pisar la playa* » (Marijaia sort et nous n'avons pas encore mis un pied à la

⁷ C'est d'ailleurs par ce biais qu'elles ont été portées à notre connaissance.

plage). L'apparition de Marijaia, symbole de la « Semana Grande » de Bilbao, marque le début des festivités tous les 15 août.

Nos recherches sur internet laissent entrevoir que le premier énoncé aurait été attesté pour la première fois sur Twitter le 20 avril 2010. La météo n'a effectivement pas été très clémente au printemps ces quatre dernières années, mais pas au point de déclencher un engouement collectif pour cette création gnomique. Cette forme proverbiale est ensuite apparue sporadiquement jusqu'au mois de mars 2013, date à partir de laquelle elle a connu une diffusion d'autant plus rapide et massive que le beau temps et la chaleur se faisaient attendre. Au 3 juillet 2013, on comptait plus de 18 000 occurrences en ligne.

Bien que l'origine de ce proverbe remonte à 2010, il aura fallu attendre le premier semestre 2013 et son désordre climatique inédit pour que la propagation de la construction soit suffisante et conduise à son figement et, par voie de conséquence, à sa proverbialisation. La première trace des deux proverbes suivants (2 et 3) date respectivement des 15 et 21 mars 2013. Quatre mois plus tard, le deuxième atteignait environ 3500 occurrences et le troisième presque 2000. Son processus de proverbialisation est moins avancé que pour le premier, « Hastasan Fermín, (con) bufanda y calcetín », mais est cependant enclenché. Ces trois énoncés sont d'ailleurs fréquemment associés :

Las adversas condiciones meteorológicas vienen azotando a la sufrida población desde el pasado año y han ensombrecido un mes de mayo en el que ya debería lucir el sol. Los internautas han decidido consolarse al menos con una sonrisa, y en los últimos días las redes sociales y los programas de mensajería echan humo con imágenes, chistes y montajes. « De los creadores de “Hasta San Fermín con bufanda y calcetín” y ... “Hasta la Virgen de Begoña quitarse el refajo ¡ni de coña!” ... se estrena ... “Llega Celedón y nosotros con edredón” ». Este es un ejemplo más de las ocurentes chanzas que se intercambian en Whatsapp⁸. (NoticiasdeNavarra.com, 23/05/2015)

La quatrième séquence (4), pourtant plus ancienne (17 février 2013) que les deux précédentes, atteint tout juste 300 occurrences et ne pourra être

⁸« Les conditions météorologiques difficiles frappent depuis l'année dernière une population résignée et ont assombri un mois de mai qui devrait déjà voir briller le soleil. Les internautes ont décidé de se consoler au moins avec un sourire et ces derniers jours les réseaux sociaux et les programmes de messagerie se défoulent avec des images, blagues et montages. Des créateurs de “Hasta San Fermín con bufanda y calcetín” et... “Hasta la Virgen de Begoña quitarse el refajo ¡ni de coña!”... on vous présente ... “Llega Celedón y nosotros con edredón” ». Voici un exemple de plus des plaisanteries spirituelles qu'on échange sur Whatsapp. » (Traduit par nous).

qualifiée de « proverbe » que si sa forme se fige et que sa notoriété s'accroît. Afin que ces conditions (figement et notoriété) soient remplies, le créateur d'un proverbe potentiel doit faire appel à une imagerie et/ou à des concepts suffisamment généraux pour que le signifié soit intelligible pour le plus grand nombre.

Le contexte cognitif partagé comme baromètre de diffusion

La communication n'est en effet possible entre un locuteur et un interlocuteur que s'ils partagent, non seulement la même langue, mais aussi un ensemble de connaissances auxquelles ils peuvent faire référence. Ces croyances communes au locuteur et à l'interlocuteur constituent ce que Sperber et Wilson (1989) nomment « contexte » dans leur théorie de la pertinence. Ce contexte n'est donc pas une donnée constante, mais est incident aux savoir et expérience de chacun.

Pour qu'un énoncé soit pertinent dans son contexte, c'est-à-dire pour qu'il produise l'effet recherché tout en demandant un minimum d'efforts de traitement, ce dernier doit être commun aux deux acteurs de la communication. Or, les quatre proverbes ayant vu le jour à la suite des évolutions climatiques exceptionnelles que nous avons évoquées plus haut, ils ne renvoient pas tous à des événements dont la notoriété est identique.

Par les différents noms de Saints (« San Fermín », « la Virgen de Begoña »), ou de personnages fictifs (« Celedón », « Marijaia ») convoqués, il est fait référence à des fêtes populaires espagnoles et, plus précisément, basques. Toutefois, la renommée des « Sanfermines » est internationale. Les premières célébrations en l'honneur de Saint Firmin ont eu lieu dès le XII^e siècle à Pampelune, capitale de Navarre (Encyclopaedia Universalis, 2013). Originellement religieuses, ces fêtes ont peu à peu été associées aux foires au bétail et aux corridas et ont pris un caractère festif (Sanfermines.net). Ernest Hemingway les rendra célèbres bien au-delà de la péninsule dans son roman *Fiesta*, publié en 1926. Les festivités du 15 août pour la « Virgen de Begoña » à Bilbao, si elles existent depuis le XVI^e siècle (Basilicadebegona.com), sont, en revanche, exclusivement religieuses et n'attirent guère hors de la province de Biscaye. Profanes, les personnages de « Celedón » et de « Marijaia », créés respectivement en 1957 (Efe, 2007) et en 1978 (Rucabado, 2013), sont beaucoup plus récents et, également, moins connus au-delà des frontières basques.

Alors que les fêtes de Saint Firmin sont mondialement réputées, la renommée des autres commémorations est moindre, ce qui pourrait justifier la propagation massive de « *Hasta la San Fermín, con bufanda y calcetín* », l'extension du contexte de pertinence de cet énoncé étant beaucoup plus importante. En d'autres termes, l'existence des « Sanfermines » étant un

savoir partagé par un nombre de sujets parlants beaucoup plus grand, le triomphe du proverbe s’y référant semble aller de soi.

Cependant, la mutualisation ou non-mutualisation de ces connaissances référentielles n’est pas seule en cause : la propagation de ces énoncés tient aussi beaucoup à la nature qu’on a voulu leur donner. Ce ne sont pas de simples principes généraux, mais des proverbes en puissance.

Or, ces objets linguistiques ont un signifiant particulier et normé, aisément reconnaissable et appartenant également à la mémoire collective, au contexte cognitif d’une communauté linguistique. Ce modèle formel proverbial constitue lui-même un autre contexte que tout créateur se doit de respecter.

Le contexte parémiologique comme facteur d’identification et de figement

Pour devenir proverbes, ces énoncés doivent en avoir l’apparence : autrement dit, leur signifiant doit être en adéquation avec le moule proverbial. Selon Wolfgang Mieder,

[...] los refranes meteorológicos siguen preferentemente un preciso patrón que se puede resumir con la fórmula “Si A, entonces B”; cada enunciado proverbial está formado por un claro antecedente en la primera parte y, en la segunda, una consecuencia⁹. (Mieder, 1996: 59)

En d’autres termes, un contexte particulier est évoqué en A, contexte à partir duquel est établie une prévision en B. Et c’est effectivement ce que nous observons dans deux des quatre structures recensées :

- (1) « *HastasanFermín, (con) bufanda y calcetín* » (Jusqu’à la Saint Firmin, (avec) écharpe et chaussettes) : Si la Saint Firmin (7 juillet) n’est pas passée, il ne faut pas se découvrir.
- (2) « *Hasta la Virgen de Begoña quitarse el refajo ¡ni de coña!* » (Jusqu’à la Vierge de Begoña, enlever son jupon : pas question !) : Si la fête de la Vierge de Begoña n’est pas passée (le 15 août), il ne faut pas se découvrir.

En revanche les deux autres séquences ne peuvent se plier à ce type de schéma argumentatif sous-jacent :

- (3) « *LlegaCeledón y nosotros con edredón* » (Celedón arrive et nous avons toujours notre édredon) : Si Celedónestlà est là (le 5 août), il faut rester couvert.
- (4) « *Antes sacamos a Marijaia que el bikini pa la playa* » (Nous sortons Marijaia avant notre bikini pour la plage) : *si Marijaia est là (le 15 août), il faut rester couvert.

⁹ « [...] les proverbes météorologiques suivent essentiellement un modèle précis qui peut être résumé par la formule “Si A, alors B” ; chaque énoncé proverbial est composé d’un antécédent évident dans la première partie et d’une conséquence dans la seconde » (Traduit par nous).

Elles seraient porteuses d'une logique antitopique (Fournet, 2005 : 75), consistant en un renversement d'une conclusion attendue et pouvant être schématisée par une tournure concessive « bien que A, B » : « bien que Celedón soit là, il faut rester couvert », « bien que Marijaia soit là, il faut rester couvert ». Cet écart quant à la norme formelle pourrait expliquer le succès moindre de ces nouveautés proverbiales.

Au-delà de cette structure logique implicite, les proverbes tendent à privilégier certains patrons syntaxiques spécifiques. Après avoir compulsé divers recueils contemporains (Bergua, 1946 ; Garza Castillo, 1994 ; Junceda, 1999 ; Etxabe, 2012), il apparaît que la construction [« Hasta » + date + « no tequites » + vêtement chaud] existe déjà pour des prescriptions de nature météorologique. Nous rencontrons en effet « *Hasta el cuarenta de mayo no tequites el sayo* » (Jusqu'au quarante mai n'enlève pas ta veste) ou encore « *Hasta San Juan, no tequites el gabán* » (Jusqu'à la Saint Jean n'enlève pas ton paletot). Une fois encore, les deux énoncés restants ne suivent aucun modèle proverbial existant. Pourquoi alors les considère-t-on comme des proverbes ? Parce qu'ils respectent d'autres règles formelles que l'on associe fréquemment à l'univers proverbial :

- la présence de rimes internes, qu'il s'agisse de rimes assonantes, consonantes ou de la répétition des mêmes phonèmes en fin de mot :

- ✓ « *Hasta san Fermín, (con) bufanda y calcetín* »,
- ✓ « *Hasta la Virgen de Begoña quitarse el refajo ¡ni de coña!* »,
- ✓ « *Llega Celedón y nosotros con edredón* »,
- ✓ « *Antes sacamos a Marijaia que el bikini pa la playa* ».

L'élaboration de ces énoncés est donc en conformité avec « la fréquente évolution des proverbes vers des structures rimiques » exposée par J.-C. Anscombre (2012 : 153). Les rimes sont cependant beaucoup moins recherchées dans la dernière construction, argument supplémentaire à sa propagation plus restreinte.

- La binarité : ces répétitions rimiques contribuent à donner un rythme binaire. Bien qu'il ne s'agisse que d'une vulgate ne concernant pas l'intégralité de la matière proverbiale, cette caractéristique est souvent considérée comme un indice identificatoire. Conformément à cette perception répandue de la « sagesse des nations », chacune des quatre séquences observées se composent de deux parties bien distinctes, mises en évidence par la rime interne, mais également par la présence fréquente d'une ponctuation ou d'une conjonction de coordination marquant la césure (/) :

- ✓ « *HastasanFermín, // (con) bufanda y calcetín* »,

- ✓ « *Hasta la Virgen de Begoña // quitarse el refajo ¡ni de coña!* »,
- ✓ « *Llega Celedón // y nosotros con edredón* »,
- ✓ « *Antes sacamos a Marijaia // que el bikini pa la playa* ».

Si ces quatre créations proverbiales ont bien été impulsées par le contexte situationnel (l'imprévu météorologique), elles ont donc également subi l'influence d'un autre contexte, linguistique, celui de la parémiologie et de ses normes formelles. Toutes conseillent de se méfier de la fraîcheur jusqu'en juillet ou en août, mais seul le signifiant des deux énoncés les plus fréquemment cités (1 et 2) est parfaitement adapté au moule proverbial (logique sous-jacente, syntaxe, rimes).

Comme nous l'avions précédemment supposé, le succès de ces « nouveaux proverbes » semble proportionnel au respect du modèle imposé par le contexte linguistique.

Le contexte, s'il est producteur de sens lorsqu'il est circonstanciel, peut aussi, quand il est linguistique, entraver la diffusion d'un signifié dont le signifiant ne serait pas en adéquation avec un archétype formel préétabli et figé. Si les néo-proverbes se doivent, par ailleurs, de renvoyer à un contexte cognitif commun au plus grand nombre pour espérer être colportés et perdurer, leur particularité est de constituer eux-mêmes un contexte logique sous-tendant des raisonnements de nature dialectique.

LA CRÉATION PROVERBIALE OU LA JUSTIFICATION DE PROCESSUS INFÉRENTIELS INÉDITS

Le proverbe : le contexte d'un raisonnement

La matière proverbiale forme un savoir partagé dont la fonction est d'inciter l'interlocuteur à agir ou à penser d'une façon déterminée. Tout proverbe induit donc une conclusion factuelle, c'est-à-dire un acte directif pour reprendre la terminologie searlienne, et intervient de ce fait nécessairement au sein d'un raisonnement, implicite ou explicite.

Les énoncés proverbiaux, porteurs de préconstruits culturels¹⁰, représentent les croyances d'un peuple. Ils ne peuvent, en conséquence, être considérés comme véridiques, mais comme vraisemblables et permettent de forger des raisonnements dialectiques, visant à persuader ou à convaincre ; ces raisonnements peuvent être argumentatifs ou préventifs.

L'argumentation cherche à « *provoquer ou [...] accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment* » (Perelman, 1988 : 16). Elle présuppose donc un contact cognitif entre l'orateur et son auditoire, contact qui en fait un processus essentiellement dialogique : un locuteur tente de faire admettre une conclusion

¹⁰ Il s'agit de « *tout un ensemble d'us et de coutumes qui sont inscrits dans la culture à laquelle on appartient* » (Grize, 1996 : 66).

factuelle C à un interlocuteur par le biais d'un argument A. Si l'acte directif est à réalisation immédiate, il est argumentatif. En revanche, s'il vise une action future, éventuelle, hypothétique, il est préventif (Fournet, 2005 : 206). Seule la connaissance du script suivant lequel se déroule l'énonciation peut permettre de distinguer une conclusion préventive d'une conclusion argumentative.

Dans le cadre d'un raisonnement $A \rightarrow C$ légitimé par un proverbe X, l'énoncé proverbial constitue le contexte de croyance – selon la terminologie de Sperber et Wilson (1989) – qui permet de distinguer avec pertinence un énoncé représentant un argument d'un autre représentant sa conclusion. La matière proverbiale, parole générale, permet en effet de légitimer une action particulière. Ce passage du général au particulier est autorisé par la mise en place d'un mécanisme enthymématique¹¹ interlocutif dont le proverbe est la prémisses majeure ; un enthymème étant un type de syllogisme dont les prémisses sont vraisemblables mais non vraies. Si nous prenons l'exemple de « Hasta San Fermín, con bufanda y calcetín », nous obtenons :

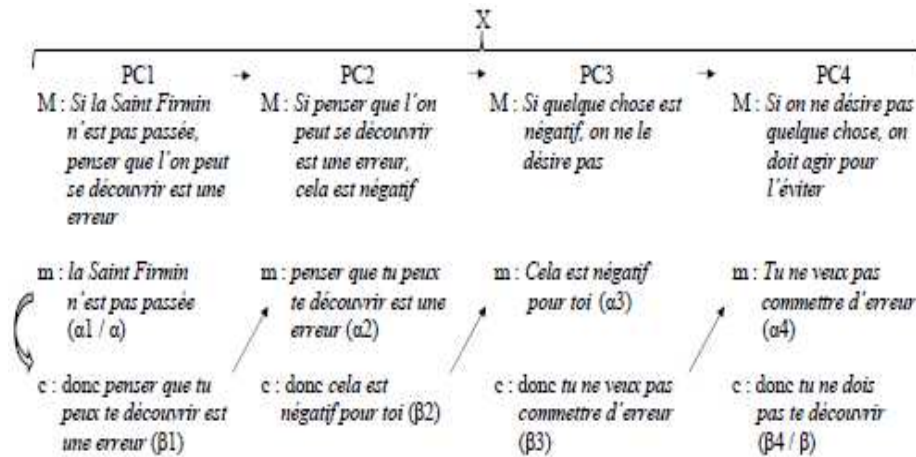
- prémisses majeure : Si la Saint Firmin (7 juillet) n'est pas passée, il ne faut pas se découvrir(X) ;
- prémisses mineure : La Saint Firmin n'est pas passée(α) ;
- conclusion : Il ne faut pas te découvrir(β).

La mineure(α) et la conclusion (β) sont l'application du proverbe dans le domaine du particulier, ainsi qu'en atteste la présence de la deuxième personne du singulier (Il ne faut pas *te* découvrir), laquelle est caractéristique du mécanisme logique déclenché par le proverbe, d'où la qualification d'enthymème *interlocutif*.

Le schéma argumentatif de cette séquence proverbiale est de type « si... il faut... », sans idée de volonté après la conjonction de subordination (*si l'on veut... il faut...). Le passage de α à β est dans ce cas indirect et nécessite l'enchaînement cognitif, sur le mode de la concaténation, de quatre préconstruits culturels (PC) initiant chacun des processus enthymématiques. Aucun de ces quatre PC ne coïncide avec le proverbe, celui-ci étant justement formé de leur succession et encadrant de ce fait l'enchaînement¹² (voir tableau suivant):

¹¹ Le syllogisme, élaboré par Aristote, contraint l'interlocuteur à accepter la thèse proposée en le conduisant de manière nécessaire des principes aux conséquences ; il comprend trois propositions : deux prémisses – la majeure et la mineure – et une conclusion. La conclusion est déduite de la majeure par l'intermédiaire de la mineure, ce que l'on affirme légitimement pour un tout pouvant également être affirmé pour les parties de ce tout.

¹² En fonction du schéma argumentatif véhiculé – [+/- P, +/- Q], [Si/Quand P, alors Q], [Bien que P, Q] et [P > Q] –, et de l'expression d'une demande d'action ou d'une idée de volonté au



Pour que la conclusion factuelle β4 / β soit argumentative, elle doit induire l'injonction. Autrement dit, un décodage de l'acte illocutionnaire primaire doit avoir lieu autorisant la transition du DEVOIR FAIRE vers le FAIT. Dans le cas contraire, elle reste préventive.

Si cette concaténation logique, construite à partir du contexte formé par le proverbe, aboutit à la conclusion du raisonnement (C) qu'elle justifie en β4 / β, elle nous permet également de déterminer ce que serait susceptible d'être l'argument (A) en discours. Il pourrait en effet correspondre à :

- α1 / α : la Saint Firmin n'est pas passée (C = alors tu ne dois pas te découvrir) ;
- β1 : penser que tu peux te découvrir est une erreur (C = alors tu ne dois pas te découvrir) ;
- α1 → β1 : la Saint Firmin n'est pas passée ; penser que tu peux te découvrir est donc une erreur (C = alors tu ne dois pas te découvrir) ;
- β3 / α4 : tu ne veux pas commettre d'erreur (C = alors tu ne dois pas te découvrir).

Le proverbe constitue donc un contexte au sein duquel un raisonnement de type $A \rightarrow C$ (explicite ou implicite), déterminé par l'intermédiaire d'un processus inférentiel, serait pertinent dans le domaine du particulier. Tout mécanisme argumentatif ou préventif s'appuie ainsi sur un préconstruit culturel dont les proverbes ne sont, en somme, que l'explicitation. La création de séquences proverbiales répondrait, d'un point de vue pragmatique, à une carence logique.

sein de l'énoncé, le proverbe pourra débiter, clore mais aussi encadrer la concaténation enthymémique (Fournet, 2005: 219-237), comme c'est le cas ici.

La création d'un nouveau contexte de pertinence

Comme nous l'avons précédemment souligné, de nouveaux énoncés, calqués avec plus ou moins de succès sur le modèle proverbial, ont vu le jour suite aux très mauvaises conditions météorologiques dont a été victime l'ouest de l'Europe au printemps 2013. Les victimes de ce caprice du climat ont manifesté leur incrédulité, voire leur colère, face à cette situation inhabituelle (De La Fuente, 2013).

Si nous nous intéressons à l'existant, nous observons que les regains de froid au-delà des limites saisonnières de l'hiver ne sont pas exceptionnels, comme en témoignent ces énoncés issus de recueils contemporains :

- « *Hasta el cuarenta de mayo no tequites el sayo* » (Jusqu'au quarante mai, n'enlève pas ta veste),
- « *Hasta San Juan, no tequites el gabán* » (Jusqu'à la Saint Jean, n'enlève pas ton paletot).

Le premier énoncé se réfère au 10 juin, le second au 24 juin. D'un point de vue diachronique, on observe une tendance de la froidure hivernale à empiéter de plus en plus sur le territoire de la douceur printanière. En effet, au XVIIe siècle (Correas, 1627), on rencontrait « *Hasta mayo no tequites el sayo* » (jusqu'au mois de mai n'enlève pas ta veste). Le proverbe actuel, attesté dans l'ensemble des recueils concomitants consultés, prévoit que les températures hivernales peuvent perdurer non plus jusqu'en mai, mais jusqu'à début juin. « *Hasta San Juan no tequites el gabán* », qui préconise d'attendre fin juin pour enlever son paletot, n'apparaît que chez Etxabe (2012), soit uniquement dans la compilation la plus récente, mettant ainsi en évidence le progressif refroidissement climatique.

Les néo-proverbes sont plus pessimistes encore puisqu'ils repoussent l'arrivée définitive de la douceur, au mieux à la mi-juillet, au pire à la mi-août, conformément aux prévisions de Météo France qui annonçait, fin mai, une année 2013 sans été pour l'Europe occidentale. Leur création permet d'instaurer un principe général sur lequel appuyer nos prévisions et nos raisonnements et qui faisait défaut.

L'invention proverbiale permet donc de combler un vide cognitif logique : elle rétablit un contexte dans lequel le raisonnement inédit devient pertinent. La création d'un proverbe est ainsi, avant tout, la création d'un contexte de pertinence visant à justifier une expérience ne cadrant pas avec notre vision du monde. Elle devrait, en conséquence, avoir un effet apaisant puisque qu'elle remet, en quelque sorte, de l'ordre dans notre chaos environnemental et cognitif. Pourtant, ces innovations ont provoqué l'hilarité des interlocuteurs.

L'humour comme échappatoire

En voici quelques exemples significatifs :

- lorsqu'un auditeur fait mention de « *Hasta San Fermín, con bufanda y calcetín* », dans l'émission de radio *El contestador*, on entend distinctement les rires des animatrices (Ondacero, 30/05/2005 : 01:05) ;
- il en est de même de l'échange suivant sur *hugoymaria.mforos.com* :

HOLAAA TXELY..BUENAS NOCHES...conserva los sudores ..que con el frio que hace falta nos hace...como dicen ahora
Hasta San Fermin con bufanda y calcetin...
Hasta la Virgen de Begoña quitarse el refajo ni de coña...
Llega Celedon y nosotros con edredon...**jajaja**¹³.

Nous observons le même phénomène sur un blog¹⁴ :

Ayer leí no sé donde que antes era: “*Hasta el 40 de mayo no te quites el sayo*”, y que ahora es: “*Hasta san Fermín con bufanda y calcetín*”**jajajaja** perdonad la gracia mala pero es que es tal cual !¹⁵

Les exemples de ce type foisonnent sur les réseaux sociaux. Si ces nouveaux proverbes instaurent un lien logique défaillant, pourquoi provoquent-ils le rire ? Il semblerait qu'ils établissent un double décalage que nous pourrions qualifier d'hyperbolique. Sont en effet observables :

- une généralisation excessive : en recourant au patron proverbial, on fait d'un événement ponctuel (l'hiver qui se prolonge anormalement) une généralité : le proverbe, stéréotype linguistique, est censé faire état d'un stéréotype culturel et non d'une originalité (climatique) ;
- un ajournement excessif : ces créations renvoient à l'arrivée de la chaleur au mieux à la mi-juillet, au pire à la mi-août : il ne s'agit pas de proverbialiser une expérience vécue, mais d'exposer un scénario catastrophe.

Cette exagération est un cas extrême d'usage interprétatif. Le succès de ces séquences a connu un véritable pic en mai 2013, mois habituellement connu pour sa douceur. Pourtant, leur tout premier énonciateur n'a pas choisi de présenter ce même mois de mai, ni même le mois de juin, comme période

¹³ « SALUUUT TXELY...BONSOIR...garde tes suées ...parce qu'avec le froid qu'il fait, ça nous manque...comme on dit maintenant : « Jusqu'à la Saint Firmin, avec écharpe et chaussettes...Jusqu'à la Vierge de Begoña, enlever son jupon : pas question...Celedón arrive et nous avons toujours notre édredon...**hahaha** » (Traduit par nous), @AnaMSanchezG, 24/05/2013 : 23:07.

¹⁴ iamabeautyadicta, 05/2013.

¹⁵ « Hier j'ai lu je ne sais où qu'avant c'était : “*Jusqu'au quarante mai, n'enlève pas ta veste*” mais que maintenant c'est : “*Jusqu'à la Saint Firmin, avec écharpe et chaussettes*” **hahahaha** désolée pour la mauvaise blague mais je vous le transmets tel quel ! » (Traduit par nous).

butoir pour l'avènement définitif des beaux jours. Il a repoussé exagérément cette échéance aux mois d'été. Les prévisions de Météo France ont par la suite - et nous pouvons l'affirmer aujourd'hui - de façon erronée, abondé dans son sens. A une formulation littérale, en adéquation avec la réalité, il a préféré une formulation hyperbolique, plus frappante pour l'interlocuteur et traduisant mieux son intention communicative.

Face à l'impossibilité de bâtir un contexte sérieux où l'exagération trouverait sa place, l'interlocuteur est amené à choisir l'interprétation qui lui coûte le moins d'efforts cognitifs tout en engendrant le maximum d'effets contextuels, celle qui lui semble la plus pertinente : le locuteur polyphonique du proverbe, le « ON-locuteur » (Anscombre, 2000 : 11) a sciemment recherché ce décalage hyperbolique. Ces excès, ce grossissement du trait sont révélés par la non-applicabilité de l'énoncé – et ce, dès son énonciation primaire – aux événements expérimentés, événements qui en ont pourtant généré l'émergence.

La création proverbiale, analysée dans le cadre de cet article, nous apparaît ainsi comme une parodie, à savoir un « texte, ouvrage qui, à des fins satiriques ou comiques, imite en la tournant en ridicule, une partie ou la totalité d'une œuvre sérieuse connue » (TLFi, 2002). Le « ON-locuteur » et son destinataire ont trouvé là une cible commune, indispensable à la naissance de l'humour (Charaudeau, 2006 : 22), mais aussi à l'adhésion de l'énonciataire. Si un proverbe parodique véhicule toujours un acte directif, par nature excessif (il ne faut pas se découvrir *jusqu'au milieu du mois de juillet ou du mois d'août*), il implique deux effets perlocutoires successifs distincts¹⁶ :

- la connivence avec l'interlocuteur, laquelle s'appuie sur la compréhension de l'hyperbole et, en conséquence,
- l'action de l'interlocuteur prenant en compte une atténuation de l'enseignement prodigué : « il ne faut pas se découvrir trop tôt ».

Face à l'adversité et l'« incongruité » climatiques, on dédramatise en parodiant, avec plus ou moins de succès, un langage gnomique connu de tous.

En conclusion, un contexte situationnel particulier a conduit à la conception d'énoncés respectant un contexte linguistique déterminé, celui de l'univers proverbial, et dont la diffusion massive est fonction de l'ampleur du contexte cognitif (au sens sperberien du terme) commun aux différents acteurs de la communication. Le contexte peut donc produire du sens tout en circonscrivant la forme et en contraignant la propagation. Mais dans le cas des proverbes, cette génération de sens n'est pas anodine : elle déjoue une carence logique contrariant l'appréhension du monde qui nous entoure et nous

¹⁶ Il s'agit de l'effet engendré par la production de l'énoncé sur l'interlocuteur/lecteur.

permet d'en re-formaliser le fonctionnement ; car la « sagesse des nations » n'a d'autre fin que la justification de raisonnements, argumentatifs ou préventifs, au sein desquels elle constitue un contexte cognitif de référence autorisant le passage du général (la norme) au particulier (la situation d'énonciation).

Créer un proverbe revient donc à créer un contexte au sein duquel le vécu devient pertinent, où l'expérience inédite fait sens. Il s'agit, en somme, de retrouver des repères. Mais lorsque ceux-ci sont déplaisants, comme c'est le cas dans notre corpus (qui serait adepte d'une nouvelle ère glaciaire ?), le nouveau proverbe/contexte peut alors être parodique ; l'hyperbole assumée devenant une arme massive de dédramatisation, sans toutefois gommer la fonction didactique intrinsèque au langage proverbial. Le « ON-locuteur » abandonne sa passivité face à l'adversité des événements – fussent-ils simplement météorologiques – et trouve le moyen d'affronter cette réalité grâce à l'humour : « [le] *rire* [étant] *un instrument de survie par sa fonction défensive vis-à-vis de toutes les réalités anxieuses* » (Nezri-Dufour, 2000 : 5). Et quel meilleur mariage que celui de l'instruction et de la dérision ?

Ces néo-proverbes visent toujours à influencer l'action, physique ou psychique, de l'énonciataire ; mais, en faisant le choix de la formulation hyperbolique, ils gagnent sa connivence, prenant pour cible non seulement le contexte situationnel, à savoir ce printemps « à ne pas mettre un chien dehors », mais également le contexte parémiologique et son utopie totalisatrice. Ne dit-on pas *Castigatridendo mores*¹⁷ ?

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

@Ana M SanchezG, Hugoymaria.mforos, 24/05/2013, disponible sur : <http://hugoymaria.mforos.com/2088279/11079431-hugo-y-maria-6/?pag=18>.

« El contestador », in *Onda Cero*, 30/05/2013, disponible sur :

http://www.ondacero.es/audios-online/herrera-en-la-onda/frikiagenda/contestador-san-fermin-bufanda-calcetin_2013053000081.html.

GARCIA Aitzol, « Euskadi: el país del sol ausente », in *Deia*, 30/05/2013, disponible sur : <http://www.deia.com/2013/05/30/ocio-y-cultura/que-mundo/el-pais-del-sol-ausente>

¹⁷ « Il corrige en riant » (Traduit par nous).

Noticiasdenavarra.com, « Los internautas ya están 'hasta el gorro' del mal tiempo en Navarra », , 23/05/2013, disponible sur :

<http://www.noticiasdenavarra.com/2013/05/23/sociedad/navarra/las-redes-sociales-hasta-el-gorro-del-mal-tiempo-en-navarra>.

« Primavera », in *Blog iamabeautyadicta*, 05/2013, disponible sur:

<http://stylelovely.com/iamabeautyadicta/2013/05/primavera>

Ouvrages théoriques

ANSCOMBRE, Jean-Claude, « Parole proverbiale et structures métriques », in *Langage*, n° 139, Paris, Larousse, Septembre 2000, pp. 6-26.

ANSCOMBRE, Jean-Claude, « Matrices rythmiques et parémies », in ANSCOMBRE, Jean-Claude, DARBORD Bernard & ODDO Alexandra (eds), *La parole exemplaire*, Paris, Armand Colin, 2012, pp. 147-158.

BASILICADEBEGONA.COM, disponible sur:

<http://www.basilicadebegona.com/index.html>

BERGUA, Juan, *Refranero español*, 1946, Madrid, Ediciones Ibéricas, Tesoro Literario, 1992.

BERRENDONNER, Alain, *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Les Editions de Minuit, Collection Propositions, 1981.

CALZACORTA ELORZA, Javier, « Estructura de los refranes meteorológicos castellanos, franceses y vascos », in *Paremia*, n°8, 1999, pp. 95-102.

CHARAUDEAU, Patrick, « Des catégories pour l'humour », in *Revue Questions de communication*, n°10, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2006, pp. 19-41.

CORPAS PASTOR, Gloria, « La creatividad fraseológica : efectos semántico-pragmáticos y estrategias de traducción », in *Paremia*, n°10, Madrid, 2001, pp. 67-76.

CORREAS, Gonzalo, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, 1627, Madrid, Edición Louis Combet revisada por Robert Jammes y Maïté Mir-Andreu, Editorial Castalia, Nueva Biblioteca de Erudición y Crítica, 2000.

DE LA FUENTE, Ilargi Izar, « El mes de agosto no escapará al mal tiempo », in *El País*, País Vasco, 20/06/2013, disponible sur:

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/06/20/paisvasco/1371749592_352681.html

EFE, « Celedón, que cumple 50 años, dará mañana el inicio a las fiestas de Vitoria », in *Elcorreo.com*, 03/08/2007, disponible sur:

<http://www.elcorreo.com/alava/20070803/local/celedon-cumple-anos-dara-200708031247.html>

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, 2013, disponible sur: <http://www.universalis.fr/>

ETXABE Regino, *Diccionario de refranes comentado*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2012.

- FERNÁNDEZ OCAMPO, Anxo, « (Re)creación involuntaria, atribución e transmisión de paremias no ámbito rural », in *Paremia*, n°6, 1997, pp. 201-204.
- FOURNET, Sonia, *Etude descriptive des proverbes dans la littérature hispanique médiévale et pré-classique et de leur fonctionnement au sein des mécanismes de l'argumentation*, Thèse sous la direction de Dolorès Ligatto, Limoges, 2005.
- GARGALLO GIL, José Enrique, « Dialectología y paremiología : refranes meteorológicos y variación diatópica en la Romania », in *Dialectologia*, n°7, Universitat de Barcelona, 2011, pp. 37-74.
- GARZA CASTILLO, Jorge, *Refranero español*, 1994, Barcelona, Edicomunicación, Colección Cultura, 1999.
- GRIZE, Jean-Blaise, *Logique naturelle et communications*, Paris, Puf, Psychologie sociale, 1996.
- JUNCEDA, Luis, *Diccionario de refranes*, 1999, Barcelona, Espasa Libros, 2012.
- MIEDER, Wolfgang, « Los refranes meteorológicos », in *Paremia*, n°5, Paris, 1995, pp. 59-65.
- NEZRI-DUFOUR, Sophie, « Primo-Levi : rire pour ne pas pleurer », in *Italies* [En ligne], n°4, Université de Provence, 2000, disponible sur : <http://italies.revues.org/2221>
- PERELMAN, Chaim, *L'empire rhétorique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, Collection Pour demain, 1988.
- RUCABADO, Beatriz, « Marijaia, un viaje de ida y vuelta », in *Elmundo.es*, 20/08/2013, disponible sur : <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/20/paisvasco/1376997658.html>
- RUÍZ MORENO, Rosa María, « Reflexiones sobre el origen de los refranes », in *Anaquel de Estudios Arabes*, IX, Madrid, 1998, pp. 169-178.
- SANFERMINES.NET, *Historia de los Sanfermines*, disponible sur : <http://www.sanfermines.net/index.php>
- SCHAPIRA, Charlotte, « Proverbe, proverbialisation et déproverbialisation », in *Langage*, Paris, n°39, Larousse, 2000, pp. 81-97.
- SEARLE John R., *Sens et expression*, 1979, Paris, Minuit, Le sens commun, 1982.
- SPERBER, Dan, WILSON Deirdre, *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.
- TLFi (*Trésor de la Langue Française informatisé*), 2002, disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>

FERNANDEZ – ECHEVARRIA Maria-Luisa
Université de Complutense - Madrid – Espagne
Université Paris X – Nanterre - France

**LA SYLLABE ET LA DÉCOUVERTE DU SENS DANS L'ÉNONCIATION :
PHONOLOGIE ET LANGUES EN CONTACT EN FLE**

Résumé

Comment des énoncés déviants peuvent-ils produire un discours signifiant ? Un corpus d'apprenants répond à la question par le dépistage d'un gabarit syllabique à caractère métrique qui opère efficacement dans l'acte de communication, malgré l'énonciation atypique, les répétitions et les formulations alternatives. Des exemples de la publicité, de la presse, de la parémiologie témoignent de cette stratégie langagière : une syntaxe à caractère binaire informe la syllabation pour justifier le sens véhiculé par le discours. Les syllabes deviennent des figements à caractère iconique servant à interpréter les différents genres d'énoncés, dans une approche phonologique de l'analyse du discours.

Mots clés : Syllabe – iconicité – discours – parémiologie – métrique –

Abstract

**THE SYLLABLE AND THE DISCOVERY OF MEANING IN THE STATEMENT:
PHONOLOGY AND LANGUAGES IN CONTACT IN FLE**

How can deviant utterances produce a significant speech? A learners' corpus answers the question. Indeed, some metrical syllabic distribution seems to operate effectively in communication act, in spite of the atypical syntactic constructions, multiple options utterances and observed repetitions. Various advertising, press and paremiology examples reflect this linguistic strategy: a binary syntax informs syllabification to justify the meaning conveyed by the discourse. Syllabic templates acquire then iconic typology allowing the interpretation of different speech utterances and making possible the phonological approach to discourse analyse.

Keywords : Syllable – iconicity – discourse analysis – paremiology – metricity –

المخلص

كيف يمكن للملفوظات المنحرفة أن تنتج خطابا دالاً؟ مدونة المتعلم تجيب عن هذا السؤال عن طريق تقصي (كشف) أنموذج مقطعي ذي طابع عروضي، و الذي يعمل بشكل فعال في فعل التواصل، على الرغم من الملفوظات اللاقياسية (الشاذة) و البروفات والصياغات البديلة. أمثلة من الدعاية ومن الصحافة و من مبحث الأمثال تشهد عن هذه الاستراتيجية اللغوية : "تركيب ذو طابع ثنائي يبلغ التقطيع لتبرير معنى ينقله الخطاب". حيث تصبح المقاطع تخثرات ذات طابع أيقوني تستخدم لتأويل أنواع مختلفة من الملفوظات ضمن مقاربة فونولوجية لتحليل الخطاب. الكلمات المفتاحية: مقطوع لفظي – أيقونية – خطاب – مبحث الأمثال (دراسة الأمثال) – عروض .

LA SYLLABE ET LA DÉCOUVERTE DU SENS DANS L'ÉNONCIATION : PHONOLOGIE ET LANGUES EN CONTACT EN FLE

Pour construire un gabarit syllabique opératif dans l'acte de communication, l'émetteur et le récepteur du message doivent s'accorder sur des images acoustiques responsables de la transmission de l'information. Nous cherchons, dans quelques exemples de discours de la publicité et de la presse, l'origine des faits linguistiques qui rendent le message de la propagande effectif par la richesse des indices iconiques qu'il produit.

D'un point de vue strictement linguistique, les images à impact sont déclenchées par la souplesse accordée aux constituants syllabiques qui dynamisent des mots phonétiques figés au moment même de l'acte de communication. Les apprenants des langues étrangères sont bien plus souvent confrontés à la langue écrite qu'à l'interaction. Nous étudions alors, dans un corpus de FLE, la syntaxe qui a permis de transcrire des conversations et de considérer l'énonciation signifiante malgré le caractère fixe que l'on doit accorder aux constituants d'un texte transcrit.

Manquant de souplesse, la syllabation se comporte comme les expressions de la parémiologie dans le discours expert ; celles-ci signifient dans le cadre macro-syntaxique et transmettent une information iconique qui ne repose pas exclusivement sur la typologie de ses composants.

FRANÇAIS ORAL ET CODE SCRIPTURAL

Le français, ayant perdu grand nombre de marqueurs morpho-phonologiques, présente, pour l'apprenant, un code d'écriture opaque souvent source de mauvaises interprétations syntaxiques (liaisons et enchaînements fautifs) en lecture et en conversation. Les phénomènes de déplacement de positions métriques (Encrevé, 1988 ; Laks, 1997, 2005) ne sont pas reconnus et produisent des erreurs dans l'expression du signifié. Par exemple, les syntagmes nominaux /leʔotœʁ/ (les hauteurs) et /lezotœʁ/ (les auteurs) n'ont évidemment pas un même référent, mais l'apprenant aura tendance à produire, par une mauvaise interprétation du code alphabétique, un même mot phonétique. On transcrira alors /leotœʁ/, /les'otœʁ/ ou /lezotœʁ/ indifféremment pour les deux interprétations alternatives, ce qui provoquera de mauvaises habitudes de segmentation.

L'énoncé n'est donc souvent pas construit par rapport à une macro-syntaxe informationnelle (Martin, 2009; Rossi, 1979) et la construction textuelle devient alors de plus en plus compliquée. Les erreurs d'interprétation phonétique du code écrit n'empêchent cependant pas toujours l'efficacité communicative, car l'interlocuteur dispose d'autres sources d'information (pragmatique, référentielle, gestuelle,...) qui ne sont pas strictement linguistiques.

Les erreurs réitératives ne sont donc pas surprenantes. Présenter la syllabation ou plutôt la *constituance syllabique* (Laks, 1997), une fois que l'image acoustique du mot est présente dans l'inter-langue du locuteur, pourrait être une remédiation à ce problème. On présenterait alors le déclencheur iconique avant que la verbalisation ne soit réalisée.

Une nouvelle approche des pratiques de classe, fondée sur le français oral et centrée sur les productions des apprenants peut être ainsi envisagée en prenant en considération les différents types d'énonciation. Cette approche n'est pas incompatible avec d'autres analyses linguistiques des genres discursifs.

LA SYLLABE PHONOLOGIQUE

La syllabe se modèle et se construit dans la dynamique du discours et non pas l'inverse. Comment justifier autrement l'expression créative ? Quelles occurrences seront adoptées dans le répertoire de la langue ? Comment pouvoir tout simplement s'exprimer si la syllabe est prise dans un moule indéformable ?

Partant de la verbalisation d'un énoncé interprété, on peut reconstruire la structure syllabique qui n'est autre que l'intention du sujet parlant voulant communiquer par la syntaxe des éléments sonores. Aborder la syllabe, en partant du discours dans lequel elle s'inscrit, implique de décrire les phénomènes phonologiques (auto-segmentaux) qui ne sont pas directement accessibles à la syllabation que l'on en fait par écrit. Martin Ph. (2012) parle de lecture silencieuse pour l'interprétation du texte. Comprendre un texte, constitue le même genre d'activité que de participer à une communication : décoder un discours pour l'interpréter. Ainsi, les emphases de la chaîne parlée, permettant d'articuler les différentes composantes d'un discours articulé, sont aussi présentes aussi bien en lecture silencieuse qu'en lecture à voix haute.

L'interprétation de l'oralité dans l'écriture se fait en partie par des contraintes graphiques (différenciation des homophones, ponctuation, interjections, signes d'oralité, etc.) surtout dans une langue en perte de morphologie orale comme le français. Le choix entre les diverses images acoustiques d'un même mot lexical (mot phonétique interprété par la syntaxe)

dans le syntagme¹⁸ est possible par « l’ortho-graphie ». Cela est vrai aussi pour les différentes modalités (assertive, interrogative, exclamative¹⁹) dont les composantes des morphèmes oraux ne sont pas toujours évidentes. Souvent, l’illusion d’un référent provoque de mauvaises interprétations phonologiques car on veut transcrire un objet linguistique qui n’existe pas. Telle est la puissance iconique de la mémoire de l’écriture. Cela se produit surtout en apprentissage d’une L2.

L’analyse du discours (même erratique) est bien différente d’une simple description grammaticale. Il s’agit d’aborder le discours par ce qui est impliqué dans l’acte de communication (locuteur et interlocuteur) pour identifier la syntaxe effective. Syntaxe et grammaire ne peuvent être confondues dans une approche phonologique de l’énonciation: la syntaxe organise les éléments d’une langue de quelque type que se soit ; la grammaire étudie les structures figées d’une langue qui a été répertoriée.

Avec la syntaxe, on observe l’allitération de structures syllabiques souples qui peuvent conduire à l’écriture automatique (verlan, rap, joutes, jeu de mots,...) : la langue « bourgeoise » de partout²⁰.

Avec la grammaire, on aura des « faits de langue en boîte » : une langue en morceaux.

Cependant, ces deux approches sont complémentaires dans l’analyse discursive. Ainsi, dans les exemples qui suivent²¹, une seule approche ne peut pas rendre compte du sens :

1. Interprétation grammaticale :

**Qui l’eût grue* □ [le succès de l’utilisation de la grue géante au coût excessif]: le contexte définit la structure au niveau du syntagme (subjonctif plus-que-imparfait ou conditionnel passé 2^{ème} forme). C’est le participe passé qui permet le jeu syllabique /kʁy/ vs /gʁy/, tout en transgressant dans le même acte la structure grammaticale.

2. Interprétation lexicale :

**La corde au fou* □ [suicide d’un détraqué en prison]: dans ce cas, ce n’est pas dans le syntagme que l’on interprète le sens voulu (référence à l’expression figée “la corde au cou”), mais dans la macro-syntaxe des éléments

¹⁸Voir les différences entre eau, haut, « ô, au, oh!... »

¹⁹Viens! Vient, parlez! Parler, parlait, parlaient.

²⁰Référence aux propos d’Encrevé dans une émission télévisée sur la langue française (TV5), en 2013.

²¹*Canard Enchaîné*, n°4836, du 3/07/2013. Le sens se fige dans la déviance grammaticale par référence au contexte dans le domaine de la macro-syntaxe.

qui permet de mettre en rapport l'expression figée et une interprétation syllabique textuelle.

3. Interprétation syntaxique :

**Glandeur et décadence* □ [critiques du président de la commission européenne]: l'effet stylistique revient à la coordination d'une nominalisation atypique du verbe "glander" et d'un nom. Mais ici aussi c'est dans le mot phonétique que l'interprétation de la syllabe se fait par contraposition (grandeur ≠ glandeur). Cela dépasse la simple explication grammaticale.

4. Interprétation sémantique :

**Un chômage très radieux* □ [préoccupation de l'expansion du chômage à tous les secteurs]: ni le syntagme, ni la macro-syntaxe ne peuvent expliquer l'impact de la formule. L'emploi atypique de "radieux" dans ce contexte renvoie à un paradigme sémantique.

Comme le montrent ces exemples, la syllabe se construit dans le discours qui l'informe, permettant les interprétations alternatives. Dans un discours, les segmentations (à tous les niveaux) dépendent de la compétence phonologique à dissocier l'image iconique de la syllabe acoustique.

L'IMAGINAIRE DANS LE MOT PHONÉTIQUE

Considérons maintenant des exemples d'enseignes de magasins de Paris qui explicitent l'opérativité de l'image acoustique (renvoi à la culture commune, aux valeurs de la civilisation actuelle, aux signes linguistiques,...) dans la création du gabarit syllabique. Comme pour les exemples précédents, une analyse simple ne permet pas de rendre la force des réclames commerciales :

**Le chat beauté* □ [institut de beauté] évoque une image littéraire qui renvoie immédiatement à la parure. L'impact de la réclame est syntaxique car l'orthographe rend évident le glissement dans les positions syntagmatiques (botté : adjectif/beauté : substantif).

**L'ange Vins* □ [magasin de vins]. C'est une double image acoustique (région d'Anjou avec ses connotations traditionnelles) et la représentation d'un ange (à l'enseigne) qui interpelle le récepteur du signe.

**TrèsOr* □ [bijouterie]. L'or, bien capital²², est nuancé dans le mot « trésor » qui reçoit une image lexicale renouvelée par l'accent de la syllabe /tʁe/ renvoyant à l'adverbe.

²²Rappelons les termes "Or noir", "Or liquide", et le grand nombre d'expressions métaphoriques dérivées.

**La vie en robes* □ [boutique de vêtements] provoque une image acoustique mélodique ; l'icône comme pouvoir métaphorique exprimé par une « anaphore culturelle » (la vie en rose) non explicitée.

Les interprétations de ces enseignes sont très complexes car la valeur iconique se fige au niveau de la syllabe que le récepteur/cible doit interpréter. Ces syllabes figées dans leur contexte sont donc des structures vivantes, comme *les mots dans la langue*.

Considérons du point de vue phonologique les exemples suivants :

**Miss Yoo* □ [Magasin de vêtements pour femmes]

**Class Croûte* □ [Brasserie élégante]

**Soft ki peut* □ [Magasin de compléments à Montmartre]

Ces enseignes dépassent les frontières des langues, laissant présumer que la phonétique est le soutien de la syntaxe par l'organisation d'éléments nucléaires qui s'articulent dans le message. Le signe linguistique est arbitraire, mais il est motivé par les figements langagiers que la communication verbale a produits en diachronie.

La première des enseignes, « *Miss Yoo* », a été localisée dans un quartier populaire, mais on ne peut pas douter que la double interprétation syntaxique des mots soit accessible à tout un chacun (ou chacune) pour peu qu'on prenne le temps de la regarder. Elle est pourtant complexe et sollicite un bagage linguistique en anglais.

L'impact du message dans « *Class Croûte* » vient des registres convoqués : anglicisme à la mode et mot français (registres soutenu et populaire).

Dans « *Soft ki peut* », les syllabes réfèrent à la fois à l'informatique et à la douceur, mais appartiennent aussi à une expression familière française (« sauve qui peut »). Elle cible un public de jeunes femmes avec une référence possible à l'internet (soft ware) : libération, besoin d'évasion ?

La productivité de ces enseignes vient de la complexité du mot phonétique qui oblige à inverser l'analyse linguistique pour aller du plus complexe au plus simple, de l'énoncé organisé à une syllabe aux positions souples qui s'adaptent à des contextes discursifs hétérogènes en rapport avec une macro-syntaxe.

L'image acoustique peut renvoyer à plusieurs langues et dépasse en cela l'interprétation grammaticale. Cette modification convoque de plus en plus le graphisme à travers l'image. Une nouvelle communication impose ses règles au moyen des codes multimodaux provoquant une « a-culturation » dont nous sommes victimes par le fait de notre rôle social de client dans le monde globalisé.

LA SYLLABE ICONIQUE : BINARITÉ ET DIGLOSSIE

Anscombre (2012) propose un double schéma interprétatif par troncation des constructions parémiques (proverbes). Ces expressions ne sont pas altérées par la variation diachronique et leur syntaxe est similaire à celle de la syllabe figée dans le texte, car leur définition suppose une « définition dénomminative et [une] définition médiative », un « *ON-locuteur* » (Anscombre, 2012) capable d'interpréter, dans l'axe paradigmatique, une expression qui perturbe l'axe syntagmatique de l'énoncé qui l'inclut.

Le patron fréquentiel des empanns intonatifs qui composent les expressions figées suppose des « matrices rythmiques », binaires, qui font d'elles des clusters idiosyncrasiques dans les langues. Pour conserver leur « iconicité », ces expressions sont perçues comme décalées par rapport à la distribution métrique générale de l'énoncé ; elles signifient donc aussi parce qu'elles obligent à un « *ajustement de débit tendant à égaliser les durées d'énonciation* » (Martin, 2012). Comme structures formelles, elles peuvent être réutilisées par troncation pour obtenir une réaction active de l'interlocuteur. Si on utilise par exemple l'expression « quand on parle du loup... » [hablandodelrey de Roma...], tout le monde s'attend à voir arriver quelqu'un, même si le proverbe a été tronqué. L'intonation sera marquée par un trait de continuité (non descendant) au lieu du trait conclusif (descendant). Pour d'autres proverbes, la troncation sert à nuancer un phénomène syntaxique :

- « *tel père / tel fils* » [de talpadre/ talhijo] : identification ;
- « *qui **trop** embrasse /**peu** étreint* »²³ : contraste de positions syntagmatiques ;
- « *à quelque chose malheur est bon* » : contraste de signifiants (polarité des expressions : le malheur n'est bon / à rien).

La « parole exemplaire » se comporte dans le discours comme une *para-syllabe* (auto-segment complexe) qui constitue une combinaison phonétique à laquelle on accorde des valeurs phonologiques propres. Entre le mot phonétique et le syntagme, l'énoncé parémique contribue à enrichir le sens de la phrase par les effets iconiques de sa syntaxe complexe dans l'imaginaire linguistique de l'ON-locuteur. Pour l'apprenant, elles sont un bon entraînement à la pratique de la langue car elles rendent évidente l'importance du schéma intonatif dont dépend la syllabation. Leur emploi est source de diglossies même

²³ Voir l'ouvrage de référence (Anscombre, Darbord & Oddo, 2012) pour les explications exhaustives et édifiantes.

chez les locuteurs très experts car leur structure syntaxique bouleverse l'énonciation et produit des effets intonatifs particuliers.

La conscience de l'autonomie des signifiants que nous révèlent les expressions figées libère l'apprenant de la hantise du signifié. Dans ces expressions, en effet, l'image acoustique et la macro-syntaxe ou syntaxe prosodique s'associent pour produire du sens. Déjà au niveau du mot phonétique, dans le cas de « Miss yoo » par exemple, la syntaxe de l'énoncé est indépendante des catégorisations grammaticales et exige une interprétation acoustique au niveau syllabique pour que le message rende toute sa valeur de simple réclame (*Miss Yoo*), d'interpellation (you, Miss !) ou même d'évocation (someone miss you), qui resterait opaque si l'interlocuteur visé ne collaborait pas.

La syllabe phonologique signifie par la syntaxe rythmée de ses éléments ; le mot phonétique discrimine son interlocuteur qui doit sélectionner des signifiants ; les deux pôles de l'interprétation (signifiant et interlocuteur) conforment dans l'énonciation les mots prosodiques Martin (2009). En d'autres termes, l'émetteur et le récepteur contribuent à interpréter les éléments nucléaires d'un énoncé. Le signifiant n'est pas accessible autrement.

Une certaine diglossie semble être à l'origine de la codification linguistique : elle établit une différence entre le L-locuteur contraint par l'acte de parole et le ON-locuteur capable de l'interpréter, mais aussi de mal l'interpréter, ou de le modifier.

Revisiter la syllabation comme un ensemble de signes iconiques articulés, signifiant par la syntaxe de ses constituants nucléaires à la façon des expressions parémiques, dépasse l'analyse linguistique stricte. On pourra alors se servir méthodologiquement de ce caractère « diglossique » de l'interaction verbale pour considérer les L-productions des locuteurs inexperts comme base d'apprentissage d'un discours hésitant en construction. Des patrons interprétatifs peuvent alors être dégagés pour reconstruire la macro-syntaxe, ce qui ne peut pas être fait directement si l'on considère les énoncés un à un et donc déviants. Les énoncés conformes à l'intérieur du discours diglossique nous aideront ainsi à chercher les insuffisances perçues dans la construction textuelle pour y remédier.

Ainsi, la segmentation opérative construit aussi chez le locuteur inexpert des « énoncés stéréotypiques, qui fonctionnent comme un code référentiel commun au locuteur et à son destinataire », en termes d'Anscombe (cité par Oddo, 2012 : 141).

DE SYLLABE ICONIQUE À LA SYLLABATION PROSODIQUE

Dans le cas des mots d'esprit, la même stratégie de transgression du code scriptural, analysée dans les exemples supra, agit comme déclencheur de sens. Chez l'apprenant cette transgression est involontaire car il découvre petit à petit le sens des mots phonétiques par l'effet iconographique de la syllabe. Pour améliorer les compétences d'expression il faut travailler les mots phonétiques dans leur valeur iconique, les rendre signifiants et en faire de vrais *morphèmes intonatifs* ou des *unités porteuses de sens* (Chafe, 1994 : 57).

L'oral des apprenants comporte des collisions accentuelles, des pauses non conformes et différentes réalisations segmentales atypiques qui sont à la base de l'organisation syntaxique déviante de l'énoncé. Pourtant, ces mêmes occurrences phonologiques, loin de signifier une limitation expressive, assurent la communication chez le locuteur expert. Une diglossie originaire assouplit et rend possible l'interaction verbale. Faute de connaissances linguistiques, c'est la compétence phonologique qui assure la communication en accordant aux composantes de la chaîne parlée une valeur iconique par des proéminences syllabiques qui sont des indices pour l'interprétation du message.

Pour Pulgram (1979 : 40) « *the syllable exists, as it were, only for the sake of its boundaries* », et contient « *one and no more than one phonological vowel* ». Le repérage de cette voyelle phonologique dans le discours des apprenants semble une piste pour reconduire les productions erratiques dans le mot phonétique. En d'autres termes, les voyelles phonologiques dans la syllabation supposent un « ON-locuteur et un L-locuteur » : le ON-locuteur fait de l'apprenant un locuteur efficace, le L-locuteur produit un discours hésitant mais compréhensible par morceaux. Les décalages entre les productions du locuteur en difficulté et les énoncés normés signalent alors des positions phonologiques déviantes par rapport à un pic de sonorité (voyelle phonologique) car « *if a language is to function effectively, a speaker is obliged to categorize a shared referent in a way that allows the listener to identify it* » (Chafe, 1994 : 97).

Comme on le voit, le double point de vue (On-locuteur/L-locuteur) organise le message autour de positions phonologiques que l'on doit différencier alors d'autres positions non phonologiques (extramétriques²⁴) dans le comptage syllabique de l'énoncé. Nous avons convenu d'une dynamique qui explicite les rapports entre ces deux positions ailleurs²⁵ dans notre corpus de FLE. Cela implique de tenir compte de limites perceptives (chutes de sonorité) par rapport à l'image acoustique dans le mot iconique.

²⁴ Voir Harris (1991) pour une étude plus précise de l'accentuation de l'espagnol.

²⁵ Fernández-Echevarría (2013).

Différentes prosodies construisent différents mots phonétiques. La valeur phonologique que l'on accordera au mot phonétique, sa valeur iconique, doit être interprétée dans une dynamique à caractère métrique. Cette dynamique joue sur les positions syntaxiques par syncope perceptive ou transformation libre de segments non phonologiques. Ces phénomènes sont très présents en poésie ou chanson (phénomènes de rime, répétitions, oppositions). Des contraintes rythmiques rendent donc possible l'articulation des segments pour faire de la syllabe une unité nucléaire souple servant, entre autre, à l'interfaçage entre les langues (intercompréhension) mais aussi entre les différents types ou genres de discours. Des patrons rythmiques communs et universels servent à transmettre l'information phonologique par le poids pondéré d'éléments segmentaux qui ont été décrits dans la morphologie de la syllabe (Klein, 1993) et décrivent la transmission de l'information dans le canal communicatif. En enseignement des langues étrangères, il est important de rendre visible à l'apprenant les contraintes prosodiques qui mettent en rapport les différents éléments du discours de la position segmentale première à la syllabe proéminente, de la syllabe proéminente au mot phonétique, du mot phonétique au mot prosodique qui se constitue en syntagme dans l'énoncé et fait partie d'un discours. Cet agencement successif d'éléments produit une logique phrastique dans le cadre macro-syntactique de la communication.

Les stratégies que l'on a analysées dans l'interprétation des expressions figées et de l'écriture inventive témoignent de cette composition syllabique à caractère intono-accentuel « en caché » dans la communication effective. La syllabation est une procédure dynamique complexe en ce qu'elle peut dépasser les limites imposées par la grammaire d'une langue (glissements syntaxiques, mots transparents, effets de style, jeux de mots,...) au service de la communication expressive. Plusieurs approches psycho-linguistiques comparent la compétence phonologique à la capacité d'emmagasiner et de coder les impressions de la vue. Ce rapprochement semble productif pour expliciter l'association entre image iconique et image acoustique dans l'acte de communication car « *the ability to activate only one new idea per focus of consciousness seems depend on limitations inherent in human mental processing, regardless on the language one speaks* » (Chafe, 1994 : 159).

FRÉQUENCE DES PATRONS INTONO-ACCENTUELS DANS LA CONSTRUCTION DU SYNTAGME

Quand on analyse des corpus de locuteurs non experts, on peut remarquer que des patrons accentuels se reproduisent dans la syllabation en contact avec la langue cible. Souvent ces patrons accentuels provoquent des

problèmes de phonotaxe²⁶ et empêchent les syllabes proéminentes de se réaliser (gabarit non disponible dans l'inter-langue). Ce handicap excite des capacités phonologiques en activant des stratégies de mémoire motrice pour rendre plus facile la codification du message pour un destinataire. Le rôle de l'enseignant est de rendre consciente cette stratégie. Considérons alors ces exemples tirés d'un corpus d'apprenants de FLE²⁷ :

1. ... **DE** de la ville de **Lyon**

<CH : hum hum>

QUE J'ai/ auquel j'ai habi**TE** pendant/ un **mois**

ET J'ai des bons/ souvenirs

<CH : hum hum>

DE cette expéri**ENCE**et de cette ville/ parce **que** j'étais **très/z/heureux** 1/...

La double formulation des relatifs (que j'ai / auquel) est entraînée par la fréquence de la forme enregistrée dans l'inter-langue. L'apprenant hispanophone recourt souvent à la forme composée par ajout d'une position métrique qui interfère (préposition obligatoire devant le relatif en espagnol [**en** la que hevivido] mais qui n'est pas nécessaire en français.

Pour y remédier il faut rappeler la différence d'utilisation des deux formes possibles en français (avec et sans préposition).

2. <CH : **je** euh j'ai visi**TE**j'ai euh j'ai **FAIT** une courte sé**ANCE**à **LYON**
[continue sans pause]>

Le mot déviant (séance) est plus immédiat chez cette informatrice qui cherche un mot féminin (« estancia » en espagnol). Le mot « séjour » est pourtant bien connu par les locuteurs de ce niveau. Il est aussi possible que l'ajout de « coda » au masculin (« court » prononcé /kurt/) soit une difficulté pour l'anticipation du mot phonétique dans le syntagme. Quelle que soit l'interprétation, il faut travailler sur les possibilités lexicales par rapport à l'axe paradigmatique déterminé par le syntagme pour remédier au problème.

3. Le **LA** Rhône et la Saône la Sa**ONE** c'est / le !euh/ **LE** fleuve / qui

<CH : hum hum>

Qui *embouche* dans la **Rhône**

Le vocabulaire spécifique fait défaut (« embouche » vs « se jette »). La construction syntaxique du verbe « emboucher » se fait naturellement à partir

²⁶ Phonotaxe : caractéristiques qui rendent possible la verbalisation de phonèmes (de phono et tactique).

²⁷ Les extraits sont puisés dans mon corpus d'apprenants de FLE analysé dans ma thèse de doctorat. Les transcriptions respectent un code d'annotation qui apparaît dans les textes présentés et que je ne modifie pas pour plus de transparence.

du mot lexical « embouchure ». Cette formation n'est pas répertoriée dans la langue figée²⁸ et est, en conséquence, déviante. Ces figements de mots en diachronie, probablement arbitraires, ne peuvent que poser problème aux locuteurs inexperts.

La compétence à utiliser la stratégie syntaxique pour construire l'énoncé doit être mise à l'avantage en rappelant, par exemple, des occurrences où la dérivation est possible (nominalisation, adjectivation,...).

4. Et / bon / euh / **surtout** je me souviens de l'eau /de / de la clarit-**de le** euh mh *)*/ de l'eau verte / presque **verte**/ qu'il / **QU'IL** emporte

Des difficultés se produisent au niveau de la syllabation : « clarit ». La locutrice est sensible à l'interférence du mot « claridad » [transparence] de l'espagnol et se corrige. Cette stratégie de correction est une stratégie-clé dans l'apprentissage car elle génère un mécanisme de compensation (mot lexical alternatif « verte ») et une répétition qui facilite la transmission de l'information. L'accent distinctif sur la deuxième occurrence de « verte » renvoie immédiatement à la qualité de l'eau. L'enseignant peut alors rappeler comment décrire l'eau en paraphrasant (je me souviens de l'eau claire, transparente,...).

5. <CH ; on *peuvait* on pou**VAIT**èh *NA- *navirer* naviguer s-

Dans (5), comme dans le cas (3), l'exemple est intéressant pour la phonologie : pourquoi cette dérivation de navire produit-elle une consonne alternative (/r/ vs /g/) ? Les productions syntaxiques alternatives des locuteurs non experts, pourraient-elles nous faire découvrir des règles de phonotaxe dans l'évolution des langues en diachronie ?

Pour limiter les productions non normées, l'enseignant peut demander de rappeler des dérivés du verbe (navigation, navigable,...) et des synonymes de « navire » (bateau, barque,...).

6. Ce sont des **villages** / comme **euh** de l'âge **euh** / médié**val** / médié**v**- de le **médio** euh *medioevo*/ médié**val**/

<CH : médié**val** oui>

Je pense que ça se dit comme euh *médié**val*** / et tout /t/ en en pierre dorée

Cet exemple (6) est conclusif : il présente l'autonomie du signifiant par rapport au signifié en FLE, mais aussi en phonologie. La locutrice, dont la prononciation est excellente, n'arrive pas à reconnaître l'image acoustique du mot français « médiéval », car sa prononciation est très proche de l'espagnol

²⁸ « Emboucher » pourrait avoir comme seul champ lexical possible « bouche », et non pas « fleuve » comme « embouchure ».

« medieval ». Cette coïncidence lui suggère le pluriel qui s'ajuste plus à une différence phonétique recherchée (villages médiévaux). Or, elle a bien dit « ... villages de l'âge médiéval », où le pluriel n'est pas pertinent. Un écho de /o/ phonologique provoque l'hésitation qui suggère « medioevo » (moyen âge en espagnol) pour « médiévaux ».

Ces appréciations restent des conjectures ouvertes à des recherches futures. Or, tout probablement l'icône d'une image acoustique non disponible en français a produit la diffluence dans la logique de la construction syntaxique du discours. Ces exemples relevés dans les corpus oraux confirment la procédure très complexe de la verbalisation en langue étrangère qui reste dépendante de la mémoire phonétique. L'icône produit par la mémoire acoustique semble une bonne base pour l'apprentissage.

On peut conclure alors que l'énonciation en apprentissage est déterminée par :

- la limite imposée par les structures apprises (en grammatisation) inventoriées ou non (exemple 1) ;
- la fréquence de la prononciation des mots appris pouvant provoquer des blocages phono-tactiques et/ou des diffluences (exemple 2) ;
- la mise en œuvre de stratégies syntaxiques de l'inter-langue pour ajuster les axes paradigmatique/syntagmatique et produire une énonciation effective (exemple 3) ;
- l'anticipation des mots phonétiques à caractère iconique (exemple 4) ;
- le repérage des positions segmentales nécessaires à la verbalisation (5) ;
- la priorisation du signifiant sur le signifié (6).

LA FONCTION DE LA MÉMOIRE DANS LA TRANSMISSION DU SENS

Les exemples ci-dessus montrent comment opère l'inter-langue dans l'énonciation chez le locuteur inexpert. La transmission du message est fragile et s'appuie sur les fonctions émotive et phatique de la transmission du message. Chez le locuteur expert, ces fonctions ne sont pas particulièrement privilégiées car le bagage de l'inter-langue (lexical, phono-tactique) est beaucoup plus important, ce qui lui permet d'avoir une expression plus souple et plus aisée sans recourir à la situation extra-linguistique. Quand on s'exprime en langue maternelle, il existe peu de contraintes invoquées par le besoin pragmatique de la transmission de l'information. Notre discours est significatif (grammatical) par définition, on peut alors s'efforcer de cibler le message lui-même pour le rendre plus effectif. Les stratégies langagières (3 - 6 supra), utilisées inconsciemment par le locuteur inexpert, sont mises à l'avantage, chez le locuteur expert, pour être utilisées dans un but expressif et pour rendre plus effectives les icônes d'un bagage interculturel linguistique commun.

Nous pouvons donc conclure que, tant en FLE qu'en analyse du discours,

- les compétences qui mettent en jeu la syntaxe active inter-langues servent à nuancer l'énonciation comme on l'a vu dans les exemples supra (presse, enseignes) ;
- les compétences qui anticipent des mots phonétiques alternatifs sont au service de l'expressivité (enseignes de Paris) ;
- les compétences qui se servent de la syllabe phonologique dans le mot phonétique permettent de jouer sur les signifiants (fonction poétique) ;
- les compétences privilégient le signifiant sur le signifié pour dépasser les contraintes imposées par les grammaires des langues (mots et expressions transparents) dans l'élaboration du discours.

Dans une approche phonologique de l'énonciation, les genres discursifs embrassent la totalité du dire tant chez le locuteur expert que chez le locuteur inexpert, et le signifié émerge des rapports syntaxiques entre des signifiants-indices que l'on répertorie dans la mémoire phonologique par groupes syntaxiques. Ceux-ci reproduisent les empanns intonatifs du discours. En effet, « *anyonewholistensobjectively to speech willquickly notice thatitis not produced in a continuous, uninterrupted flow but in spurts* » (Chafe, 1994: 57). On voit alors dans quel sens le signifié est un objet de communication inanalysable si ce n'est par référence aux icônes qu'il produit par l'image acoustique de ses composantes dans le syntagme.

L'accès à l'analyse d'un discours (imparfait ou non) se fait par les figements syntaxiques relevés dans l'énonciation. Comme on le vérifie dans les discours d'apprenants, il s'agit de procéder, dans la verbalisation, à des segmentations qui répondent à des effets intono-accentuels que l'on peut mesurer dans le rapport entre perceptibilité et non perceptibilité de position métriques. Qu'indiquent donc les tronçons, épurés, d'énoncés conformes ou non dans le discours atypique des apprenants ?

Nous avons fait un décompte des soudages syntaxiques, aidés par les contextes de liaison, car celle-ci semble avoir une fonction « intégrative » (Côté, 2012)²⁹. Sur 250 occurrences relevées, le résultat indique que des catégories syntaxiques peuvent émerger dans les empanns intonatifs perçus :

1. Présentatifs (« ce + verbe être ») : 59 (soudages 30, liaisons non réalisées : 29) : cette catégorie concerne les formules impersonnelles du type « ce + verbe être ». Elles sont fréquentes et indiquent l'absence de syntagmes verbaux à

²⁹ Nous considérons comme des soudages syntaxiques les groupements syllabiques dans de possibles contextes de liaison (réalisée ou non) où ni les hésitations, ni les pauses, ni les chevauchements, ni les effets accentuels sur les mots lexicaux n'interrompent le débit énonciatif.

sujet personnel ; l'équilibre presque à 50% entre liaison réalisées et non réalisées permet d'affirmer que le discours reste pauvre (pas de sujets personnels et nominalisations vagues : c'est une chose/personne). L'apprenant recourt à des rapports anaphoriques et à des inflexions intono-accentuelles pour permettre que l'interprétation des signifiants aboutisse.

2. **Soudage nominal** (déterminant + nom) : 35 (non réalisées : 2) : le haut pourcentage de réalisation (presque à 95%) indique que la structure syntaxique est acquise, mais seuls les déterminants monosyllabiques sont privilégiés : la liaison obligatoire est reconnue, mais la liaison variable est peu présente. Il faut alors travailler la diversité des mots déterminants en incluant des polysyllabiques³⁰. Une approche par les genres de discours serait nécessaire pour enrichir le lexique et les structures syntaxiques à ce niveau (textes de type économique, social, journalistique où des spécificateurs de nombre sont de rigueur : divers, plusieurs, différents, quelques,...).

3. **Soudage verbal** (verbe + sujet + complément d'objet) : 45 (non réalisées³¹: 14) : ce groupe peut se présenter comme explication de l'emploi excessif des formes présentatives constatées (voir supra) : mêmes réalisations au total (59) que pour celles-ci, mais moins de soudages vérifiés. Le locuteur n'est pas sûr de la morphologie qui ne correspond pas à son expérience inter-linguistique (absence de morphologie orale, patrons métriques décalés dans l'emploi des désinences). Les groupements syntaxiques restent peu fréquents et produisent des diffuences ; les textes narratifs sont alors à privilégier.

4. **Modificateurs verbaux - Circonstants** / mots de rapport : 87 (non réalisées: 42) : cette catégorie indique que les adverbes, ainsi que d'autres mots de liaison (liens logiques), lient relativement peu. Ces mots lexicaux doivent donc être travaillés à l'intérieur des discours argumentatifs pour bien marquer les nuances de la variation possible dans les modalités (mai/z/il va venir... / mais/?/il ne viendra pas!)³².

Pour que le message puisse donc être mieux transmis, à l'oral, des positions segmentales doivent être interprétées (consonnes de liaison, enchaînements, syncope de positions vocaliques). Apprendre que les positions segmentales sont souples dans le syntagme en français aide le locuteur non expert à transmettre l'information en adaptant les patrons métriques de son inter-langue

³⁰ Seuls deux déterminants polysyllabiques ont été relevés.

³¹ Les occurrences concernent 2 polysyllabes : différents acteurs, plusieurs expéditions.

³² *Pas/z/un seul, pas/z/encore, pas/z/oublié, pas/z/intéressant...* ce type de soudure aide à produire le syntagme conformément à l'empan intonatif marqué par la syntaxe dans le groupe de souffle.

aux types de discours. De subtiles différences de segmentation aident à acquérir de nouveaux patrons intonatifs nécessaires à la construction textuelle dans le cadre de la macro-syntaxe : phrases conclusives (*il nous l'a appris quand/t/il est/t/arrivé □*) / non conclusives (*quand/t/il est/?/arrivé...□□on/n/a mangé*). En outre, la segmentation peut justifier les choix syntaxiques d'une grammaire de langue³³ comme dans ces exemples d'inversion interrogative - *prendra-t-il le métro ?*, *vas-y*, *et ne voilà-t-il pas qu'il m'engueule!* – révélateurs d'une complexité grammaticale d'ordre phonologique.

L'analyse des contextes de liaison montrent aussi qu'il faut veiller aux enchaînements parasites. Pour l'enseignement du FLE, l'approche discursive indique que le phénomène du non enchaînement intervient dans la segmentation autant que la liaison pour produire du sens. Centrer l'apprentissage de la syntaxe en partant de l'énonciation effective semble raisonnable et constitue le principe de base de l'approche phonologique que nous proposons, les mots phonétiques fixant, par segmentation, des icônes responsables de la transmission de l'information dans la syllabation. Ces icônes produisent des inflexions dans le débit articulatoire à caractère intono-accentuel dont on ne peut percevoir, en tant qu'On-locuteur, que les ruptures. La chute dans la perception de sonorité délimite alors le mot phonétique dans le syntagme. Cela est avéré tant chez les locuteurs experts que chez les inexperts qui s'appliquent à construire leur discours.

Une écologie de la langue dépendante de normes discursives aide l'apprenant à contrôler un français épuré, où l'intonation a du mal à s'installer. Pour maîtriser les genres discursifs et construire du sens, une étude des contextes de liaison s'avère nécessaire. La substance discursive dépend d'une syntaxe construite avec un matériel phonologique responsable de la transmission de l'information. L'impact des formules iconographiques (titres de presse, publicités, expressions figées, poésie, jeux de mots,...) témoignent de cette particularité phonologique de la communication. Il n'y a donc que les étrangers s'évertuant à vouloir maîtriser une langue non maternelle qui produisent "une langue neutre, standard".

Le domaine de l'apprentissage des langues étrangères est l'analyse du discours actif où se construisent les faits de langue chez les locuteurs natifs. La formation de groupes de sens est donc préalable à l'acquisition de la prosodie, et par là, à la reconnaissance de la macro-syntaxe.

Cela rapproche l'apprentissage des langues étrangères de l'analyse de la linguistique textuelle et invite à une méthodologie où des modèles métriques

³³ Le signifiant actif peut même développer l'ajout de consonnes épenthétiques au niveau de la grammaire.

sans constituants (Laks, 1997) opèrent dans la construction du discours, par la reconnaissance de la valeur iconique des productions syllabiques. La syllabe a une existence virtuelle que l'interlocuteur peut seulement interpréter dans la verbalisation.

Les expressions phrastiques qui se caractérisent par leurs contraintes rythmiques présentent bien la différence entre un mot phonétique et un mot prosodique. La prise de conscience du modèle métrique impliqué dans la syllabation sert à établir le rapport entre prosodie et syntaxe. Être conscient de ce lien formel et le privilégier rendent la communication en milieu plurilingue plus efficace et invite à l'analyse discursive d'un point de vue phonologique.

BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE, J-C., « Pour une théorie linguistique du phénomène parémique », in ANSCOMBRE, DARBORD, ODDO (dirs), *La parole exemplaire. Introduction à une étude linguistique des proverbes*, Paris, Armand Colin, 2012, pp. 21-39.
- CHAFE, W, *Discourse, consciousness and time*. Chicago: Chicago University Press, 1994.
- CÔTÉ, M-H., « Des configurations aux constructions : retour sur la liaison et ses déterminants », *10^{èmes} rencontres Colloque RFP 2012*, Actes des Communications Orales, 2012.
- ENCREVÉ, P., *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris, Seuil, 1988.
- FERNÁNDEZ-ECHEVARRÍA, M-L., *Contextes de liaison et FLE. Productivité des positions /ʔ/, /t/, /n/ et /z/*, Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre, 2013.
- GADET, F. & TYNE, H., « La séduction du binaire », in POOLEY&LAGORGETTE (eds), *On linguistic change in French*, Chambéry, Université de Savoie, 2011, pp. 55-67.
- HARRIS, J.W., *La estructura silábica y el acento en español*. Madrid, Visor, 1983-1991.
- KLEIN, M. « La syllabe comme interface de la production et de la réception », In LAKS&PLENAT, (dirs.), *DE NATURASONORUM. Essais de phonologie*, Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 1993 pp. 100-134.
- LAKS, B., *Phonologie accentuelle : métrique, autosegmentalité et constituency*. Paris : CNRS, 1997.
- LAKS, B., « La liaison et l'illusion », *Langages* n°158, Larousse, 2005, pp. 101-126.
- MARTIN, PH., *Intonation du français*, Paris, Armand Colin, 2009.
- MARTIN, PH., «Intonation, rythme, eurythmie de locutions et proverbes

français», in ANSCOMBRE, DARBORD, ODDO, (dirs), *La parole exemplaire. Introduction à une étude linguistique des proverbes*, Paris, Armand Colin, 2012, pp. 159-169.

ODDO, A., « Phénomènes de troncature », in ANSCOMBRE, DARBORD, ODDO, (dirs), *La parole exemplaire, Introduction à une étude linguistique des proverbes*, Paris : Armand Colin, 2012, pp. 133-146.

PETIT, G., in (ed.) *À la croisée des mots. Hommages à Taïeb Baccouche, Salah Mejri*, Université Paris X, 2011, pp. 237-278.

PULGRAM, E., *Syllabe, Word, Nexus, Cursus*, Mouton, 1970.

ROSSI, M., « Le Français, langue sans accent ? », in FONAGY & LÉON (eds), *L'accent en Français contemporain*, Ottawa, Didier, 1979, pp. 13-51.

BEZZINA Anne-Marie

Faculty of Education – University of Malta

JONCTION SYNTAXIQUE ET FORMALITÉ DU CONTEXTE

Résumé

Le contexte est co-construit et reconstruit tout au long de l'échange communicationnel. Dans cet article, une analyse est faite des modalités dont la variation stylistique fonctionne comme indice de contextualisation dans des situations marquées par divers degrés de formalité, à travers le trait de la jonction propositionnelle. La distinction est soulignée entre formel institutionnel et formel des locuteurs individuels. Il sera démontré que le degré d'intégration par subordination est élevé dans les contextes institutionnels, mais que la formalité chez les locuteurs non professionnels de la parole publique est marquée par d'autres traits linguistiques. Dans cette étude, la jonction propositionnelle s'avère être l'indice d'une variation stylistique qui passe par les registres et qui est inhérente au maltais.

Mots-clefs : contexte – variation stylistique – jonction propositionnelle – parole publique –

Abstract

SYNTACTIC JUNCTION AND PROCEDURAL CONTEXT.

Context is a continuously changing reality in a verbal exchange. In this article, an analysis is made of how intraspeaker variation functions as a contextualisation cue in situations marked by different degrees of formality, through a study of clause junction patterns. The distinction between institutional and individuals' formality determines the corpus participant configuration. There is a high level of clause integration through subordination in institutional contexts, but other language features rather than subordination characterize individuals' non-institutional formality. Clause junction appears to be a sign of a stylistic variation realized through register, inherent to the Maltese language.

Keywords : context – stylistic variation – clause junction – public speech –

الملخ

ينبني السياق ويعاد بناؤه في التبادل الكلامي وفق ما تقره التحولات الأسلوبية. فالوصل القضوي يشكل في غالب الأحيان مدار هذا التحول الأسلوبي الذي يتجلى للعيان في اللغة المالطية على وجه الخصوص. **الكلمات المفتاحية:** السياق – التحول الأسلوبي – الوصل القضوي – الكلام العامي.

JONCTION SYNTAXIQUE ET FORMALITÉ DU CONTEXTE

Afin de pouvoir interpréter correctement un énoncé, dans le cadre de l'échange communicationnel, les locuteurs ont besoin de le contextualiser, c'est-à-dire de comprendre, d'établir le contexte du discours. Auer (1992) définit les indices de contextualisation comme les moyens à travers lesquels les participants parviennent à transmettre des informations parallèlement au contenu véhiculé par leurs énoncés, afin d'indiquer le cadre et le type de leur message. Contrairement à la conceptualisation du contexte comme réalité stable, définie et unidirectionnelle, la notion de contextualisation se fonde sur l'idée du contexte en tant que réalité flexible, mouvante, co-construite et reconstruite par les participants tout au long de l'interaction.

Cette étude, consacrée à la relation entre texte et contexte, repose sur l'hypothèse qu'un discours n'est pas simplement déterminé par son contexte, mais qu'il contribue lui-même et largement à la construction de ce contexte. Les deux traits de la flexibilité et de la réflexivité impliquent qu'un grand nombre d'éléments verbaux et non verbaux peuvent remplir la fonction d'indices de contextualisation. Parmi ces indices non référentiels, non lexicaux, citons les mimiques, la prosodie, les gestes, les régulateurs discursifs et la variation linguistique, y compris les styles discursifs (Auer, 1992 : 24).

LA VARIATION STYLISTIQUE : INDICE DE CONTEXTUALISATION

L'objectif de cette analyse est d'interroger le trait de la jonction propositionnelle dans un corpus maltais pour cerner les retombées du contexte spécifique sur le style, compris en tant que variation stylistique, et celles du style sur le contexte.

Présentation du corpus

L'intention de repérer, dans notre maltais, les éléments dus à la variation stylistique a impliqué qu'un nombre restreint de personnes soient suivies pour des enregistrements d'interactions ou de parties d'interactions, dans diverses circonstances. Les enregistrements ont été faits durant plusieurs mois. Les participants ont donné leur accord pour se laisser enregistrer sans toujours être avertis du moment où il allait être effectué.

La sélection des locuteurs sur le terrain repose sur le postulat qu'il existe deux types distincts de discours formels : « le formel institutionnel » et « le formel

des locuteurs individuels ». Pour les appréhender, nous nous sommes référée à Bilger et Cappeau (2004) qui, à travers l'exploitation de l'exemple du locuteur non professionnel de la parole publique et celui de l'homme politique, démontrent comment la notion de registre permet d'expliquer les différences entre leurs discours. Ainsi, nos participants sont des professionnels et des non-professionnels de la parole publique. Les professionnels de la parole publique sont un professeur d'université, sa femme, pharmacienne³⁴, et un député parlementaire. Les locutrices non professionnelles de la parole publique sont une assistante en pharmacie et sa sœur, infirmière. Dans le cadre de cet article nous ne pouvons exposer l'analyse de tout le corpus ; nous nous contenterons des résultats concernant la pharmacienne et le professeur. Cependant, dans le corpus, les schémas de jonction propositionnelle réalisée par l'infirmière confirment ceux qui se manifestent chez la pharmacienne, et les mêmes schémas que ceux de la jonction réalisée par le professeur apparaissent dans les interactions du député (Busuttil Bezzina, 2013).

Nous avons retenu ici un article de presse du député, le seul locuteur habitué au maltais écrit (dans son usage institutionnel et médiatique), alors qu'il est impossible d'obtenir un échantillon en maltais écrit des autres locuteurs ; la langue de l'écrit étant pour eux l'anglais.

L'analyse du corpus vise à identifier, à travers le trait de la jonction syntaxique, la « variation intralocuteur », à partir du degré de complexité syntaxique manifesté dans le discours du même locuteur enregistré dans des situations différentes. Notre but est de vérifier si celui-ci est sensible (ou pas) à la variation, selon le degré de formalité qu'il perçoit ou veut établir dans un contexte donné, à travers les schémas de subordination³⁵. L'évidence de la variation dépend des corrélations entre les données contextuelles et la fréquence des faits de langue. La description des transcriptions de notre échantillon montre la distance qui les sépare au niveau du degré de formalité :

- texte radiophonique : une interview radiophonique d'un professeur d'université, historien de la culture (durée : 27 minutes) ;
- fête de famille : conversation spontanée entre membres d'une famille qui fêtent la première communion de leur fillette (durée : 24 min.) ;
- dîner familial : conversation spontanée, chez le professeur, entre lui et ses invités : l'assistante en pharmacie, sa sœur, son beau-frère et leurs deux enfants (durée : 69 min) ;

³⁴ Le fait d'enregistrer des membres appartenant à un groupe dont les membres se connaissent bien a des avantages quant au type de langage utilisé (voir Tannen, 2005 : 43-44).

³⁵ Voir plus loin, à titre d'exemple, l'explication du schéma 1 et l'Ex. N° 2.

- article : article rédigé par le député pour un site électronique d'un parti politique (longueur : 884 mots) ;
- entretien à la compagnie financière 1 : entretien, dans les bureaux d'une compagnie financière, entre l'agent commercial, l'assistante en pharmacie accompagnée de sa sœur. L'interaction est marquée par une forte alternance codique (durée : 20 min.) ;
- déjeuner au restaurant : conversation spontanée entre la grand-mère, ses quatre enfants (dont la pharmacienne et l'infirmière) et leurs familles respectives, au cours d'un déjeuner au restaurant (durée : 15 min.).

RÉPARTITION DES INTERACTIONS DANS L'ÉCHANTILLON		
	Locuteur 1 : professeur d'université	Locutrice 2 : assistante en pharmacie
Situation formelle	1. Émission radiophonique portant sur son expertise d'historien – RADIO	1. Chez un agent financier, en compagnie de sa sœur, infirmière, pour discuter de l'héritage du père de la locutrice et de son réinvestissement – COMPAGNIE FINANCIÈRE 1
Situation informelle	1. Première communion de la nièce du locuteur – FÊTE de FAMILLE 2. soirée familiale chez le locuteur avec la famille de sa belle-sœur – DÎNER	1. Soirée familiale chez la locutrice : la famille de sa sœur est invitée – DÎNER 2. Première communion de la nièce de la locutrice – FÊTE de FAMILLE 3. Déjeuner en famille au restaurant – RESTAURANT

TABLEAU 1 : Répartition des interactions du corpus selon les locuteurs

Variation stylistique et alternance codique bilingue

L'étude de la complexité syntaxique dans cet échantillon est fondée sur le modèle présenté par Koch (1995) qui repose sur le phénomène universel du langage qu'est la jonction : un locuteur fait appel constamment, ou joint à son discours, les représentations linguistiques de deux ou plusieurs réalités extralinguistiques. C'est à cette dimension de la jonction que se rapportent les procédés de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination. Ces procédés se situent sur un continuum avec, à ses deux pôles, les principes de la juxtaposition de deux phrases et de l'intégration d'une séquence dans une autre (Ibid.). Il se réfère à deux textes extraits d'un corpus français : une conversation spontanée pendant un dîner familial et un cours magistral à l'université. Ces textes sont censés illustrer les différences d'organisation propositionnelle dans un contexte informel, spontané, relevant de l'oralité, et un contexte formel, au sein duquel le discours est planifié et syntaxiquement proche de la scripturalité conceptuelle.

Cependant, nos intentions divergent de celles de Koch sur plusieurs plans. Notre visée étant la variation intralocuteur, notre but a été de constituer nous-mêmes un corpus contenant les interactions des mêmes locuteurs dans des situations marquées par différents degrés de formalité, et par différents types de discours formels.

Koch travaille sur le français, langue connue pour son exceptionnelle richesse au niveau de la variation stylistique (Armstrong 2011, George 1993, Lodge 1993, Sanders 1993) ; l'écart des formes entre discours normé et non standard y est donc plutôt prévisible.

Nous visons, pour notre part, le phénomène de la variation stylistique par rapport au maltais, avec l'objectif de vérifier si les différences attestées pour le français peuvent être confirmées également pour cette langue. Il n'est pas, en effet, évident que la configuration stylistique en français soit la même qu'en maltais. Le maltais domine dans la conversation quotidienne, même si une partie de la population, socialement plutôt favorisée ou voulant afficher son éducation ou son statut, préfère parler en anglais. Le maltais, en effet, est la langue nationale de Malte³⁶ et il est aussi langue officielle avec l'anglais. Les institutions publiques privilégient l'emploi du maltais : langue du parlement, des tribunaux et de la communication écrite du service public. L'anglais également est la langue de l'écrit pour une grande partie de la population, et la langue des transactions du secteur privé. Cette situation linguistique explique que l'alternance codique soit fortement présente surtout dans la communication orale.

Or, la thèse généralement avancée par les chercheurs est celle des rapports très étroits de l'alternance codique bilingue avec les dimensions du style. Blom et Gumperz (1972) ont été les premiers à avoir postulé l'identité fonctionnelle de l'alternance codique bilingue et de la variation stylistique en situation monolingue. En décrivant l'alternance métaphorique à Hemnesberget, ils soutiennent que le choix entre le ranamal (dialecte régional) et le bokmal (norvégien standard) est lié aux relations entre les individus ; il génère des significations qui ressemblent aux significations véhiculées par la fluctuation entre styles formels et styles informels dans une communauté monolingue (voir aussi Traugott et Romaine, 1985 et Bell, 2001). Gadet (2005), également, affirme que les principes qui incitent le locuteur monolingue à changer de style sont déterminés par les mêmes motivations que ceux qui poussent le locuteur bilingue à alterner les langues. Dans les deux cas, la condition préalable est que l'interlocuteur ait l'habileté de percevoir l'alternance et sa valeur. Selon Gadet,

³⁶ Malte, qui fut colonie britannique pendant 170 ans, est un archipel situé en Méditerranée ; sa population est de 400.000 habitants.

ce que certaines sociétés manifestent par l'alternance stylistique s'exprime chez d'autres par l'alternance codique.

Notre connaissance du contexte maltais, en tant que locutrice native, nous amène à penser que cette répartition supposée nette entre alternance de registre survenant en contexte monolingue et alternance codique caractérisant les contextes bilingues ne peut rendre compte que partiellement de la situation linguistique réelle à Malte.

Les deux types de variation peuvent coexister : l'alternance codique avec ses significations sociolinguistiques se réaliserait parallèlement à la variation stylistique au sein de la langue maltaise ; celle-ci jouissant d'un statut important qui nécessite l'emploi d'un maltais formel en même temps qu'elle sert de langue vernaculaire pour la majorité de la population. Nous nous posons donc la question de savoir si l'on peut superposer la variation stylistique intralinguistique et la variation qui se réalise par alternance codique et qui est très présente en contexte maltais. Si des formes variables en fonction de la situation de communication se confirmaient au niveau syntaxique à travers le trait de la jonction propositionnelle, cela corroborerait la thèse, qu'à Malte, la variation stylistique passe par le registre au sein de la langue elle-même - comme Koch l'atteste pour la situation monolingue de la France - et par l'alternance codique.

Etude syntaxique de la variation stylistique

Une explication s'impose concernant la segmentation des phrases en propositions dans nos exemples. Les crochets délimitent les propositions, notamment les subordonnées. Chaque verbe (ou copule) est considéré comme marqueur d'une proposition.

Il en va ainsi également des verbes ayant une valeur modale ou aspectuelle ou exprimant des références temporelles. La règle de base est similaire à celle explicitée par Riegel et al. : « *Il y a [...] en principe, dans une phrase complexe autant de propositions qu'il y a de verbes* » (Riegel et al., 2004 : 473). Nous verrons pourtant que cette règle est davantage applicable à l'écrit, avec ses structures régulières ; à l'oral, la répétition, la bifurcation et la recherche des mots en temps réel font que plusieurs verbes peuvent se suivre en constituant des alternatives juxtaposées, et sont à regrouper au même niveau d'intégration comme dans l'exemple 1 :

Ex. n°1- *beżgħet [li missierha se jagħmel se jqajjem plejtu]*. INFIRMIÈRE : FÊTE DE FAMILLE³⁷

³⁷ « [...] elle a eu peur [que son père *allait créer allait faire* un tas d'histoires] »
(Traduit par nos soins en respectant autant que faire se peut la formulation originale).

Notre hypothèse est que plus le contexte est perçu et façonné en tant que formel, plus les structures se complexifient par le recours, entre autres, à l'intégration des propositions, tandis que la juxtaposition caractérise les contextes informels. La coordination a un effet intermédiaire. En ceci nous rejoignons les affirmations théoriques de Givon (1979) et les conclusions de l'étude empirique de Koch qui relève « *la complexité considérable qui caractérise indéniablement un type de communication orienté vers la distance* » (Koch, 1995 : 29). Ce dernier a établi une échelle des différents degrés de complexité syntaxique (ibid. 23) :

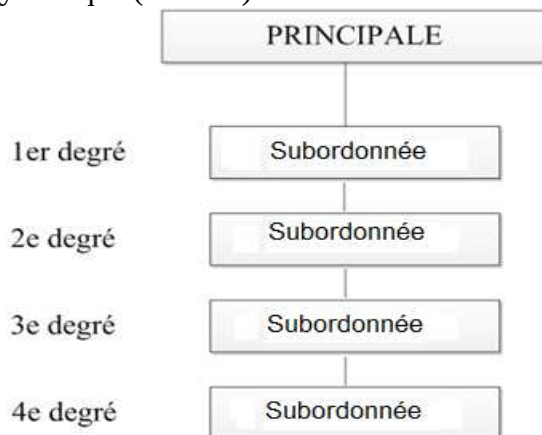


Figure 1 : schéma de la dépendance syntaxique de Koch

Le schéma de la dépendance proposée par Koch (figure 1) permet d'appréhender la complexité syntaxique en explicitant les différents degrés de l'intégration des propositions subordonnées dépendantes à l'intérieur d'une même phrase matrice identifiée comme le niveau supérieur de construction syntaxique. Le degré d'intégration se mesure selon le nombre de propositions subordonnées telles qu'elles s'expriment linguistiquement par la présence d'un verbe. Ainsi, dans l'énoncé L6, l'intégration des subordonnées se poursuit jusqu'au septième degré (sept verbes dépendants) :

Dîner familial : le professeur (voir tab. 1)	
Ex.n°2: L6 : [^M <i>l-ahhar darba ċempilt is- *Santa Sede* u nsejt [¹nagħmilhom¹] jien</i> L2 : ċempilt ħafna jiena =ġifieri L4 : naħseb tela' L3 : imm= =iġifieri / ma jiġikx ta L6 : [² <i>għax jiena s-*Santa Sede* sirt [³inċempel issa</i>	L6:[^M <i>la dernière fois j'ai appelé le Saint-Siège et j'ai oublié [¹de les faire¹] moi < le préfixe pour un coût avantageux pour les appels à l'étranger ></i> L2: j'ai été longtemps au téléphone moi hein L4: je crois que ça reviendra cher L3: mais ça veut dire / ça ne revient pas

L2 : mhm_⊂ L3 : għandkom guh (hi ha neqleb?) l-ikel_⊂³⁸ L6 : <i>ma' Ratzi</i> L2 : fi xhin trid *Jackie* fi xhin tieklu intom L6 : [⁴għax [⁵biex tidhol fl-arkivju [⁶fej= kien hemm hu // tal-kongregazzjoni tal-fidi haw= / tal-inkwizizzjoni⁶] L2 : mhm_⊂ L6 : trid [⁷tibbukja *in advance*⁷]⁵]⁴]³]²]^M] (M = Phrase matrice)	cher tu sais L6: [²parce que moi c'est le Saint-Siège [³que j'appelle maintenant L2: mhm? L3: vous avez faim (chériss pour que je serve?) le dîner? L6: avec Ratzi L2: quand tu veux Jackie à l'heure où vous mangez vous L6: [⁴parce que [⁵pour entrer dans les archives [⁶où il était lui // de la congrégation de la foi euh / de l'inquisition⁶] L2: mhm? L6: il faut [⁷réserver d'avance⁷]⁵]⁴]³]²]^M]
---	---

Complexité syntaxique et formalité : la subordination

- La subordination chez la pharmacienne, locutrice non professionnelle de la parole publique : l'observation des tendances de la complexité syntaxique en fonction du degré de formalité des situations révèle des décalages très nets entre le comportement linguistique des locuteurs professionnels de la parole publique et celui des locutrices non professionnelles. Celles-ci n'ont pas, comme les professionnels, l'occasion de développer des arguments qui doivent être convaincants dans des situations institutionnellement formelles. Pour les locutrices, la formalité signifie une interaction avec une personne dans le cadre d'un rapport excluant l'intimité, dans un domaine technique, ou dans le cas d'une transaction. Il s'agit d'interactions limitées à un nombre réduit de participants, et les tours de parole alternent presque régulièrement, sans se prolonger. Par contre, les interventions des professionnels de la parole publique passent souvent par les médias, et ces locuteurs sont amenés à exposer longuement leurs arguments en public.

L'écart entre les propos formels et les propos informels est donc plus net, et cette distinction est évidente au niveau des schémas d'intégration propositionnelle. En effet, le degré d'intégration syntaxique ne varie pas en fonction de la formalité du contexte chez la pharmacienne et l'infirmière.

Durant *l'interaction formelle* à la compagnie financière (tab.1), avec l'interlocuteur expert de la finance, la pharmacienne fait des efforts pour se conformer au degré supérieur d'intégration de l'échange, tandis que l'assistante

³⁸ Le symbole _⊂ indique une intonation interrogative.

en pharmacie peine à le faire ; elle ne parvient qu'une seule fois à une intégration du quatrième degré et une seule fois à celle du troisième degré :

Pharmacienne : compagnie financière 1 (voir tab.1)	
Ex.n°3 : L2: infatti ftit xhur ilu ċempel xi hadd ³⁹ L1: <u>eħe</u> ċ L2: <u>lill-mamà</u> ⁴⁰ / u [^M qalilha [¹ XXXX ⁴¹ [² ghax hawwhekk haw= interessi [³ mhuma [⁴ jingabru ⁴] qatt ³] ²] ¹] ^M] [...] L2: kien xi hadd iehor =ġifieri / qaltlu dak ilu li miet sentejn L1: mh L2: *like* / =iġifieri da= kieku / ma ċemplilhiex / ma konniex nafu bih < compte du père décédé> / ma ma sibna xejn karti tiegħu u hekk / jew / ma nafux fejn poġġiehom il-papà *anyway* [...] L2: [^M ghidna [¹ min jaf [² hemmx ohrajn [³ li *we don't knowċ ³] ²] ¹] ^M]	L2: en effet il y a quelques mois quelqu'un a téléphoné L1: <u>oui</u> ? L2: <u>à ma</u> mère / et [^M il lui a dit [¹ XXXX [² parce qu'ici il y a des intérêts [³ qui ne sont jamais [⁴ retirés ⁴] ³] ²] ¹] ^M] [...] L2: c'est-à-dire c'était quelqu'un d'autre / elle lui a dit il y a deux ans qu'il est mort L1: mh L2: comme ça / c'est-à-dire cet homme si / il ne lui avait pas téléphoné / nous n'en étions pas au courant / nous n'avons n'avons trouvé aucun papier à lui et comme ça / ou bien / en tout cas nous ne savons pas où papa les a mis [...] L2: [^M nous nous sommes dit [¹ qui sait [² s'il y en aurait d'autres [³ que nous ne savons pas?] ³] ²] ¹] ^M] ⁴²

Dans les *interactions informelles*, paradoxalement et probablement parce que la contrainte de l'alternance codique que la pharmacienne s'impose dans les situations formelles s'y fait beaucoup moins sentir, il arrive à la locutrice de développer davantage ses tours, pour produire, trois fois, une intégration atteignant le quatrième degré. Il se peut que les sujets (la mode, le manque d'appétit de son fils) l'engagent davantage. Dans l'exemple suivant, la citation contribue à accroître le degré d'intégration par l'emploi d'un verbe du concept «dire» :

Pharmacienne : restaurant (tab.1)	
Ex.n°4 : L3: [^M nghidlu nagħtu kas [¹ *today you have [² to take soup* /	L3: [^M je lui < à son fils > dis par exemple [¹ aujourd'hui tu dois [² prendre de

³⁹ Les parties sans crochets des propositions sont fournies uniquement pour aider à la compréhension des exemples.

⁴⁰ Le soulignement indique des chevauchements.

⁴¹ Vraisemblablement un verbe est inclus dans cette partie inaudible.

⁴² Les traductions tentent de rester fidèles aux productions originales ; l'objectif n'est donc pas de les rétablir dans un français « correct ».

[³ghax jien naghmel darba fil-ġimgha ħaxix / darba minnhom³]²]¹M] / [^M[¹inkun⁴³ [²ghadni x-xogħol²]¹] / jġhidli [³jkolli / [⁴haw= intihulu jien⁴ ³]^M] / jieħdu =mma jrid joqġhod jitimghu	la soupe / [³parce que je fais une fois par semaine des légumes / une fois³]²]¹M] / [^M[¹⁺²(si/quand) je suis encore au travail²⁺¹]¹] / il < son mari > me dit [³je dois [⁴euh le lui donner à manger moi⁴]³]^M] / il en prend mais il doit le lui donner à manger lui».
---	--

En dehors des exemples cités ci-dessus et de deux autres cas d'intégration au troisième niveau, la subordination, certes fréquente dans les interventions de cette locutrice, ne dépasse jamais le premier ou le deuxième degré, aussi bien dans son texte formel (Ex.n°5) que dans ses textes informels (Ex. n°6) :

Pharmacienne : compagnie financière 2	
Ex.n°5 : L2: imm= [^M=ed nirċievu ħafna *in our ndividual* / [¹ghax L1: <u>le</u> *ok* L2: ILNA [²nsibu²]¹M] < rires > / [^MILHOM⁴⁴ [¹gejjin¹]^M]	L2: mais [^Mnous en recevons beaucoup sous nos (noms) individuels / [¹parce que L1: non d'accord L2: cela fait longtemps [²que nous nous en trouvons²]¹M] < rires > / il en vient beaucoup

Pharmacienne : fête de famille	
Ex.n°6 : L12: kelli l-patata tinħall /// u [^Ml-laħam / [¹kieku ma thallihx [²idum fil-platt²]¹] / ma jkunx iebes hu²]^M]	L12: j'avais les pommes de terres fondantes /// et [^Mla viande / [¹⁺²si tu la laisses pas longtemps dans l'assiette²⁺¹]¹] / elle durcit pas n'est-ce pas ?^M]

Ces constatations nous permettent conclure que le passage à la formalité ne se réalise pas chez les non-professionnelles de la parole publique par une subordination plus importante, mais il peut être évident à d'autres niveaux linguistiques, par exemple dans l'emploi du lexique, et dans les différences de prononciation⁴⁵.

⁴³ Ici, la locutrice passe outre une conjonction : (jekk [si] / meta [quand]).

⁴⁴ Les majuscules indiquent une forte intensité.

⁴⁵ Ainsi, dans ses conversations en famille, l'infirmière réalise des tronctions ou des modifications de la forme phonique des mots qui sont couramment entendus. L'hiatus est souvent éliminé dans le corpus enregistré par la chute de l'une des voyelles. Cependant, si dans l'interaction semi-formelle de l'infirmière, la chute concerne presque exclusivement la rencontre de la même voyelle, dans les interactions informelles elle passe outre une voyelle même lorsque celle-ci est différente de celle qui lui est contigüe. Chez la pharmacienne, la formalité est surtout indiquée par une très forte alternance codique entre le maltais et l'anglais.

- La subordination chez le professeur, locuteur professionnel de la parole publique : comme souligné plus haut, c'est la variation syntaxique, dans la gamme variationnelle plus large des locuteurs professionnels de la parole publique, qui révèle une distinction claire au niveau de la complexité des interactions formelles et informelles. La plupart des nombreuses phrases intégrant des séquences subordonnées produites par le professeur dans la conversation spontanée vont jusqu'au premier ou deuxième degré de dépendance :

Professeur : fête de famille	
Ex.n°7 : L10: [^M bniedem bhal dak [¹ li jmut ta' hamsin sena fid-dinja ta' llum ¹] ma tagħmilx sens ^M]	L10: [^M un homme comme lui [¹ qu'il meure à cinquante ans de nos jours ¹] ça n'a pas de sens ^M]

Nous ne rencontrons que quatre fois trois propositions subordonnées dans une phrase, deux fois la subordination au quatrième degré, une fois l'intégration au cinquième et une fois au sixième, et deux énoncés avec sept propositions subordonnées (Ex. n°2). Malgré le cadre informel, presque tous les énoncés à complexité moyenne ou majeure concernent des sujets techniques ou scientifiques : études et recherches du professeur, ses expertises d'historien :

Professeur : dîner	
Ex.n°8 : L6: [^M mela jiena nista' [¹ jekk hemm argument [² illi jsahħaħ l-argument tiegħi / u ġej mill-letteratura Ċiniża ²] ¹] / [³ ma nużahx ³] ^M]	L6: [^M est-ce que je peux [¹ s'il existe un argument [² qui appuie mon argument à moi / et il vient de la littérature chinoise ²] ¹] / [³ ne pas l'utiliser? ³] ^M]

Par contre, dans le texte radiophonique (RADIO), l'intégration est poussée jusqu'au onzième niveau. Ce que Koch (1995) n'a pas relevé dans ses observations est qu'à l'oral la syntaxe ne s'ordonne pas selon le principe du parfait équilibre : on est loin des structures ordonnées de l'écrit. Les dépendances ne sont pas toujours faciles à retracer, d'autant que les énoncés sont parfois elliptiques au niveau du verbe. Il arrive qu'une proposition principale tout entière soit implicite. L'effet de complexité s'en trouve accru du point de vue de l'interlocuteur qui doit établir une dépendance avec un élément non explicite. Ailleurs, lorsque c'est la conjonction qui est absente, la difficulté réside dans l'établissement de la relation,. L'exemple ci-dessous illustre ce genre de formes typiques de l'oral :

Professeur, infirmière : fête de famille	
Ex.n°9 : L5: kien joqgħod jieħu l-ossigħnu = habba l-ġilda <u>biex</u> <u>ma</u> <u>X</u>	L5: il prenait de l'oxygène à cause de sa peau <u>pour</u> <u>ne</u> <u>pas</u> <u>X</u>

L11: <u>eh</u> biex <u>ma</u> biex ma jixjiehx L10: u joħroġ barra jagħmel ma nafx xiex f'rasu (absence de conjonction (meta, jekk, biex)) L5: ukoll dak kieku kienet tieklu x-xemx (absence de syntagme verbal - hypothétique)	L11: <u>oui</u> pour ne pas pour ne pas vieillir L10: et il sortait il portait je ne sais pas quoi sur la tête (absence de conjonction (quand, si, pour)) L5: aussi lui autrement (si) le soleil l'aurait brûlé (absence de syntagme verbal - hypothétique)
---	---

Dans le texte radiophonique, lorsque l'intégration est poussée au 10^e degré par exemple, il peut arriver qu'on perde le fil syntaxique et/ou sémantique, à cause des détails introduits sous forme de différentes subordonnées : des relatives, une hypothétique, une circonstancielle,... On a l'impression qu'il manque, à l'hypothétique, la contrepartie principale, stabilisante: [=ekk aħna naraw 'il Eugene Weber] ; si on mentio- voit Eugene Weber ... + Verbe régissant : absent] :

Professeur : Radio	
Ex.n°10 : L2: ... [^Mhemm min jgħid ukoll [¹=ekk aħna ngħi- naraw 'il *Eugene Weber* / [²li kiteb il-famuż ktieb *Peasants into Frenchmen* / [³ħafna żmien ilu / fin- fl-elf si- disa' mija u sitta w sebgħin³] / [⁴fejn jgħid / jiddiskuti da= / L-ISFORZ KBIR / [⁵li sar / [⁶incbdejna fi żmien *Luigi* Erbatax / speċjalment fil-mitt sena fi żmien *Colbert* =igħifieri^{inc6}] / [⁷inc tibqa' [⁸sejjer sa żmien i:l-Rivoluzzjoni Franċiża⁸inc7] [⁹incmbagħad l-*effort* ENORMI ergajna l-isforz enormi^{inc9}] li sar fi żmien ir-Rivoluzzjoni [¹⁰biex 'il dan-nies jagħmilhom ĊITTADINI¹⁰]⁵] ⁴]²] (il manque à ce point ¹], et donc ^M) L1: hekk hu L2: u tibqa' sejjer / imma r-realtà hi / illi l-Franċiżi saru Franċiżi kif nifhmuhom illum / illi kulhadd jaħseb illi hu Franċiż ... FL-EWWEL GWERRA DINJIJA	L2: ... [^Mil y en a qui disent même [¹si on mentio- voit Eugène Weber / [²qui a écrit le livre célèbre De paysans à Français / [³il y a très longtemps / en en mille s- neuf cent soixante-seize³] / [⁴où il dit / il discute lui / du GRAND EFFORT / [⁵qui avait été fait / [⁶inc on commença au temps de Louis XIV / surtout durant les cent ans au temps de Colbert c'est-à-dire^{inc6}] / [⁷inc on continue [⁸à poursuivre jusqu'au temps de la Révolution française⁸inc7] [⁹inc et puis l'effort ENORME on y était de nouveau l'effort énorme^{inc9}] qui se fit au temps de la Révolution [¹⁰pour transformer ces gens en CITOYENS¹⁰]⁵]⁴]²] (il manque à ce point ¹], et donc ^M) L1: absolument L2: et ça continue / mais la réalité est / que les Français devinrent Français comme nous les connaissons aujourd'hui / que tout le monde pense qu'il est français ... durant la PREMIERE GUERRE MONDIALE

- Confrontation avec les schémas d'intégration réalisés à l'écrit : la confrontation de ces données avec celles du texte ARTICLE indique une forte affinité entre les schémas d'intégration des subordonnées dans les textes oraux formels et dans ce texte écrit. L'intégration y atteint le dixième degré :

Député : article	
Ex.n°11 : [^M Ma jagħmilx iktar sens [¹ li tingħatalhom il-mediċina, [² ħalli jkun [³ jistgħu [⁴ jibqgħu fi djarhom u fil-komunita' [⁵ fejn ikunu [⁶ twieldu, trabbew u għexu ⁶] [⁷ għal kemm jista' [⁸ jkun żmien possibbli ⁸] ⁷], [⁹ fejn ikunu fost in-nies [¹⁰ li tant ihobbu u li jhobbuhom ¹⁰] ⁹] ⁵] ⁴] ³] ²] ¹] ^M]	[^M Est-ce que cela n'a pas plus de sens [¹ qu'il leur soit donné les médicaments, [²⁺³ pour qu'ils puissent [⁴ rester chez eux et dans la communauté [⁵⁺⁶ où ils sont nés, où ils ont été élevés et ont vécu ⁶]] [⁷⁺⁸ aussi longtemps que possible ⁸⁺⁷]], [⁹ où ils sont parmi les gens [¹⁰ qu'ils aiment tant et qui les aiment? ¹⁰] ⁹] ⁵] ⁴] ³] ²] ¹] ^M]

La principale différence entre les textes oraux formels et le texte ARTICLE ne réside pas dans le calcul statistique de la complexité syntaxique, mais dans le fait que les phrases écrites du député sont fondées sur la précision syntaxique, l'organisation grammaticale régulière au niveau des relations interpropositionnelles.

PRINCIPALES OBSERVATIONS

Une distinction nette émerge au niveau de la complexité syntaxique à partir de l'analyse quantitative de textes caractérisés par leur appartenance à des contextes marqués par des degrés et des types de formalité différents.

Le résultat inattendu est que la subordination se révèle n'être pas du tout rare à l'oral, même dans la conversation spontanée, mais le degré d'intégration est beaucoup plus important dans les textes produits dans des contextes institutionnellement formels ou médiatiques. Les chiffres correspondent à ceux obtenus dans un texte écrit. Entre le texte écrit et les textes oraux formels, les différences majeures résident plutôt dans les libertés ou les contraintes par rapport aux règles syntaxiques, que dans le degré de dépendance des séquences.

De manière générale, les textes institutionnellement formels font preuve d'une complexité syntaxique majeure par rapport aux textes produits dans des contextes de familiarité ou relevant du formel des locuteurs individuels. La variation stylistique, se manifestant à travers la complexité variable des schémas de jonction propositionnelle, remplit la fonction de contextualisation : la formalité des structures du code contribue à l'établissement du contexte formel.

Alors que pour Koch, « la complexité quantitative ne dépasse jamais » le cinquième degré d'intégration (Koch, 1995 : 35), dans les textes formels maltais l'intégration a été poussée jusqu'au onzième niveau. Ces données reflètent la fréquence de la mise en série de multiples verbes, caractéristique inhérente au maltais, un trait sémitique préservé dans la langue⁴⁶. Ce trait de la jonction syntaxique semble d'ailleurs bien confirmer que le maltais est une langue susceptible d'être soumise à l'influence du degré (et du type) de formalité, et que cette influence peut se traduire en variation syntaxique. Ainsi, la jonction propositionnelle s'avère être l'indice de ce que la variation stylistique en contexte maltais passe par la variation de registre au sein de la langue maltaise, et non pas seulement par l'alternance codique évidente dans ce contexte bilingue. Cependant, des études portant sur d'autres traits syntaxiques ou appartenant à d'autres niveaux de description linguistique sont nécessaires pour corroborer cette réalité linguistique attestée pour la jonction propositionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG N., *Social and Stylistic Variation in Spoken French: A Comparative Approach*, Amsterdam, John Benjamins, 2001.
- AUER P., « Introduction : John Gumperz's Approach to Contextualization », in AUER P., DI LUZIO (dir.), *The contextualization of language*, Amsterdam, John Benjamins, 1992, pp. 1-38.
- BELL A., « Back in Style: Reworking Audience Design », in ECKERT P., RICKFORD J.R. (dir.), *Style and Sociolinguistic Variation*, Cambridge, CUP, 2001, pp. 139-169.
- BILGER M., CAPPEAU P., « L'oral ou la multiplication des styles », in *Langage et société*, vol. 3, n° 109, Maison des Sciences de l'Homme, 2004, pp. 13-30.
- BLOM J., GUMPERZ J., « Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway », in GUMPERZ J., HYMES D. (dir.), *Directions in sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972, pp. 407-434.
- BORG Albert, AZZOPARDI - ALEXANDER M., *Maltese*, Oxford, Routledge, 1997.
- BUSUTTI BEZZINA A., *La variation stylistique en maltais : étude des usages concrets de la langue appuyée sur une approche comparative des phénomènes variationnels en maltais et en français*, Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre / University of Malta, 2013.

⁴⁶ Cf. Borg Albert et Azzopardi-Alexander M. (1997 : 82), et notamment Stolz (2009) sur la densité marquée de formes verbales qui s'enchaînent en maltais, dans la perspective d'une grammaire des chaînes verbales.

- GADET F., « Research on Sociolinguistic Style », in AMMON U. *et al.* (dir.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik*, Berlin et New York, De Gruyter, 2005, pp. 1353-60.
- GEORGE K., « Alternative French » in SANDERS C. (dir.), *French today: Language in its Social Context*, Cambridge, CUP, 1993, pp. 155-170.
- GIVON T., « From Discourse to Syntax : Grammar as a Processing Strategy », in GIVON T. (dir.), *Discourse and Syntax*, série *Syntax and Semantics*, n° 12, New York, Academic Press, 1979, pp. 81-112.
- KOCH P., « Subordination, intégration syntaxique et ‘oralité’ », in *Études romanes*, n° 34, Université de Copenhague, 1995, pp. 13-42.
- LODGE A., *French : from Dialect to Standard*, Routledge, 1993.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, 3^e éd., Paris, PUF, 2004.
- SANDERS C., « Sociosituational variation », in SANDERS C. (dir.), *French today: Language in its Social Context*, Cambridge, CUP, 1993, pp. 27-53.
- STOLZ T., « Splitting the verb chain in modern literary Maltese », in Comrie B., Fabri R., Hume E., Mifsud M., Stolz T., Vanhove M. (éds.), *Introducing Maltese Linguistics*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, 2009, pp. 133-179.
- TANNEN D., *Conversational Style : Analyzing Talk among Friends*, (2e éd.), Oxford, OUP, 2005 .
- TRAUGOTT E., ROMAINE S., « Some questions for the definition of ‘style’ in socio-historical linguistics » in *FOLIA LINGUISTICA HISTORICA* n° VI, De Gruyter, 1985, pp. 7-39.

SALAUN ATENCIO Karina
Docteure - Nancy 2 - France

**CO-CONSTRUCTION DE SENS EN MARQUES TRANSCODIQUES :
LES TERMES EN ESPAGNOL DANS LA PRESSE ECRITE AMERICAINE**

Résumé

La co-construction de sens des termes espagnols en marques transcodiques dans la presse écrite américaine obéit à des conditions socio-économiques des médias en tant qu'entreprises et à des conditions sémiologiques de la production du texte médiatique. Dans l'étape de production du texte, l'informateur propose des identités discursives dont les rôles sont déterminants dans la co-construction de sens. L'énonciateur communique au lecteur le référent ou le sens du terme en marque transcodique en recourant à différents mécanismes qui font de lui un lecteur-cible qui devient un sujet interprétant immergé dans un contexte inter-discursif. C'est ce que nous allons démontrer dans cette étude.

Mots clés : Marques transcodiques – co-construction de sens – presse écrite – contexte – contact des langues –

Abstract

**CO-CONSTRUCTION OF MEANING IN TRANSCODIC MARKS:
THE SPANISH TRANSCODIC MARKS USED IN THE AMERICAN PRINT MEDIA**

The co-construction of meaning of the Spanish transcodic marks used in the American print media is built up from the socio-economic conditions of medias that act as socio economic institutions, and from the semiological conditions that give shape to the media text. In the production phase of the media text, the informant suggests discursive identities whose roles are significant in the co-construction of meaning. The enunciator demonstrates the referent or the meaning of the transcodic marks to the readers by using different mechanisms and the target reader becomes an interpreter immersed in an inter-discursive context.

Key Words: Co-construction of meaning – transcodic mark – print media – context – language contact –

ملخص:

يُنَجَز البناء المشترك لمعنى المصطلحات من خلال علامات عبرشفرية بالإسبانية المستعملة في الصحافة الأمريكية المكتوبة حول الظروف الاجتماعية والاقتصادية لوسائل الإعلام بوصفها شركات، وحول الظروف السيميولوجية لإنتاج النص الإعلامي، حيث يقترح الإعلامي خلال مرحلة إنتاج النص هويات خطابية ذات وظائف حاسمة ضمن البناء المشترك للمعنى. كما يُلَقِّن المتلفظ القارئ المرجع أو معنى المصطلح من خلال العلامات عبر الشفرية، موظفا في ذلك مختلف الميكانيزمات، كما يصبح القارئ المقصود في الموضوع مؤولا مغمورا في سياق ما بين خطابي. الكلمات المفاتيح: علامات عبرشفرية، بناء مشترك للمعنى، الصحافة المكتوبة، السياق، اتصال اللغات.

**CO-CONSTRUCTION DE SENS EN MARQUES TRANSCODIQUES :
LES TERMES EN ESPAGNOL DANS LA PRESSE ECRITE AMERICAINE**

Dans notre étude, le contexte est considéré comme un système ouvert ou un ensemble d'éléments interagissant entre eux. La construction de sens résulte de l'effet de cet ensemble qui modifie et influence la valeur sémantique d'un de ses éléments. Notre objectif principal est d'analyser les mécanismes de co-construction de sens de termes espagnols en marques transcodiques utilisés dans la presse écrite américaine monolingue, de langue anglaise. L'analyse prend place parmi celles qui visent à déterminer la manière dont les médias se servent de la langue pour construire des représentations socio-discursives de groupes sociaux, en particulier des minorités ethniques ou des communautés générées par la société. Nous nous situons ainsi à la croisée des analyses d'ordre social et celles d'ordre linguistique.

Pour l'étude des mécanismes de co-construction de sens des termes en marque transcodique, nous avons recueilli notre corpus en interrogeant les bases de données de deux journaux américains, le *New York Times* et le *New York Daily News*, de 1992 à 2004.

Aux Etats-Unis, dans la presse *latino* ou dans la presse en anglais ou en espagnol destinée aux *Latinos*, l'alternance codique (A.C.) est souvent utilisée pour reproduire des représentations socio-discursives de *latinidad*. Ces insertions transcodiques en espagnol servent à souligner l'intervention des *Latinos* dans le contexte social des Etats-Unis, ainsi qu'à promouvoir la consommation d'une culture *latino*. Soulignons que, dans les années quatre-vingt, les *Latinos* étaient présentés comme le groupe ethnique dont on prévoyait que la forte croissance démographique le placerait après celui des noirs américains. Ainsi, le discours des médias annonçait-il le réveil d'un « grand géant » incarné dans la communauté *latino* (Otto, 2002 : 57). D'où notre intérêt pour les termes espagnols insérés dans la presse américaine.

Dans cet article, nous allons répondre à la question suivante : comment construit-on le sens des termes en marque transcodique? La réponse à cette question nous permettra de souligner l'importance des éléments contextuels dans le processus de co-construction de sens. Nous commencerons par expliciter les notions sur lesquelles repose notre approche méthodologique et qui nous permettront de dégager la fonction du contexte dans l'interprétation d'un mot, ou d'un énoncé, dans un texte. Quant à l'approche elle-même, nous

essayerons, dans un premier temps, d'identifier les conditions de production qui déterminent le sens des termes en marque transcodique utilisés dans la presse écrite. Dans un deuxième temps, nous déterminerons la façon dont la construction de sens est envisagée dans le processus de construction textuelle dans lequel le scripteur met en scène des identités discursives.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Afin d'analyser les mécanismes de construction de sens de ces termes en marque transcodique et de souligner l'importance du contexte, nous allons suivre l'approche socio-communicationnelle du discours de média (Charaudeau 2005, 2006). Ce modèle prend en compte l'acte de langage⁴⁷ et sa relation avec son environnement. Sans le contexte,

les mots et les énoncés produits ne signifient pas en eux-mêmes, ils ne sont interprétables qu'en relation avec un « ailleurs » [...] surdéterminant un lieu de conditionnement que doivent partager les partenaires de l'échange. (Charaudeau, 2006 : 21)

Charaudeau suggère que l'analyse des environnements (contextes) dans lesquels un acte de langage devrait être traité, soit faite :

- a. dans le cadre d'une théorie sur les interlocuteurs du discours, qui, en effet jouent un rôle important dans la production et l'interprétation de l'acte de langage et,
- b. dans le cadre d'une théorie sur la situation de communication, laquelle conditionne les sujets du discours et détermine les environnements où l'acte communicatif est produit et interprété.

Les individus construisent le sens d'un acte de langage dans trois lieux : le lieu de production, le lieu d'interprétation et le lieu de construction du texte. Ces trois lieux permettent également de déterminer les rôles des individus intervenant dans le discours médiatique.

Le lieu des conditions de production est « *un lieu où se constituent les données de la situation de communication qui sur-déterminent en partie les identités des sujets en présence et la finalité de l'acte d'échange en termes d'effets visés* » (Charaudeau, 2005 : 23). C'est le lieu d'une pratique sociale limitée et structurée par les conditions socio-économiques de l'entreprise des médias et par les conditions sémiologiques de la production.

Les conditions socio-économiques renvoient aux médias en tant qu'institution où les acteurs agissent en divulguant un discours qui a des objectifs

⁴⁷ Patrick Charaudeau utilise l'expression « acte de langage » comme synonyme d'« acte de production langagière » ou d'« acte de communication ».

économiques. Les conditions sémiologiques renvoient à la façon de procéder en fonction des effets visés. L'informateur définit les objectifs ou les « enjeux » de son acte de langage, c'est-à-dire, qu'il détermine les effets qu'il souhaite exercer sur son interlocuteur, et cela, grâce à l'identité sociale et au rôle qu'il est appelé à jouer dans cette situation de communication.

Dans le lieu de production, les effets sont « visés » car l'informateur ne peut pas prévoir s'ils vont être reçus et interprétés comme il l'a décidé ou planifié.

Le lieu de construction du texte est l'endroit « où tout discours se configure en texte selon une certaine organisation sémio-discursive faite d'agencement de formes, les unes appartenant au système verbal, les autres à divers systèmes sémiologique, iconique, graphique, gestuel » (ibid., 2005 : 19). À cet endroit se trouvent les sujets construits par l'informateur : l'énonciateur, qui est une sorte d'ethos ou image discursive que l'informateur construit de lui-même et le sujet destinataire qui est une image idéale de l'interlocuteur. Tous deux, énonciateur et sujet destinataire, constituent les « identités discursives »⁴⁸ du texte. Dans ce lieu, le sens est également le résultat d'une rencontre entre les effets visés (du locuteur) et les effets produits (de l'interprétant) qui se traduiront par des « effets possibles ». Le texte peut véhiculer plusieurs sens, grâce aux différentes interprétations données par les différents sujets interprétants qui participent ensemble à la co-construction de sens avec les instances de production du texte.

Le lieu d'interprétation, ou lieu des conditions de réception, est « un lieu où se constituent les données spécifiques du sujet interprétant, révélées par les effets produits, et qui se surajoutent aux conditions de la situation de communication » (Ibid.: 25). Il est divisé en deux parties. Dans la première, se trouve la cible ou le destinataire idéal, et dans la deuxième, le récepteur réel, le public. C'est le lieu des pratiques sociales où l'interlocuteur interprète et construit le sens. Il est autonome dans l'accomplissement de ces tâches, même si l'informateur du lieu de production prévoit les effets et l'interprétation de son acte de langage. Dans ce lieu, les effets visés du lieu de production deviennent des effets « produits ». Ces derniers coïncident parfois avec les effets visés. Cependant, lorsqu'ils s'adressent à un groupe ou à un public, les possibilités de non-coïncidence entre les effets visés et les effets produits sont plus probables.

En ce qui concerne la théorisation de la situation de communication, proposée par Charaudeau (2006), dans son étude de la construction de sens de l'acte de langage, ce sont tantôt les conditions de production, tantôt les

⁴⁸ Selon Roland Barthes (1984), les identités discursives sont des êtres de paroles qui existent grâce aux manifestations langagières.

conditions de réception qui donnent forme au sens que souhaite construire l'informateur dans le lieu de production, et que construit l'interprétant dans le lieu d'interprétation. L'intercompréhension est possible grâce au partage de ces conditions. Cette partie commune, Charaudeau la nomme « situation de communication ».

LIEU DE CONDITIONS DE PRODUCTION : CONSTRUCTION DE SENS DES MARQUES TRANSCODIQUES DE LA PRESSE ECRITE

Le sens des termes en marques transcodiques dépend des différentes conditions dans lesquelles se construit l'acte de communication⁴⁹ de la presse écrite. L'utilisation de marques transcodiques en espagnol est déterminée par :

a. Des « conditions externes » : les médias sont des entreprises gouvernées par des principes sociaux et économiques. En tant qu'institution, ils possèdent des acteurs qui jouent des rôles et ont des relations entre eux. Les discours produits par ces acteurs montrent les schémas idéologiques et les objectifs économiques de ceux qui les financent.

b. Des « conditions externes-internes » : ces sont les conditions sémiologiques de la production du discours médiatique. Les employés de l'institution médiatique utilisent certains procédés discursifs montrant la façon dont ils se représentent les individus qui peuvent intéresser leurs discours.

Nous avons remarqué que la presse monolingue américaine pouvait utiliser un discours imprégné de représentations au bénéfice des investisseurs du marché *latino*. La presse s'intéresse à la séduction et à la construction d'une communauté de consommateurs. À ce propos, Piller I. affirme :

Contemporary cultural identities are hybrid, complex, and often contradictory, and the media play a crucial role in their reconfiguration. In many contexts, the identities displayed and offered to TV audiences are no longer political ones, that are based on citizenship in a national community, but rather economic ones that are based on participation in a global consumer market. (Piller, 2006: 270)⁵⁰

À partir des marques transcodiques, la presse monolingue américaine s'adresse à une communauté consommatrice qui acquiert des biens : voitures,

⁴⁹ L'échange entre le producteur et le récepteur.

⁵⁰ « Les identités culturelles contemporaines sont hybrides, complexes et souvent contradictoires, et les médias de la communication jouent un rôle déterminant dans leur reconfiguration. Dans de nombreux contextes, les identités affichées et montrées aux téléspectateurs ne sont plus celles des intérêts politiques fondés sur la notion de citoyenneté d'une communauté nationale, mais plutôt celles des intérêts économiques qui reposent sur la participation au marché de consommation globale » (Traduit par nos soins).

immobilier, films, musique, crédits bancaires, etc. Les marques transcodiques de la presse monolingue américaine semblent parfois promouvoir des produits de consommation à la mode. Un exemple frappant est l'utilisation des termes *Loca* « folle » et *Vida loca* « une vie folle », en référence à la chanson *La copa de la vida* (« La coupe de vie ») et *Living la vida loca* (« Vivre la vie folle ») du Portoricain Ricky Martin en 1999.

Des journaux comme le *New York Times* tirent parti du terme : la presse parle des *fans locas* (« fans folles »), d'un New York qui devient *loco* (« fou »), de la nourriture *latino* (voir exemples 1 et 2) :

1) FANS 'LOCA' FOR RICKY MARTIN. Hundreds of screaming, crying, singing fans who aren't ashamed to say they're loca for Ricky Martin flocked to a Dallas mall for a glimpse of the Latin singing sensation. Martin, 27, appeared at a record store at North Park Center for a two-hour autograph session Saturday. (JOSE NORIEGA, 24/05/1999, *San Jose Mercury News*)⁵¹

2) LIVIN' LA VIDA LATIN IN QUEENS. It's only fitting that Queens is currently the center of the Latino arts universe, considering how the borough has become a microcosm of the city's diverse Hispanic population. Two major events showcasing the culture's artistic richness and variety are being held at Flushing Meadows-Corona Park in the heart of Queens: the AT&T Latino Arts Festival, which begins Wednesday and runs through Aug. 8. (ROBERT DOMINGUEZ, 16/07/1999, *New York Daily News*)⁵²

Ainsi, dans la presse monolingue des Etats-Unis, le recours aux marques transcodiques répond à des conditions externes ou conditions socio-économiques et à des conditions externes-internes ou conditions sémiologiques de production de la presse. En ce qui concerne les conditions sémiologiques, l'énonciateur connaît certains intérêts et désirs de son lectorat.

⁵¹ « Les fans LOCA « folles » de RICKY MARTIN. Des centaines de fans, qui crient, pleurent et chantent et qui n'ont pas honte de dire qu'elles sont "folles" (loca) de Ricky Martin, sont allées au centre commercial Dallas pour avoir un aperçu de la sensibilité du chanteur Latin. Ce samedi, Martin, 27 ans, est arrivé chez un disquaire à North Park Center pour une séance de deux heures de signature d'autographes » (JOSE NORIEGA, 24/05/1999, *San Jose Mercury News*) (Traduit par nos soins).

⁵² « VIVRE LA VIDA « la vie » LATINA au QUEENS. Il est tout à fait approprié de dire que le Queens se trouve actuellement au centre de l'univers de l'art Latino, en considérant la façon dont l'arrondissement est devenu un microcosme de la diversité de la population hispanique de cette ville. Deux événements majeurs présentant la richesse et la variété artistique de la culture ont lieu au parc Flushing Meadows - Corona, qui se trouve au cœur du Queens : le Festival d'art Latino de ATT commence ce mercredi et finit le 8 août [...] (ROBERT DOMINGUEZ, 16/07/1999, *New York Daily News*) » (Traduit par nos soins).

Alors les marques transcodiques sont un outil pour conceptualiser et pour réveiller ces intérêts et désirs chez ce lectorat. Concernant les conditions socio-économiques, l'utilisation de marques transcodiques en espagnol peut signaler l'importance que l'économie américaine donne à l'immigration *latino* ou le « géant *latino* ». Le *Latino* est une cible pour la consommation de biens et de services : on vend des produits *latinos* (la musique, la gastronomie,...), des produits et des services pour les *Latinos* (des crédits bancaires, des voitures,...).

LA CONSTRUCTION DE SENS DE MARQUES TRANSCODIQUES EN ESPAGNOL DANS L'ELABORATION DU TEXTE

Le texte journalistique contient des identités discursives (l'énonciateur et le destinataire), ou sortes d'éthos, créées par le scripteur et déterminées par les conditions du lieu de production. À travers les marques transcodiques en espagnol, le scripteur montre une image de l'énonciateur et du destinataire, et lui attribue des rôles dans l'acte communicatif permettant la co-construction de sens de termes en marques transcodiques. Celle-ci dépend directement des conditions de production des rôles joués par chaque identité discursive, et des interprétations du sujet interprétant. Charaudeau souligne que

le texte produit est porteur d'«effets de sens possibles», effets qui surgissent en écho aux effets visés par l'instance d'énonciation et aux effets produits par l'instance de réception. Du coup, toute analyse d'un texte n'est que l'analyse de possibles « interprétatifs ». (Charaudeau, 2005 : 19)

Nous allons analyser cette co-construction de sens à partir des rôles de l'énonciateur et du lecteur dans le texte comportant des marques transcodiques.

Rôle de l'énonciateur dans la construction de sens des marques transcodiques en espagnol

Dans la construction du texte, on suppose l'interaction entre deux (ou plusieurs) participants : un énonciateur (l'éthos ou l'image que le scripteur met en scène pour énoncer le discours, ou l'image que le destinataire se fait de l'énonciateur) et un destinataire (le lecteur-cible).

Nous avons constaté différents rôles joués par l'énonciateur dans la presse monolingue par l'utilisation des marques transcodiques qui renforcent les représentations socio-discursives de *latinidad* :

- Le rôle du médiateur.
- Le rôle du pédagogue.
- Le rôle du vendeur.

✓ **L'énonciateur est un médiateur** : l'énonciateur se sert de marques transcodiques lorsqu'il s'adresse à un type de destinataire ou lecteur-cible. Au

moment de la production de l'énoncé, le lecteur-cible est physiquement absent mais il ne doit pas nécessairement donner de réponse verbale pour que l'échange soit établi entre l'énonciateur et lui. Cet échange a lieu grâce à une intertextualité et à des présupposés. L'intertextualité renforce la superposition de textes qui sont véhiculés par le groupe social. Ces textes sont chargés de sens et de connaissances partagés au sein de la société. Les connaissances et les différentes visions du monde sont construites à partir des vécus personnels, puis stockées dans la mémoire de chaque individu. Au moment d'une interprétation textuelle, ces savoirs fonctionnent comme un pont entre les discours et, en même temps, enrichissent la situation communicative en cours. Ainsi, l'énonciateur et le lecteur-cible sont censés s'influencer réciproquement. L'énonciateur n'est pas face à son lecteur, cependant, il formule ses énoncés en lui attribuant une identité. Lorsque l'énonciateur se sert des marques transcodiques en espagnol, il emploie, d'une part, les connaissances et les représentations qu'il possède du lecteur-cible, et d'autre part, le sens commun que le lecteur-cible et lui-même partagent. C'est à travers ce sens commun que l'énonciateur et le lecteur-cible négocient le sens de termes en espagnol et établissent un terrain d'entente.

L'énonciateur est un médiateur car il intervient pour faciliter la communication entre lui et son lecteur-cible en utilisant des termes en marques transcodiques qui renvoient à un cadre commun de référence : un sens commun, un savoir partagé, ou une mentalité collective. Dans la presse *latino* et la littérature *chicano*, le rôle de médiateur se présente souvent à travers des termes en marques transcodiques évoquant des représentations sociales comme dans l'exemple suivant :

3) There are Mexican crafts, folk art and religious icons, herbs and Latino music tapes. Naturally, there's a lot of junk, too, the usual flea market stock, irregular sweat socks, rusted bike parts, old holey pots. True to the nature of the mercado, you can negotiate the prices on everything, that is, if you speak the lingo. (ANA CASTILLO, 12/11/1995, *The New York Times*)⁵³

Dans cet exemple, l'emploi du terme *mercado* (« marché ») permet à l'énonciateur de faire une « économie de mots » : il n'a pas besoin de donner une longue explication sur l'idée qu'il veut transmettre. Il donne des

⁵³ « Il y a de l'artisanat mexicain, de l'art populaire, des icônes religieuses, des herbes, des cassettes de musique latino. Évidemment, il y a aussi beaucoup de camelote, un stock typique de marché aux puces, des chaussettes sales, des pièces de vélo rouillées, des vieux pots troués. La nature même du mercado « marché », vous permet de négocier les prix sur tout, si vous parlez le lingo « jargon » » (ANA CASTILLO, 12/ 11/1995, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

explications sur le *mercado* et, dans le même temps, il fait appel au sens commun partagé par le lecteur et lui-même. Ces stratégies rendent efficace la communication à travers le terme en marque transcodique.

✓ **L'énonciateur est un pédagogue** : le scripteur emploie divers mécanismes de construction de sens qui donnent à l'énonciateur l'image d'un pédagogue. L'énonciateur emploie par exemple un terme en espagnol en donnant parfois au lecteur son sens. Ces mécanismes servent soit à en préciser le sens, soit à donner des détails, soit à répéter quelque chose, soit à emphatiser un mot ou une expression, etc. Le scripteur utilise principalement les mécanismes suivants :

a) le mécanisme de la traduction : l'énonciateur insère des marques transcodiques suivies d'une traduction présentée éventuellement entre parenthèses :

4) Because of the late-night schedule, ratings are not high, but they have been promising in the first months, said a Telemundo spokesman. Appropriately, the show's only sponsor is Adelante ('forward' in Spanish) -- a credit card. VERNON SILVER. (19/09/1993, *The New York Times*)⁵⁴

5) Here it is: Barriga llena, corazón contento. (Full belly, happy heart.) Very important in a city where there is so much hambre (hunger). (ALBOR RUIZ, 14/10/2004, *New York Daily News*)⁵⁵

6) In a 30-minute speech liberally salted with Spanish phrases, Mr. Gore made a handful of policy pledges specifically intended for Hispanic voters, including affirming his support for bilingual education. I say to you tonight, 'Todavía no han visto nada'. (JAMES DAO, 01/07/2000, *The New York Times*)⁵⁶

Le mécanisme de traduction en anglais se rapporte aux sujets suivants : le nom d'une institution (exemple 4), une notion culturelle (exemple 5), ou un discours

⁵⁴ « Compte tenu des horaires de fin de soirée, les audiences ne sont pas élevées, mais ont été prometteuses pendant les premiers mois, a déclaré un porte-parole de Telemundo. Le seul sponsor promoteur est la carte de crédit Adelante (en espagnol en avant) » (VERNON SILVER, 19/09/1993, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

⁵⁵ « C'est ici : Barriga llena, corazón contento «Ventre plein, cœur heureux». Très important dans une ville où il y a autant d'hambre "faim" »(ALBOR RUIZ, 14/10/2004, *New York Daily News*) (Traduit par nos soins).

⁵⁶ « Dans un discours de 30 minutes généreusement "assaisonné" de phrases en espagnol, M. Gore a fait quelques promesses politiques destinées spécifiquement aux électeurs hispaniques, il a notamment confirmé son soutien à l'enseignement bilingue. Je vous l'affirme ce soir, todavía no han visto nada, "vous n'avez encore rien vu" » (JAMES DAO, 01/07/2000, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

rapporté (exemple 6). Les traductions les plus courantes concernent les marques transcodiques remplissant la fonction de dénomination.

b) Le mécanisme de la définition : ce mécanisme est utilisé pour donner des explications ou pour déterminer le sens de quelque chose ou la désignation du terme en marque transcodique. L'énonciateur ne se contente pas de donner une traduction, il présente également une définition ou une explication sur la réalité désignée par le terme en marque transcodique :

7) The corner of Fifth and Lehigh is called 'El Bloque de Oro' -- The Golden Block -- because of its many businesses, cultural and community groups. (DAVID J. WALLACE, 06/12/1992, *The New York Times*)⁵⁷

8) And, oh yes, another fine product you won't find in any shop this side of the border is aguardiente, a clear Mexican firewater made from the agave plant, a relative of the maguery cactus that tequila is distilled from. (ANA CASTILLO, 12/11/1995, *The New York Times*)⁵⁸

9) The essence of the cooking is the sofrito, a mixture of recao and cilantro leaves, small sweet chili peppers, onions, green peppers and garlic. (MIREYA NAVARRO, 08/03/2000, *The New York Times*)⁵⁹

Ces explications montrent un énonciateur soucieux d'un lectorat qui ne parle pas l'espagnol ou qui n'en possède que quelques bribes. Il joue ainsi le rôle d'un expert qui fournit des éclaircissements sur le vocabulaire en question.

c) Le mécanisme de la contextualisation : l'énonciateur fournit des éléments explicatifs dans le texte où sont insérés les termes en marque transcodique. Ces éléments sont présentés avant ou après l'insertion en marque transcodique. Parfois, l'énonciateur ne fournit ni définition, ni traduction de cette insertion. Cependant, il utilise des synonymes ou antonymes dans la langue matrice. Dans l'exemple suivant, l'explication est présentée avant le terme en marque transcodique :

⁵⁷ « Le carrefour de la cinquième avenue et de la rue Lehigh est appelé El Bloque de Oro- "le quartier d'or" - en raison de ses nombreuses entreprises, groupes culturels et communautaires » (DAVID J. WALLACE, 06/12/1992, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

⁵⁸ « Et oui! Un autre beau produit que vous ne trouverez pas dans n'importe quel magasin de ce côté-ci de la frontière, c'est l'aguardiente "l'eau de vie", une eau claire et brûlante, d'origine mexicaine fabriquée à partir de l'agave, une espèce de cactus maguery à partir duquel est distillée la tequila. » (ANA CASTILLO, 12/11/1995, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

⁵⁹ « L'essence de la cuisine est le sofrito, un mélange de recao, c'est à dire de feuilles de coriandre, de petits piments doux, d'oignons, de poivrons verts et d'ail » (MIREYA NAVARRO, 08 /03/2000, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

10) 'They need that arm over their shoulder, the handshake, that abrazo,' Dr. Sanguily said. (ELSA BRENNER, 05/01/1992, *The New York Times*)⁶⁰

Ces trois mécanismes de construction du sens relèvent d'une certaine pédagogie qui accompagne les marques transcodiques. L'énonciateur emploie des termes en marques transcodiques tout en fournissant au lectorat des aides linguistiques pour décoder les intentions visées à travers le recours à ces termes. La présence de ces mécanismes permet d'associer les marques transcodiques à une fonction pédagogique : inculquer au public-lecteur un lexique espagnol et une culture.

✓ **L'énonciateur est un vendeur** : nous constatons que l'énonciateur peut également jouer le rôle d'un agent commercial à travers les marques transcodiques qu'il utilise. Il peut médiatiser une présence *latino* par le fait de passer des informations sur cette communauté dans la presse. L'énonciateur use parfois de qualificatifs en marques transcodiques pour présenter un bien de consommation ou un service :

11) CITY WANTS YOU LIVIN' LA VIDA LATINO FOR ANNUAL FILM FEST. WANT TO CATCH some sexy Latin men - like Antonio Banderas and Diego Luna of "Y T Mam Tambin" - on the big screen? Bloomberg said this film festival is unique because it is the only one in the city to showcase international Latin American films, along with the work of Hispanic filmmakers from the U.S. The festival's opening film will be the U.S. premiere... (MICHAEL SAUL, 24/06/2004, *New York Daily News*)⁶¹

12) NUEVO LATINO food, the artful combination of traditional Latin ingredients with contemporary cooking techniques, has been offered in New York only at a few upscale restaurants. (ERIC ASIMOV, 11/02/1998, *The New York Times*)⁶²

⁶⁰ « Ils ont besoin de ce bras sur leur épaule, de cette poignée de main, de cet abrazo "l'accolade", dit Dr Sanguily (ELSA BRENNER, 05/01/1992, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

⁶¹ « LA VILLE VOUS SOUHAITE DE VIVRE LA VIDA LATINO "LA VIE LATINO" POUR LE FESTIVAL ANNUEL DU FILM. Voulez-vous admirer quelques hommes sexy latino, comme Antonio Banderas et Diego Luna du film Y T Mam Tambin, sur le grand écran? Bloomberg a dit que ce festival est unique car il est le seul dans la ville à mettre en valeur les films latino-américains internationaux ainsi que le travail des cinéastes hispaniques des États-Unis » (MICHAEL SAUL, 24/06/2004, *New York Daily News*) (Traduit par nos soins).

⁶² « Les plats du NUEVO LATINO "NOUVEAU LATINO". La combinaison astucieuse des ingrédients traditionnels latino-américains et des techniques culinaires contemporaines a été

Ces exemples montrent la volonté de l'énonciateur de promouvoir un aspect de la culture *latino*, un restaurant ou de la nourriture latino (exemple 12), d'éveiller une curiosité qui pourrait mener à la consommation d'un produit *latino* ou à reproduire une représentation ou qualification *latino* pour vendre quelque chose (exemple 11). Ainsi à travers ces marques transcodiques, l'énonciateur essaie de communiquer pour vendre une gastronomie *latino*, de la musique *latino*, un spectacle *latino*, un artiste *latino*, etc.

Rôle du lecteur-cible dans la construction de sens des marques transcodiques en espagnol

L'énonciateur, en utilisant des marques transcodiques, n'exige pas du lecteur une grande compétence dans la langue insérée. Le lecteur-cible est face à un texte presque monolingue. En effet, les marques transcodiques de la presse américaine prennent principalement la forme d'insertions d'un seul terme ou d'un syntagme. L'énonciateur vise implicitement un lecteur, qui peut être bilingue, capable de reconnaître les signes de l'identité *latino* figée, ou un lecteur monolingue ayant un certain intérêt pour les *Latinos*.

Lorsque l'énonciateur vise un lecteur monolingue, il peut utiliser des mécanismes de construction de sens dans le texte, comme les traductions et les explications des termes en marques transcodiques. Il fournit ainsi des aides appropriées qui indiquent sa connaissance des compétences linguistiques de son lecteur.

Lorsque l'énonciateur vise un lecteur semi-bilingue, il se sert parfois de connaissances socioculturelles permettant la compréhension et l'interprétation de son message. En utilisant des marques transcodiques, la presse américaine monolingue recourt à une stratégie communicative semi-bilingue qui témoigne sans doute du contact des cultures et des langues présentes dans le milieu américain. De même, cette stratégie montre le comportement linguistique de la communauté *latino* qui a tendance à s'assimiler à la nation américaine : les *Latinos* tentent de s'intégrer par le biais linguistique et leur langue révèle des changements linguistiques. En effet, l'espagnol des *Latinos* aux États-Unis est une interlangue⁶³ présentant des interférences et des A.C. avec l'anglais et que l'on nomme *spanglish*. Les marques transcodiques soulignent l'identité linguistique d'un lectorat capable de suivre un discours principalement écrit en

offerte seulement par quelques grands restaurants de New York» (ERIC ASIMOV, 11021998, *The New York Times*) (Traduit par nos soins).

⁶³ « Parler d'*interlangue* des migrants, c'est parler d'un entre-deux langues, d'un système approximatif » (Boyer, 2001 : 64).

anglais et contenant des nuances émotives, ironiques, solidaires, humoristiques et culturelles transmises par certaines insertions en espagnol.

Pour la co-construction de sens d'un terme en marque transcodique, le contexte se construit autour des conditions socio-économiques des médias en tant qu'institutions et entreprises commerciales, et par les conditions sémiologiques de la production du texte médiatique au sein duquel l'informateur construit des identités discursives (un énonciateur et un lecteur-cible). Dans cette étude, la façon dont les rôles des identités discursives sont envisagés est déterminante pour la co-construction de sens des marques transcodiques en espagnol. L'énonciateur apprend au lectorat le référent ou le sens du terme en marque transcodique en se servant de différents mécanismes : traduction, définition et contextualisation. Le contexte devient un contexte intertextuel et inter-discursif où différents discours sont convoqués. Ceux-ci permettent de justifier les interprétations et analyses du sujet auquel ils s'adressent. Ainsi, le contexte nous dévoile toutes sortes de rapports entre le texte et l'environnement textuel.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES R, *Le bruissement de la langue : Essais critiques IV*, Paris, Éditions du Seuil, 1984.
- BARTHES R, *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, Seuil, 1953.
- BARTHES R, *L'aventure sémiologique*. Paris, Seuil, 1985.
- BOYER H, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001.
- CHARAUDEAU P, « Un modèle socio-communicationnel du discours : entre situation de communication et stratégies d'individuation », in MIÈGE, B, (Dir), *Medias & Culture: Discours, outils de communication, pratiques quelle(s) pragmatique(s) ?* Paris, L'Harmattan, 2006, pp.17-40.
- CHARAUDEAU P, *Les médias et l'information : L'impossible transparence du discours*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- OTTO S A, *Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse*, Austin, University of Texas, 2002.
- PILLER I, « Advertising as a site of language contact », in *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 23, 2003, pp.170-183.
- PILLER I, « Identity Constructions in Multilingual Advertising », in *Language in Society*, 30(2), 2001, pp.153-186.
- Piller I, « Advertising as Multilingual Communication », in Helen Kelly-Holmes (Dir), *Journal of Sociolinguistics*, 10(2), 2006, pp. 272-277.
- VERON E, « Presse écrite et théorie des discours sociaux: production, réception, régulation », in CHARAUDEAU, P, (Dir), *La presse, produit, production, réception*, Paris, Hatier, 1988, pp.11-25.

BEKTACHE Mourad

Université A. Mira – Laboratoire LAILEMM – Bejaia - Algérie

**LES GRANDES TENDANCES DE L'ALTERNANCE DES LANGUES
DANS LA PRESSE ECRITE D'ALGERIE⁶⁴**

Résumé

Le français, tel que parlé et écrit en Algérie, présente des variations lexicales importantes qui nous ont amené à nous interroger sur quelques-unes de ses caractéristiques dans la presse écrite algérienne. Nous nous sommes précisément intéressé à l'alternance codique et aux mécanismes discursivo-argumentatifs qui participent au façonnement du français employé dans quatre journaux francophones, à savoir *El Moudjahid*, *El Watan*, *La Tribune* et *Liberté*. L'analyse du corpus a révélé que l'alternance des langues arabe, berbère et française, telle qu'elle se manifeste dans ces quatre quotidiens, obéit à des stratégies discursives mises en place par les journalistes pour créer un univers communicationnel spécifiquement algérien.

Mots-clefs : alternances de langues – plurilinguisme – particularismes lexicaux – variation lexicale – presse francophone algérienne –

Abstract

**THE MAIN TENDENCIES OF LANGUAGE ALTERNATION
IN ALGERIAN NEWSPAPERS**

French, as it is spoken and read in Algeria, presents very important lexical variations that led us to inquire about some of these characteristics in the Algerian written press. We are more precisely interested in code switching and the discursivo-argumentative mechanisms which take part in modeling the French language employed in four newspapers namely, *El Moudjahid*, *El Watan*, *La Tribune*, *Liberté*. Analysis of the corpus reveals that the alternation of the Arabic, Berber and French languages, as it appears in these four daily newspapers, obeys to discursive strategies used by journalists in order to create a specifically Algerian communicational universe.

Keywords: code switching – multilingualism – lexical particularisms – lexical variation – algerian francophone press –

المخلص

إن اللغة الفرنسية المنطوقة والمكتوبة في الجزائر تطرح تنوعات معجمية جعلتنا نتساءل عن بعض المميزات التي ألفناها في الصحافة المكتوبة بالجزائر. لقد شدَّ انتباهنا ذلك التناوب اللغوي وتلك الآليات الخطابية الحاجية لهذه الفرنسية المستعملة في الجرائد الفرونكوفونية على غرار "المجاهد"، "الوطن"، "الترين" و"البريتي". فتحليل هذه المدونة كشف عن تناوب اللغات (عربية، أمازيغية، فرنسية) وهي تخضع لاستراتيجيات خطابية وضعها صحافيون قصد تشكيل فضاء تواصلية ذو خصوصية جزائرية.

الكلمات المفاتيح: التناوب اللغوي – التعدد اللغوي – الخصائص المعجمية – التنوعات المعجمية – الصحافة الفرونكوفونية الجزائرية.

⁶⁴ Cet article a déjà été publié, sous le même titre, dans *Multilinguales* n°1, mais délesté malencontreusement de quelques pages, pour des raisons purement techniques. C'est pour le rétablir dans sa version complète qu'il est repris ici.

LES GRANDES TENDANCES DE L'ALTERNANCE DES LANGUES DANS LA PRESSE ECRITE D'ALGERIE

La variation du français employé en Algérie ne se limite pas aux créations lexicales, aux emprunts et aux changements sémantiques. Elle se manifeste également à travers l'alternance et le mélange de langues. Les Algériens alternent et mélangent plusieurs langues : l'arabe dialectal, l'arabe standard, les variétés du berbère, le français et accessoirement l'anglais. Ce phénomène linguistique, très caractéristique de l'oral, apparaît aussi à l'écrit : il concerne, à titre d'illustration, les romans, les revues et la presse écrite.

Dans le cadre de cette étude, nous nous attacherons à décrire et à expliquer les alternances de langues, en nous intéressant particulièrement au phénomène de la polyphonie qui caractérise les alternances de langues dans le discours journalistique francophone algérien.

L'analyse des grandes tendances des alternances codiques relevées dans notre corpus permet de comprendre l'emploi des langues en Algérie (arabe standard, arabe dialectal et berbère). En effet, dans la presse écrite algérienne d'expression française, l'alternance et le mélange de langues apparaissent comme des procédés linguistiques de communication à travers lesquels se traduit le type de rapport que les langues en contact entretiennent. Cette alternance et/ou mélange de langues s'inscrit dans le cadre d'une stratégie communicative qu'adopte le scripteur dans son discours.

Il ne s'agit pas seulement de la simple conséquence d'une compétence dans deux ou plusieurs langues, mais d'un acte langagier qui obéit à des stratégies de communication socialement significatives. Selon Bernard Zongo (1996) : « *la démonstration a été faite que l'alternance linguistique constitue une stratégie communicative et non un simple mélange linguistique aléatoire et arbitraire comme on a eu pendant longtemps tendance à le croire* » (341). En ce sens, le locuteur-journaliste (que nous appellerons « locuteur collectif », en référence à « locuteur-journal »), dont l'une des fonctions est de rapporter des informations, exerce son métier dans un contexte communicationnel complexe : il est énonciateur, parle deux ou plusieurs langues et s'adresse à un public (énonciataire) qui, lui aussi, parle deux ou plusieurs langues. Ajoutons à cela le fait que les deux protagonistes ont des attitudes sociolinguistiques à l'égard de ces langues.

Le journaliste se trouve également dans une position de rapporteur des propos de ses interlocuteurs (citations, reprises de slogans, etc.). D'un point de vue

sociolinguistique, cette position met le locuteur devant des choix significatifs : quelle langue utiliser dans le discours de l'autre (discours rapporté ou citation) ? L'arabe dialectal est langue véhiculaire/vernaculaire, l'arabe standard est langue officielle, le berbère est langue nationale vernaculaire. Faut-il rapporter les propos d'autrui en arabe, en berbère, en français, dans une seule, deux, trois ou plusieurs langues ? Faut-il les traduire ? Ce sont ces questions que se pose un journaliste francophone avant de rapporter un discours qui n'a pas été initialement produit en langue française.

Ainsi, dans ce plurilinguisme ambiant, plusieurs voix se manifestent et se confrontent. Plurilinguisme et polyphonie se conjuguent puisqu'il s'agit, pour le journaliste-scripteur, d'opérer des choix parmi plusieurs langues et de les distribuer sur les voix qu'il fait intervenir dans son discours.

LE CONTEXTE DU CORPUS

Habituellement, l'alternance de langues est étudiée dans les cas où la langue de communication est la langue maternelle. Les chercheurs s'intéressent aux conséquences du contact de langues présentes dans une même aire géographique. L'alternance de langues qui nous intéresse dans cette étude est très particulière : le français est langue de communication puisqu'il s'agit ici de la presse francophone, l'arabe standard - la seule langue officielle - occupe des situations formelles, et l'arabe dialectal - langue orale - est langue « de grande communication et d'intercompréhension sociale forte » (Queffélec *et al.* 2002 : 109).

Dans le cas de l'Algérie, l'alternance de langues est étudiée dans des situations où le discours est produit en arabe ou en berbère. L'alternance codique fonctionne selon les schémas : arabe/français ou berbère/français (Morsly, 1995 : 20). Le phénomène que nous étudions concerne une pratique discursive dans laquelle le locuteur écrit en français, en faisant appel aux langues nationales, à savoir l'arabe et le berbère.

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est puisé dans quatre journaux : *El Moudjahid*, *El Watan*, *La Tribune* et *Liberté*. Ceux-ci ont des lignes éditoriales différentes inhérentes à leurs statuts. *El Moudjahid* est un journal national (propriété étatique). Les trois autres journaux appartiennent à des entreprises privées. Ce choix permet de comprendre la structuration des alternances codiques dans chaque journal.

Nous avons choisi de travailler sur des périodes très riches en actualités socio-politiques : le mois de décembre 2006 et les mois d'avril et mai 2007 marqués par des élections sénatoriales (décembre 2006), des élections législatives (mai 2007) et des attentats terroristes (avril 2007).

Nous avons dépouillé 4781 articles, sélectionnés dans 158 numéros, et constitué un corpus de 88961 formes (occurrences).

Pour détecter les alternances de langues dans leurs contextes d'utilisation, nous avons eu recours à trois filtres : Word 2007, Lexico 3 et TermoStat. Cependant, nous avons dû également procéder à des dépouillements empiriques pour le pointage de certains cas d'alternances de langues spécifiques que ces logiciels, bien que très efficaces, n'ont pas détectés.

LE PLURILINGUISME POLYPHONIQUE

Le recours aux langues en présence en Algérie se manifeste dans le discours médiatique à travers l'usage de l'alternance de langues. En rapportant l'information, les journalistes font intervenir plusieurs voix dans leurs discours. Ils utilisent divers procédés pour introduire des voix-témoins susceptibles de rendre l'information plus crédible. Ils recourent aux citations (discours rapportés) pour créer l'effet d'objectivité et d'authenticité. L'alternance de langues permet de rendre compte de cette altérité.

L'intégration de la voix du locuteur-témoin dans le discours du journaliste permet de tracer des frontières entre les deux discours. Le discours rapporté (voix du locuteur-témoin) est maintenu souvent dans son énonciation première : avec ou sans traduction. Cela montre un certain choix du locuteur-journaliste concernant la structuration de l'alternance codique. Ulla Tuomarla (1997) explique que « *la scène énonciative journalistique se caractérise par une absence de marque du locuteur principal (le journaliste) compensée par une multitude d'autres voix que celui-ci expose* » (110).

Dans le contexte algérien, ces voix qui interviennent dans le discours médiatique francophone sont plurilingues. C'est la raison pour laquelle nous parlons de plurilinguisme polyphonique.

Nous avons mentionné dans l'introduction de cet article que le journaliste algérien francophone est confronté à plusieurs choix dans son acte d'énonciation. En plus de la multiplicité des langues auxquelles il a affaire, il se trouve face au dilemme de la distribution des langues sur les voix qu'il fait parler dans son discours.

La polyphonie désigne « *un discours où s'exprime une pluralité de voix* » (Moeschler et Reboul, 1994 : 92). Selon Alexandra Kratschmer et al. (2009), ce concept renvoie au fait qu'« *un énoncé est susceptible de véhiculer des traces d'autres "voix", "opinions" ou "points de vue" que ceux du locuteur* » (115).

Nous constatons que ce concept, dans la situation du discours journalistique et particulièrement dans le phénomène que nous étudions (l'alternance codique),

renvoie aux multiples co-énonciateurs qui participent à l'énonciation du journaliste.

En intégrant l'aspect sociolinguistique dans le concept de polyphonie, la dimension plurilingue apparaît au carrefour des choix de langue que l'énonciateur doit faire dans son acte d'énonciation.

Or, le journaliste algérien est confronté à une situation sociolinguistique délicate. En effet, en Algérie, le conflit linguistique, qui est complexe à tout point de vue, concerne non seulement des langues différentes, mais aussi les mêmes langues, à cause des variétés qui s'opposent dans chaque langue.

Cette ambiance conflictuelle place le journaliste dans des postures qui exigent de lui des choix dans l'acte d'énonciation. Cette situation relève de la polyphonie plurilingue, puisqu'elle met la multiplicité des langues en corrélation avec la multiplicité des voix dans le discours.

Par ailleurs, la frontière entre l'énoncé assumé par le journaliste et l'énoncé rapporté est marquée par le changement de langue : français/arabe dialectal ou standard et berbère.

Dans la presse écrite, le locuteur-scripteur adopte plusieurs positions énonciatives. Ces positions sont soumises à des contraintes liées au contexte par ce que P. Charaudeau (2000) désigne à travers la notion de « contrat médiatique »⁶⁵.

En effet, l'énonciateur-journaliste subit trois types de pressions qui déterminent son acte de parole (acte d'écriture) : l'instance médiatique (entreprise, son recruteur qui impose une ligne éditoriale), l'instance professionnelle (les exigences du métier de journaliste : objectivité, éthique et déontologie), l'instance commerciale (représentée par le consommateur qui attend du journaliste une information). Le journaliste obéit donc à un règlement imposé par son employeur (le journal), respecte l'éthique imposée par son métier et prend en considération l'horizon d'attente du lecteur.

⁶⁵ Pour Patrick Charaudeau, « Toute situation de communication (...) constitue un cadre de contraintes dont devront tenir compte les partenaires de l'échange faute de quoi il n'y aurait pas d'intercompréhension possible. Ces partenaires se trouvent donc dans une relation de réciprocité et de reconnaissance de la finalité de leur situation de communication, de leur identité, du propos qu'ils échangent et des circonstances dans lesquelles ils se trouvent, raison pour laquelle je propose la notion de « contrat de communication » pour expliquer le phénomène de la communication sociale », « L'événement dans le contrat médiatique », in *Dossiers de l'audiovisuel*, n°1, « La télévision de l'événement », La documentation française, Paris, mai-juin, 2000, consulté le 30 avril 2013 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.

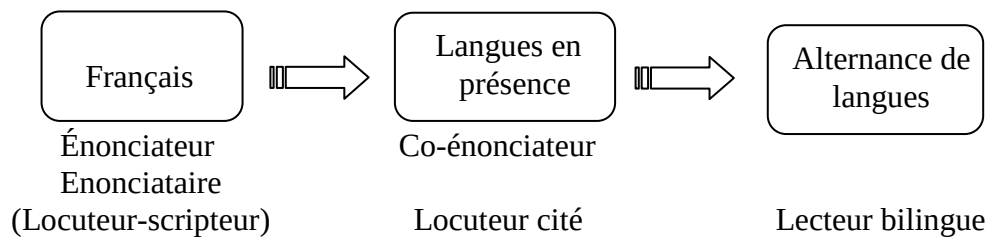
URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-evenement-dans-le-contrat.html>

LA STRUCTURATION DE L'ÉNONCIATION DANS LES ALTERNANCES DE LANGUES

L'alternance de langues apparaît parmi les choix linguistiques que le journaliste doit opérer dans son discours. Ceux-ci reflètent l'attitude du locuteur envers les langues.

Trois postures permettent de situer l'alternance des langues dans notre corpus. La première est exprimée par le changement de langues : français/langues d'Algérie (arabe ou berbère). La deuxième concerne les situations dans lesquelles le discours rapporté est exprimé selon le schéma : français/langues d'Algérie (arabe et berbère) + français. La troisième posture apparaît lorsque l'énonciateur-scripteur est confronté à l'alternance des langues et où il alterne lui-même les langues avec ou sans le recours à la citation.

La première posture



Le journaliste émet son discours en français et rapporte le discours de son co-énonciateur dans la langue de sa production d'origine : ici l'arabe dialectal, l'arabe standard ou le berbère. Le journaliste-scripteur est totalement absent de l'énonciation de son interlocuteur. Les guillemets marquent la rupture entre les deux énonciateurs. L'effacement énonciatif est motivé par la recherche de l'objectivité, de la neutralité et de la précision : c'est l'enjeu de la crédibilité, selon Charaudeau P. (2006). L'effacement énonciatif constitue dans ce cas une stratégie « permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours » (Vion, 2001 : 210). Le journaliste fait l'effort de gommer toute marque qui permette d'identifier la source de l'énoncé :

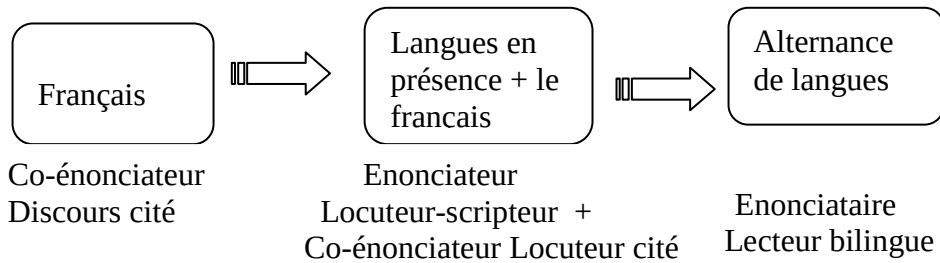
(9) *El Watan* : Un homme vient de voter. Désabusé, il nous lance d'un ton malicieux (discours du journaliste produit en français) : « **El meyyet khella tarka wel waratha kesmouha** » (discours du co-énonciateur produit en arabe dialectal) ("le mort a laissé un héritage et les héritiers se sont partagés la succession") (discours traducteur du journaliste produit en français)

(18) *Liberté* : Ils sont en mesure de le prouver en toute circonstance. **“Maadnach etben fi karchna”** (“il n’y a pas de paille dans notre ventre”), a-t-il ajouté à plusieurs reprises.

(42) *La Tribune* : (...) par des potaches à l’air soucieux. **«Ma t’hallitch fiya»**, lance un postulant à un autre (...).

Dans les exemples (9) et (18) la phrase introductive est énoncée en français. La rupture entre les deux discours, celui du journaliste et celui du locuteur-témoin, est marquée par les guillemets. L’arabe dialectal est attribué à la personne citée. Le journaliste se réapproprie également la voix de son interlocuteur pour traduire son discours, faisant ainsi apparaître la fonction de réitération de l’alternance des langues. Dans l’exemple (42), le locuteur-scripteur ne traduit pas le discours de son interlocuteur. L’énonciataire est supposé connaître les deux langues.

La deuxième posture



À travers cette posture, on constate que le journaliste trace graphiquement (par l’emploi des guillemets) la frontière entre ses propres propos et le discours de son co-énonciateur. Mais, il peut se manifester aussi dans le discours de son co-énonciateur en le traduisant en français. Dans certains cas, il maintient quelques expressions dans la langue de leur production. L’effacement énonciatif est maintenu car le journaliste est absent dans le propos énoncé. Dans les exemples 1 (*El Watan*) et 11 (*La Tribune*), la voix de l’énonciateur et celle du co-énonciateur alternent et se mélangent. L’énonciateur est présent seulement par sa traduction du discours rapporté. Le co-énonciateur est présent par un double jeu de voix : il est présent, d’une part, car il est cité (les verbes introducteurs annoncent sa participation dans le discours : « *interroge un citoyen* », « *a relevé M. Ouyahia* »), et d’autre part, par la langue et le contenu de la prise de parole : langues d’Algérie et contenu du discours.

La structuration de ce type d’alternance est particulière puisque le locuteur-scripteur alterne, à l’intérieur du discours cité, les langues en présence et le

français. Il sélectionne ce qu'il faut maintenir dans la langue d'origine et ce qu'il faut énoncer en français :

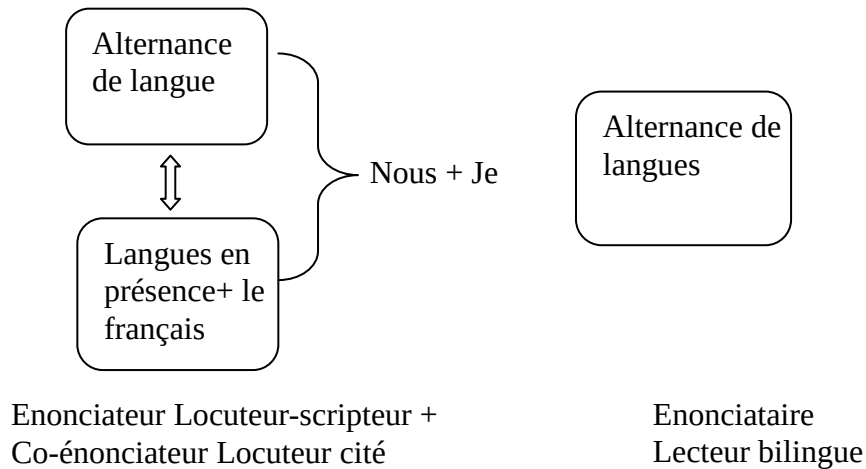
(1) *El Watan* : «**Bentalha yekhedmou biha** (Voix du co-énonciateur: en arabe dialectal). Bentalha leur sert d'alibi pour appâter l'opinion internationale (Voix énonciateur/co-énonciateur: réitération en français). Où est passé tout l'argent qu'ils ont reçu sur notre dos depuis 1997 ?», interroge un citoyen (Voix énonciateur/co-énonciateur: discours rapporté en français).

(7) *El Watan* : J'ai voté à blanc parce qu'aucun de ces candidats ne me convainc. Aucun d'eux n'a l'honnêteté de nous dire en face, à la télé : **ma andi ma ndirlkoum**, (je ne peux rien pour vous). Tous te promettent le Paradis, après, ils t'abandonnent dans ton enfer !», tranche-t-il.

(11) *La Tribune* : Il fallait tenir bon et ne rien céder, c'est ce que nous avons fait et **el hamdoulillah**, nous sommes arrivés à ces résultats, c'est la victoire des travailleurs et celle du complexe.

Dans l'exemple 1 (*El Watan*), le journaliste enclenche la parole de son co-énonciateur en arabe dialectal. Le même énoncé est produit ensuite en français sans aucune mention, ni métalinguistique, ni graphique. Le discours rapporté se poursuit en français, laissant supposer que le journaliste a lui-même pris en charge la parole de son interlocuteur, en décidant des segments à prononcer en arabe et de ceux en français. Le même constat s'impose pour l'exemple 7 (*El Watan*).

La troisième posture



Le journaliste participe à la construction de son énonciation et manifeste sa présence dans le discours en prenant position par rapport à son dire. C'est ce

que nous constatons à travers les exemples 11 (*El Watan*), 14 (*El Moudjahid*), 26 (*La Tribune*) et 28 (*La Tribune*).

Ainsi, l'énonciateur pratique lui-même l'alternance codique : il prend en charge l'acte d'énonciation et introduit les langues en présence dans son discours. La citation se manifeste implicitement dans son discours.

Dans la séquence 11 (*El Watan*), le commentaire est formulé à travers une expression populaire. Le journaliste qui a énoncé la formule émet un commentaire métalinguistique pour expliquer le contenu de son discours : *« Cette belle formule puisée dans le génie populaire algérien, intraduisible dans la langue de Molière, résume parfaitement l'état d'esprit des citoyens de la capitale en ce jeudi électoral »*.

C'est le même constat pour l'extrait 27 (*La Tribune*) dans lequel le journaliste emploie l'arabe dialectal pour commenter un événement (hypothétique) : l'éventualité de l'élection d'une femme à la tête du pays :

(11) *El Watan* : Pour le moment, c'est toujours **« recham H'mida, l'âab H'mida ! »** Cette belle formule puisée dans le génie populaire algérien, intraduisible dans la langue de Molière, résume parfaitement l'état d'esprit des citoyens de la capitale en ce jeudi électoral.

(14) *El Moudjahid* : Les Jordaniens d'El-Fayçali ont adopté une position tout à fait aux antipodes de celle des gars de "**Chibh El-Djazira El-Arabia**").

(26) *La Tribune* : Une femme ne devrait pas gouverner le pays, mais si c'est Louisa **« maâlihch »**.

(28) *La Tribune* : Endiguer aussi la malversation et les déviations à travers l'initiative **« fassad qif »** (stop corruption), qui ne vise pas seulement le côté économique.

Dans l'exemple 14 (*El Moudjahid*), l'arabe standard est cité pour nommer l'appartenance géographique d'une équipe de football. Mais cette citation n'est pas attribuée. Elle est assumée par le journaliste.

Dans l'exemple 28 (*La Tribune*), l'arabe standard apparaît à travers un slogan gouvernemental contre la corruption. Le journaliste alterne les langues sans attribuer ce discours à une source définie.

Dans les exemples 11 (*El Watan*) et 27 (*La Tribune*), l'arabe dialectal apparaît à travers des commentaires énoncés par le journaliste lui-même.

LES GRANDES TENDANCES DE L'ALTERNANCE DE LANGUES

Nous avons distingué trois tendances de l'alternance des langues : l'utilisation des expressions figées à travers lesquelles l'arabe dialectal est employé comme expression polyphonique, le recours aux savoirs partagés (formules d'invocation de Dieu et du serment), et enfin le recours aux proverbes et aux adages populaires.

Les expressions figées sont un élément de l'*interdiscours*. Ce terme emprunté à Anne Salazar Orvig (1999) désigne la sphère de l'échange culturel regroupant des « savoirs partagés ». Il se manifeste à travers l'écrit journalistique sous diverses formes : les savoirs partagés, les proverbes et les détournements. Les expressions figées repérées dans notre corpus ont une double fonction : argumentation et expression d'implicites culturels (ironie, insinuation et métaphore).

Les savoirs partagés convoquent des savoirs génériques : religieux et culturels. Les cas d'alternances de langues dans notre corpus renvoient à l'emploi de formules d'invocation de Dieu et de serment et à des expressions populaires figées que seuls les membres initiés à une même culture peuvent comprendre. Ces expressions révèlent une intention de connotation culturelle.

Elles apparaissent dans notre corpus souvent en arabe dialectal. Dans la presse francophone algérienne, elles se manifestent à travers deux voix : le journaliste (locuteur-scripteur) et le locuteur cité. Le locuteur-scripteur fait appel à ces formules qui fonctionnent comme des marques identitaires. Dans les extraits 8 (*El Moudjahid*) et 25 (*La Tribune*), les formules d'invocation de Dieu sont employées dans les séquences de fermeture. Elles sont constitutives des conventions de communication propres aux locuteurs musulmans arabophones : invoquer Dieu signifie, le plus souvent, être musulman et croire en sa puissance et en son omnipotence. Le journaliste qui écrit en français en parlant d'un futur que seul Dieu commande et connaît, invoque Dieu en arabe : *inchallah* (Si Dieu veut). Cette expression est entrée dans les habitudes langagières des Algériens et son emploi s'étend même aux personnes non musulmanes.

Mais il faut noter que cette alternance n'est pas omniprésente dans les écrits attribués en propre aux journalistes. Dans notre corpus, nous n'en avons relevé que très peu. Elles apparaissent chez des co-énonciateurs que le journaliste cite dans son discours. Il s'agit de la deuxième voix prêtée à un troisième interlocuteur qui intervient dans le discours comme co-énonciateur.

Le locuteur-scripteur rapporte le discours de l'autre en utilisant l'arabe dialectal, puis traduit le reste du discours en français. Ce procédé est intéressant à analyser parce qu'il rend compte d'une caractéristique spécifique au discours des Algériens.

En effet, le journaliste opère un choix dans la parole de son interlocuteur. En maintenant les formules d'invocation divine en arabe dialectal et en traduisant le reste du discours en français, il opte pour l'utilisation simultanée de deux langues. Le discours initial est produit en arabe dialectal. Les formules d'invocation de Dieu et du serment sont énoncées en arabe dialectal. Cette récurrence dans l'emploi de l'alternance codique dans le discours est motivée par la valeur que les interlocuteurs accordent à la relation qui s'établit entre eux : locuteur/ énoncé, locuteur/ co-énonciateur, locuteur/ lecteur.

Dans toutes les séquences du corpus, où les langues sont alternées, les formules d'invocation de Dieu sont employées dans les types de séquences suivantes :

- évocation du futur (connu de Dieu seul) : *inchallah* (Si Dieu veut)
- satisfaction (réalisée grâce à Dieu) : *elhamdoulillah* (Dieu soit loué)
- invocation (procédé de crédibilisation de la parole) : *ouallah* (Je jure par Dieu),
- résignation : *Allah ghalab* (A Dieu ne plaise).

Les invocations de Dieu interviennent sous forme de séquences de fermeture de la parole quand il s'agit du futur. Elles apparaissent également dans les ouvertures de la parole dans la formule du serment (*Ouallah*). Les autres formules d'invocation de Dieu fonctionnent avec la même configuration : le journaliste, en donnant la parole à un interlocuteur, glisse du français à l'arabe pour invoquer Dieu, puis reprend son discours en français.

L'alternance se réalise selon le schéma suivant : français//arabe//français. Les formules d'invocation de Dieu fonctionnent comme des citations puisqu'elles sont épinglées entre les guillemets. Dans ce cas de figure, le passage d'une langue à une autre est dicté par la relation qu'établit le journaliste avec ses lecteurs : il s'agit d'un marquage identitaire. Cela obéit à un ordre de discours co-construit par tous les acteurs du même discours. Kerbrat-Orecchioni (1996) parle d'un discours qui obéit à la relation de dépendance conditionnelle. Ce sont donc des expressions idiomatiques auxquelles le groupe est attaché. Ce type d'expressions installe une connivence (Melliani, 2000) avec les membres du groupe.

Par ailleurs, dans *La Tribune*, l'expression « *h'na imout Kaci* », littéralement « ici meurt Kaci », est une expression populaire algérienne qui exprime l'entêtement quand il s'agit de vouloir se maintenir à un endroit ou de camper sur ses positions. « Kaci » fait référence à une légende dans laquelle ce prénom désignait un personnage de la région de Kabylie connu pour la fermeté de son entêtement.

Dans un extrait d'*El Watan*, le locuteur utilise des expressions qui convoquent des savoirs culturels partagés, intraduisibles en français, tout en sauvegardant le sens, la connotation et la même force : « *H'na nefriwha, la el marikane oua*

la ammar bouzouar » (C'est nous qui relèverons ce pays, pas les Américains), «*Rana h'na* », (On est là). Ces expressions sont caractéristiques du langage algérien.

Les salutations, contrairement aux formules d'invocation de Dieu, ne présentent que quelques occurrences attribuées au co-énonciateur. Ces expressions, qui sont considérées comme des séquences liminaires à fonction phatique (Kerbrat-Orecchioni, 2001), ne sont que très rarement employées. Seules deux occurrences sont employées dans *El Watan*: « *marhaban bikoum, salam alikoum* ». Puisqu'il n'y a pas d'interaction directe (absence d'échange langagier), les journalistes éliminent ces expressions, et ce, même dans le discours rapporté.

Les proverbes et adages populaires prennent une place importante dans notre corpus. À l'exception du quotidien *El Moudjahid*, les journaux recourent souvent, dans leurs discours, à des adages, proverbes et maximes en arabe dialectal.

Ces expressions figées sont repérables dans le discours rapporté ou dans le discours direct du journaliste. Elles sont utilisées comme des arguments d'autorité renforçant l'énonciation par les valeurs communes qui fondent les normes d'une société. Dans l'exemple ci-après, le journaliste ajoute un commentaire sur l'expression figée : « *Pour le moment, c'est toujours "recham H'mida, l'âab H'mida!" Cette formule, puisée dans le génie populaire algérien, intraduisible dans la langue de Molière, résume parfaitement l'état d'esprit des citoyens de la capitale en ce jeudi électoral* » (*El Watan*).

D'après Dominique Maingueneau (2005 : 149), « *le proverbe est une assertion sur la manière dont va le monde, il dit le vrai* ». Le locuteur fait appel à ces expressions en utilisant l'arabe dialectal, car elles expriment une forme de « sagesse des Nations » (ibid. : 148). En mobilisant la mémoire collective, le journaliste implique ses interlocuteurs en les prenant à témoin.

Le journaliste d'*El Watan*, dans l'exemple 11 (*El Watan*), commentant une journée d'élection, cite l'expression populaire «*recham H'mida, l'âab H'mida*», qui est l'équivalent de l'expression française « être juge et partie ».

Le proverbe apparaît comme un argument de valeur négative, extérieur à lui-même. Il fonctionne comme une sorte de repère pragmatique faisant argument (argument d'autorité), à partir d'une « évidentialité collective » (Mochet, 2003). C'est donc un argument d'autorité que le journaliste reconnaît en tant que tel avant d'en faire «usage» avec ses locuteurs. Il s'agit de dramatiser une situation à travers un énoncé collectif. Le proverbe mentionné accentue la tonalité critique de l'écrit journalistique.

Si le locuteur assume ce proverbe, en revanche, il se place en opposition par rapport à la situation à laquelle ce dernier s'applique. La majorité des

proverbes que nous avons relevés dans les journaux privés renvoie à des situations sociopolitiques critiquées par les journalistes ou la population : «*El meyyet khella tarka wel waratha kesmouha* » (le mort a laissé un héritage et les héritiers se sont partagés la succession) ; «*tagh ala men tagh*» (c'est au plus fort) ; «*Khoub'z eddar, madabina yeklou ould eddar* » (il est préférable que le pain de la maison soit mangé par le fils de la maison).

Ce type d'expressions figées est supposé transmettre une vérité partagée *a priori* de tous, principalement le lecteur. Le proverbe renvoie à la préexistence d'un discours connu, à une intertextualité de forme et de contenu.

S'agissant enfin des slogans, il convient de préciser que contrairement au proverbe, le slogan est lié à la suggestion. Maingueneau (Ibid.) explique que le slogan «*est avant tout destiné à fixer dans la mémoire des consommateurs potentiels l'association d'une marque et d'un argument d'achat*» (149). Dans le cas de l'alternance, le slogan n'a pas pour fonction de faire vendre quelque chose, mais il remplit, par sa brièveté et sa morphologie une fonction expressive. Le journaliste cite des slogans qu'il ne fabrique pas lui-même. Ce sont généralement des slogans politiques ou syndicaux repris tels qu'ils sont produits : en arabe dialectal ou en arabe standard.

Nous avons relevé deux types de slogans : les slogans politiques et les slogans ludiques. Les slogans politiques sont repris des manifestations organisées par des partis politiques ou des syndicats. Ils sont produits soit en arabe standard soit en arabe dialectal. L'analyse des slogans collectés dans notre corpus a permis d'établir deux constats significatifs :

- les slogans officiels sont reproduits en arabe standard même dans la presse privée :

(33) *El Watan* : (...) À l'entrée, une affiche annonce : «**Haï el mouattine al nadhif**» (le quartier du citoyen propre). (49) Curieusement, le slogan de ce référendum est le même que celui des législatives du 17 mai 2007 : «**Min ajli El Djazair**» (Pour l'Algérie).

- les slogans populaires sont énoncés en arabe dialectal :

(8) *El Watan* : Un chef de centre et un chef de bureau sont payés, eux, à 4000 DA, nous dit-on. Assimilant la fonction d'encadrement électoral à du «**tachghil echab**», l'emploi de jeunes.

Ainsi, nous pouvons avancer que l'alternance des langues, telle qu'elle se manifeste dans les journaux francophones algériens, obéit à des stratégies discursives mises en place par les journalistes afin de créer un univers communicationnel spécifiquement algérien. Le choix de telle ou telle langue dans l'alternance, la reformulation dans une langue autre que le français et l'usage des expressions idiomatiques obéissent à des mécanismes discursifs

spécifiques aux journalistes algériens : il s'agit pour eux de rédiger dans un français à la fois normé et proprement local.

Le choix privilégié de l'arabe dialectal dans les alternances codiques, par les journalistes, qui écrivent dans les journaux privés, est motivé par des contraintes d'ordre sociolinguistique : en employant/citant l'arabe dialectal, les locuteurs affichent une attitude positive envers cette langue.

L'alternance à laquelle nous avons affaire traduit la configuration réelle du fonctionnement des langues en Algérie : l'arabe standard et le berbère sont confinés dans des usages restreints.

BIBLIOGRAPHIE

CHARAUDEAU P., « Discours journalistique et positionnements énonciatifs, Frontières et dérivés », *Semen*, 22, Énonciation et responsabilité dans les médias, 2006. Disponible sur le site [http://semen.revues.org/document2793.html].

CHARAUDEAU P., « « L'événement dans le contrat médiatique », in *Dossiers de l'audiovisuel*, n°1, « La télévision de l'événement », La documentation française,

Paris, mai-juin, 2000. Consultable sur le site : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-evenement-dans-le-contrat.html>

KERBRAT-ORECCHIONI C., *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les actes du langage dans le discours, théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan Université, 2001.

KRATSCHMER A., BIRKELUND M., THERKELSEN R., *La polyphonie : outil heuristique linguistique, littéraire et culturel*, Berlin, ED. Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2009.

MAINGUENEAU D., *Analyser les textes de communication*, A.Colin, 2005.

MORSLY D., « L'alternance des codes dans la conversation des locuteurs algériens », in Véronique D., Vion R. (éds), *Des savoirs communicationnels*, Université Provence, 1995, pp. 19-29.

MELLIANI F., *La langue du Quartier : Appropriation de l'espace et identités urbaines chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*, L'Harmattan, 2000.

MOCHET A., « Mention et/ou usage : discours direct et discours indirect libre en situation de type conversationnel », in Authier-Revuz J., Doury M., Reboul-Touré S. *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003, pp. 161-174.

MOESCHLER J. et REBOUL A., « Polyphonie et énonciation », *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil, 1994.

QUEFFÉLEC A. *et al.*, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve, Duculot-AUF, 2002.

SALAZAR-ORVIG A., *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan, 1999.

TUOMARLA U., « Sur le fonctionnement discursif de la citation », in Välikangas & Härmä (éds), *Où va le français?*, De Werelt, Amsterdam, 1997, pp. 109-116.

VION R., "Modalités, modalisations et activités langagières", *Marges Linguistiques*, n°2, M.L.M.S. éd., 2001, pp. 209-234.

ZONGO B., « Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse », in Caroline Juillard & Louis-Jean Calvet (dir.), *Les Politiques linguistiques, mythes et réalité*, Beyrouth, AUPELF-UREF, 1996, pp. 341-349.

CANDAU Olivier-Serge
Université des Antilles et de la Guyane –
Pointe-à-Pitre - France

**DE LA CONTEXTUALISATION EN MILIEU PLURILINGUE :
L'EXEMPLE DE LA COLLECTIVITÉ D'OUTRE-MER DE SAINT-MARTIN**

Résumé

L'île franco-néerlandaise de Saint-Martin se caractérise par une situation de multilinguisme (français-anglais-espagnol-créole) et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques *in situ*. Les lycées de la partie française s'efforcent d'appliquer les réformes de l'Hexagone dont celle du «Nouveau Lycée» de la rentrée 2010, en particulier *l'accompagnement personnalisé* (AP). Cette étude a pour but d'établir le plus clairement possible comment l'AP peut favoriser une dynamique pédagogique et relationnelle plus spécifique à Saint-Martin. Pour ce faire, nous prendrons l'exemple de deux corpus (français/anglais) réalisés à partir d'une observation des échanges entre des groupes en AP.

Mots-clés : Agir professoral – alternance codique – contextualisation – interactions – plurilinguisme –

Abstract

**CONTEXTUALIZATION IN A PLURILINGUAL MILIEU:
THE EXAMPLE OF SAINT-MARTIN OVERSEAS COMMUNITY**

Saint Martin, a French-Dutch Caribbean island, is characterized by a situation of multilingualism (French, English, Spanish, Creole). Needless to say, in such a context, the issue of educational and teaching strategies comes up to the front. The high schools from the French side struggle to implement France's educational reforms and especially the "New High School" measures from 2010, particularly *personalized support*. This study aims to establish as clearly as possible how this measure (personalized support) can support a dynamic and relational teaching more specific to Saint-Martin. To achieve our aim, we will take as example, two corpora (French/English), resulting from observation of exchanges between groups engaged in personalized support.

Key-words: Teaching action – code-switching – school context – interactions – multilingualism –

الملخص

تتميز جزيرة "سان ماران" (الفرنكو هولندية) بوضع لغوي متعدد (فرنسية، انجليزية، اسبانية والكريول)، فهذا الوضع اللغوي يطرح أكثر من سؤال بخصوص الاستراتيجيات البيداغوجية والتعليمية التي بإمكانها التعايش في ظل أفق تعددي. **الكلمات المفتاحية:** الفعل التعليمي- التناوب اللغوي- السياق التفاعلي- التعدد اللغوي.

**DE LA CONTEXTUALISATION EN MILIEU PLURILINGUE :
L'EXEMPLE DE LA COLLECTIVITÉ D'OUTRE-MER DE SAINT-MARTIN**

Nous proposons, dans le cadre de cette étude, de présenter très succinctement quelques interactions entre élèves d'une classe de 1^{ère} lors d'une séance de préparation aux Épreuves Anticipées de français. Notre intérêt se porte ici particulièrement sur l'impact potentiel de la contrainte collaborative dans la co-construction du sens par les élèves lorsqu'ils communiquent entre eux. La compréhension de la configuration linguistique de la collaboration entre les élèves dans un dispositif spécifique de soutien scolaire particulier, dont nous développerons plus tard les modalités, vise à établir en quoi, à quelles conditions et par quels mécanismes les interactions de co-résolution peuvent intervenir dans la construction de compétences cognitives scolaires. L'usage des langues pourra alors paraître comme un point pertinent dans une construction stratégique du sens et l'établissement de leurs usages.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

L'observation des pratiques discursives des élèves est un champ particulièrement riche pour appréhender la régulation de l'agir (Bronckart, 2010). Les échanges de parole entre élèves deviennent à la fois instrument d'une communication et résultat du sens de pratiques sans cesse renégociées pour rétablir après coup la signification de la parole de l'enseignant.

Nous nous centrerons ici sur les dynamiques de *la compétence située* telle que définie par Pekarek Doehler (2010). Elle s'exprime par l'influence réciproque des partenaires ajustant leurs conduites discursives. La contribution des membres du groupe est rétroactive, puisqu'il s'agit de répondre aux activités collectives antérieures, et prospective, par l'exhibition de nouvelles significations articulées à l'accomplissement d'une activité collective en cours. Cette compétence s'ancre aussi dans une situation socioculturelle partagée par les membres du groupe, dont chacun a la possibilité d'avoir une connaissance des procédures à l'œuvre, mais aussi de faire montre de cette connaissance dans l'action langagière. Dans la lignée de l'approche socio-interactionniste, émanant traditionnellement de l'*Analyse Conversationnelle* (AC) de Sacks (1992) et de l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967), nous mettons l'accent sur la gestion conjointe, par les élèves de l'établissement, de l'ordre social rendu reconnaissable à travers des *méthodes* et conférant ainsi à l'action son caractère intelligible (*accountability*).

Cette étude accorde aussi une place importante à l'*indice de contextualisation* de Gumperz (1989), en particulier l'usage d'un répertoire plurilingue en situation de contact de langues.

Elle s'inscrit dans une recherche sur les interactions à visée acquisitionnelle afin d'explorer la dynamique interactionnelle entre le contexte d'apprentissage spécifique à Saint-Martin, au sein d'un dispositif parallèle (l'AP), et les pratiques plurilingues des élèves. Nous cherchons à comprendre l'impact du choix des langues dans la gestion de l'accomplissement d'une tâche et l'impact de l'asymétrie des expertises en langues (langue cible et langue première, désormais LC et L1) sur la production des tâches.

La problématique de recherche invite à s'interroger sur les points suivants :

- La maîtrise de la LC favorise-t-elle une expertise dans la maîtrise des contenus disciplinaires ?
- La configuration interactive implique-t-elle une meilleure distribution des tâches lorsque la langue de l'échange correspond à la L1 des interactants ?
- Le détour par la L1 a-t-il un meilleur potentiel acquisitionnel ?

On formulera donc trois hypothèses :

- si l'asymétrie des expertises en LC induit une forte asymétrie dans le partage de la tâche par les interlocuteurs, alors la compétence en LC faciliterait une exhibition des compétences dans la gestion des contenus notionnels ;
- à l'inverse, un niveau de compétences sensiblement équivalent en L1 ou en LC implique un partage plus équilibré des tâches ; le recours à la L1 favoriserait par conséquent le développement des contenus disciplinaires ;
- l'expertise en LC a un impact sur le format des interactions ; un expert en LC peut étendre son expertise langagière à un niveau disciplinaire et initier des séquences proches d'une interaction très formatée comparable à celle attendue dans le cadre du baccalauréat.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'île de Saint-Martin s'inscrit carrefour entre les Grandes et Petites Antilles. Elle constitue le plus petit territoire insulaire au monde relevant de deux souverainetés européennes, la France et les Pays-Bas. En 2007, l'île de Saint-Martin devient « Collectivités d'Outre-Mer de la République », et jouit donc d'un statut particulier, disposant d'une certaine autonomie, notamment dans l'exercice de ses compétences administratives.

Cette recherche est menée dans un établissement public du second degré de la série technologique, lors d'une séance d'AP. Ce dispositif (Chatel, 2010) est intégré à l'horaire des élèves et se fédère autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. L'AP se décline selon les modalités suivantes : 72 heures à raison de 2 heures hebdomadaires,

pendant 6 à 7 semaines. L'enseignant en charge de la classe se doit d'établir un calendrier pour définir une progression dans les compétences qu'il propose à un groupe à effectif réduit (huit à dix élèves). Une certaine liberté d'initiative et d'organisation est reconnue aux équipes pédagogiques qui s'engagent à répondre de manière diversifiée aux besoins de chaque élève. Les contenus d'apprentissages sont flexibles, puisqu'il s'agit essentiellement de redonner sens aux apprentissages, de favoriser les ressources culturelles locales et de soutenir l'élève pour le rendre autonome.

Les élèves disposent des textes étudiés précédemment et des chapitres étudiés en classe et intitulés « séquences ». Ils sont répartis en groupes à leur convenance. Les élèves ont travaillé à partir de la seule consigne suivante : « Après avoir identifié le texte de votre choix, proposez une/des question-s que l'examineur pourrait vous poser ». Le jour de l'examen, les élèves seront en effet interrogés sur un texte et devront en présenter une analyse à partir de la question posée. Aucune langue n'est imposée. Nous proposerons deux corpus (corpus 1 et 2, désormais C1 et C2, consultables en annexe) enregistrés lors de cette séance. Le tableau présente les variables retenues pour l'analyse. Le niveau d'expertise en français a été établi en accord avec le professeur en charge de l'atelier, selon une échelle d'appréciation simplifiée. Aucun âge en revanche n'est spécifié.

Noms	Sexe	L1	Expertise en français
Marie	F.	Anglais	Faible
Jenny	F.	Anglais/ Espagnol	Faible
Charly	G.	Créole haïtien/Français	Satisfaisant
Mario	G.	Créole haïtien/Français	Acceptable
Ja	G.	Espagnol/ Anglais	Faible

Tableau 1. Présentation des participants

Les corpus sont le résultat de prélèvements de l'information à des moments différents de l'activité, et en particulier de l'appréhension de la consigne. En C1, deux élèves démarrent l'activité en la reformulant. En C2, les élèves négocient le choix du texte à partir duquel ils vont travailler. Deux langues sont en contact : l'anglais en C1 et le français en C2. C1 s'étend sur 3 minutes et 11 secondes, C2 sur 2 minutes et 28 secondes.

L'analyse comparative de C1 et C2 vise une meilleure appréhension des dynamiques discursives à l'œuvre dans l'appréhension d'une consigne, et s'appuie sur trois axes fondateurs (Pochon-Berger, 2010) :

- la répartition des tâches dans l'espace du groupe,
- la distribution des tours de parole (TR),
- l'expansion de la parole d'autrui au delà de son propre TR.

RÉPARTITION DES TACHES DANS L'ESPACE DU GROUPE

Nous nous demandons ici si le changement de langue (C1 versus C2) induit une logique communicative différente.

On peut observer que, dès le début, C1 (TR1 à TR26)⁶⁶ est consacré à la compréhension de la consigne de l'enseignant et à l'attribution de rôles spécifiques dans la tâche à accomplir. Plus précisément, les 10^{ers} TR sont consacrés à une spécification du support nécessaire à l'accomplissement de la consigne.

Au TR1, Jenny initie une séquence soulignée par la montée intonative **It wasn't séquence deux/=**.

Or, l'hétéro-reformulation de Marie n'étant pas satisfaisante, Jenny propose une auto-reformulation auto-déclenchée en TR3 : **no no when you didn't reach yet he said we look we look at it\ and say what we didn't understand but I tink i had séquence deux**.

Le refus de Jenny est très marqué, puisqu'elle a recours à une négation redoublée en début de séquence **no no** et va jusqu'à rejouer la scène pour assurer la validité de son propos.

L'absence de sa camarade neutralisée dans la scène (**when you didn't reach yet**) l'exclut de son champ d'intervention et rend sujette à caution toute interprétation différente. Seul le recours à un objet sémiotique (le texte) peut permettre à Marie d'évacuer la polémique au TR4 : **séquence deux that's what is here (2) séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles (3))) fable voilà Séquence deux**.

Marie permet à son allocutrice de franchir une étape importante de l'accomplissement de la consigne en installant de façon persistante l'ajustement correct entre les deux objets sémiotiques (les textes et le descriptif des séquences de cours) nécessaires à l'accomplissement de la consigne de l'enseignant ; ce que ratifie Jenny au TR9 : **yeah**.

À deux reprises, Jenny oriente le mouvement de l'interaction soit en se réappropriant la consigne par la formulation d'un sous-entendu (TR19 : **because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but**), soit en demandant à Marie d'explicitier son choix (TR21: **if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/**).

En 27, le rôle d'experte de Marie, ayant répondu à toutes les sollicitations de sa camarade, favorise une sollicitation réduite au minimum par Jenny en 27 auto-initiée : **(montre avec son crayon le haut de la feuille) et ça/**. La conjonction « **et** » peut localement marquer une poursuite de l'acte de lecture en instituant le texte qu'elles lisent comme un objet fortement sémiotisé ; mais

⁶⁶ Voir l'intégralité des corpus en annexe, à la fin de l'article.

rien n'empêche de le considérer comme un marqueur discursif orientant vers l'expertise de Marie, et dont la qualité de la réplique nourrit l'hypothèse en 28 : **recueil/ it's like les fables you see this is a recueil a whole (.) how would I say/ not a chapter but (.) a whole sé-séquence of it.**

Le recours à une alternative (refus/ affirmation) correspond d'ailleurs ici à une approche très utilisée en classe par les enseignants pour asseoir des concepts (phase d'exclusion favorisant une phase d'explicitation du type : la fable n'est pas/ elle est.). Le statut d'experte de Marie est thématisé en 31 : **you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)**.

Nous pouvons donc en déduire, à ce stade de l'analyse, que la répartition des tâches obéit à une double logique : d'une part, Jenny initie Marie comme experte en sollicitant son aide sur l'adéquation du support à la consigne, sur le choix à faire pour la fable (TR21), pour un éclaircissement lexical (TR27), ou son niveau de connaissance du lexique technique (TR31) ; d'autre part, Jenny organise les différents paliers de l'échange en étant à l'origine de la plupart des initiations des TR, et en imposant indirectement à Marie de relancer l'échange sur le mode symétrique : le TR24 initié par Marie se fait l'écho de celui de Jenny au TR21. Par ailleurs, et ce dès le départ, Jenny impose les documents (descriptif du bac et textes) comme un élément discursif à part entière pour devenir progressivement l'objet des interactions.

Dans le C2, Charly invite les participants à suivre son choix : **moi je vous propose la séquence deux (.) [les fables]**.

Au TR 23, il s'auto-désigne comme expert : **si tu veux je peux te l'expliquer hein/, ce qu'il explicite par le développement du TR31 : ça parle de la liberté et (2) enfin c'est l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il représente [le confort ouais]**.

Il n'hésite pas, au TR45, à retracer les cadres de l'interaction en imposant à ses camarades un focus sur l'objet discursif : **so (.) on prend lequel/**.

À première vue, nous notons deux formes de répartition des tâches : une première de surface (un interactant s'auto-désigne comme expert observable en C1 et en C2), et une de profondeur (plus prégnante en C1).

Le C1 fait apparaître à plusieurs reprises l'optimisation de l'engagement dont les participants font preuve tout au long de l'échange. Jenny reprend à deux fois la consigne de l'enseignant (TR1, 19), se repositionne par rapport à ce qu'elle a pu lui dire (TR17: **oh but i didn't ask him if we have to take like (.) the same fable I would like to ask him if you have to take (.) like the same fable**).

La manipulation des feuilles à plusieurs reprises (TR13 et 27) montre qu'elle accorde une forte valeur sémiotique aux documents.

Au TR21, elle demande à Marie de simuler une situation scolaire : **if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/** très proche d'une situation réelle.

Au TR 23, le chevauchement par le métadiscursif [**ah oui**], montre qu'elle associe son empathie (sa camarade explique qu'elle a échoué) à la situation dont Marie fait part.

Nous pouvons supposer que le TR 25 développe en creux une situation d'échec dont elle ne veut pas faire l'expérience : **le pâtre et le lion cause i don't understand so i want to know more=**. Le désir marqué très clairement par le verbe (**I want to know**) exemplifie a posteriori une des causes probables projetées de l'échec (**I failed&**). Ici la consigne du professeur (choisir une fable) est fortement investie d'un désir personnel.

Cette assimilation entre la parole de Jenny et celle de l'enseignant se poursuit en 31, lorsque son intervention se rapproche d'une situation didactique formatée au sein de laquelle l'enseignant-expert interroge le candidat sur une notion définie clairement : **you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)**.

L'engagement en C2 est moins marqué dans la mesure où l'expertise revendiquée par Charly laisse peu de place à un renversement du format interactionnel. Les tentatives d'explicitation qu'il opère le conduisent à garder le contrôle de l'échange.

L'intervention de Ja en 16, alors qu'elle permet d'interroger les marges du territoire discursif : **[y pas la cigale et la fourmi/**, ne sera pas retenue comme pertinente. Seule l'intervention en 28 favorise une thématization du discours **c'est sur quoi/** en entraînant une explicitation par Charly. L'engagement de Jenny est important en C1 : prise de parole auto-sélectionnée, initiation de nouvelles séquences, élaboration des contenus. Elle manifeste son expertise en proposant un large panel de situations communicatives possibles. Celui de Charly en C2 montre un risque de fixité de l'échange discursif, limitant ainsi les possibilités de coopération et d'acquisition.

Alors que le C1 favorise une action collective, le C2 dessine clairement l'exclusion en particulier de Ja du cadre participatif. Le C1 montre une forte responsabilité des participants qui rend compte des approches plurielles par lesquelles les apprenants entrent dans la tâche. La consigne est rediscutée pour favoriser paradoxalement sa réappropriation.

Nous pouvons vérifier ici l'hypothèse selon laquelle le choix d'une L1, au lieu d'être un éloignement de la tâche, une fuite ou un handicap structurel, favorise les interactions et renforce leur portée acquisitionnelle. Le C2 thématise davantage la répartition des sous-tâches (choix du texte et de la lecture). L'expertise de Charly dynamise l'échange en auto-initiant un certain nombre

de réactions chez ses pairs. Néanmoins, un risque d'appropriation du terrain discursif apparaît. En 32, la tentative de Mario d'interférer n'a pas permis l'ouverture d'une réelle séquence.

La LC, devenue ici la langue de l'échange, peut désavantager un locuteur comme Ja, et entérine l'hypothèse selon laquelle l'exposition d'expertise en LC et l'expertise des contenus notionnels seraient fonction l'une de l'autre.

LA DISTRIBUTION DES TR: méthode d'appropriation des TR

Nous nous demandons alors si le choix de la langue a un impact sur le format des interactions. Le C1, si l'on excepte le TR23, qui marque un investissement émotionnel fort, ne présente aucun cas spécifique majeur de *complétion* (Pochon-Berger, 2010). À l'inverse, nous pourrions même dire que toute la dynamique du démarrage de l'interaction repose sur le dysfonctionnement d'une paire adjacente. Les 10^{ers} TR dénotent une impossibilité à s'accorder sur l'objet du discours. Le C2, en particulier aux TR7-22, offre un exemple intéressant de *complétion actionnelle* dans laquelle un participant non-adressé, Ja, investit l'absence d'achèvement de la paire adjacente comme une opportunité de collaborer à l'échange ; tandis que Charly et Mario évoquent les trois fables qui peuvent être utiles : *Le loup et le chien*, *Les grenouilles qui demandent un roi*, et *Les membres et l'estomac*, Ja intervient à trois reprises : TR12, TR16, TR22. Charly et Mario ont établi, par leur orientation commune vers les outils de la tâche (la réalisation de la consigne), un cadre commun dont Ja s'est exclu jusqu'alors par l'absence de proposition. Or, son intervention n'est pas à négliger. Charly a initié une question comme aurait pu le faire un enseignant interrogeant ses élèves (TR7), recevant une réponse de Mario assimilé à un élève de Charly (TR8), elle-même ratifiée par Charly qui se positionne comme un enseignant au TR11.

Le C2 offre aussi l'occasion de mesurer l'impact de la *complétion syntaxique* dans l'échange discursif. Les TR31 à 33 présentent un cas de *complétion* décalée : le TR de Charly est traversé par celui de Mario. Le TR32, placé de façon contiguë à la séquence précédente, constitue un développement de la figure du Loup comme allégorie de la liberté :

31 CHARLY ça parle de la liberté et (2) enfin c'est l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il représente [le confort ouais

32 MARIO [il préfère être libre qu'attaché

33 CHARLY en fait le loup représente la liberté et le chien représente le confort (.)&

À ce stade-là, nous pouvons inférer que la langue a un impact fort sur l'interaction. L'échange, lorsqu'il a lieu en LC, favorise des situations de

complétions actionnelle et syntaxique. L'appropriation du terrain d'échange devient un enjeu plus marqué en LC dans la mesure où il implique une extériorisation des compétences du meneur à la fois en LC et en même temps dans le champ disciplinaire. Le C2, dans la mesure où il s'agit d'une triade, est certainement davantage favorable à une hétérogénéité plus grande dans les pratiques discursives. Néanmoins, nous admettons que l'intervention de Mario, au TR31 en particulier, ne participe guère à l'accomplissement de la tâche collective puisqu'il ne sera pas réinterprété par Charly. Il ne sert a priori qu'à proposer un écho supplémentaire et redondant à la portée très déclarative du savoir de Charly. Nous demandons cependant si la présence de cette parole en écho n'est pas la conséquence du déploiement de la parole experte de Charly. Nous admettons dès lors l'idée selon laquelle les participants rejouent, dans le format de cet échange (notamment par l'éviction des paroles évaluées comme non pertinentes), le positionnement de l'élève dont l'intervention se réduit à n'être qu'un écho de la parole enseignante.

L'EXPANSION DE LA PAROLE D'AUTRUI AU DELÀ DE SON TR : méthode d'expansion discursive

Il s'agit de confronter les méthodes d'expansion d'un TR antérieur interrompu par un interlocuteur, selon les usages de langue, en se demandant si le choix de la langue a un impact sur le type d'éléments linguistiques ajoutés lors d'une expansion discursive. Nous retiendrons une conception large de l'expansion immédiate d'une unité conversationnelle en cours selon laquelle il s'agit d'une procédure impliquant l'enchaînement par un interlocuteur sur le discours antérieur qu'il complète. Le locuteur qui s'introduit dans l'échange se doit de rendre identifiable la greffe qu'il fait subir à la séquence qu'il poursuit. Ainsi, aux TR 22-24, Marie justifie son choix de vouloir travailler sur *Les membres à l'estomac* par un recours à un événement antérieur à l'échange (son échec au baccalauréat blanc). Elle est interrompue par Jenny au TR23 qui l'assure de sa sollicitude par un marqueur d'étonnement. Son explication arrive à complétion sur le plan prosodique avec un arrêt dans la voix : une nouvelle séquence de Jenny avec une marque ascendante démarre. Mais Marie poursuit sa proposition en dépit de l'interruption de Jenny.

Dans le C2, nous observons un cas intéressant de *coénonciation en réparation* (Jeanneret, 1999). Le TR18 est marqué par un redémarrage par auto-répétition : Mario se reprend non sans embarras pour poursuivre l'échange : **[les fables qui sont plus difficiles c'est les fables qui (.) ce qui est difficile c'est=**. L'investissement de Mario, marqué par la répétition du terme **difficile**, invite les participants à compléter cet énoncé. Le segment de Charly répond par un énoncé syntaxiquement solidaire tout en introduisant une légère modification : **=c'est le pâtre et le lion c'est dur**. La

thématisation de la difficulté attendue (Charly aurait pu expliciter les raisons pour lesquelles les fables sont des objets complexes à interpréter) est remplacée par une forme attributive inattendue : **le pâtre et le lion**. La réplique de Charly est révélatrice d'une récupération de l'interaction (s'acheminant vers une thématization des difficultés) au profit d'un recentrement sur un autre topic : une fable de La Fontaine. Le tour de force de Charly qui s'impose comme un expert de l'échange en dérochant la place du meneur se remarque lorsque l'on relit le TR précédent :

**CHARLY non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
MARIO [les fables qui sont plus difficiles**

L'intervention de Mario constituait un cas simple de complémentation syntaxique visant à instaurer une co-construction partagée de l'information. Le choix de la langue semble avoir clairement un impact sur le type d'éléments linguistiques ajoutés lors d'une expansion discursive. Dans le cas d'un niveau de compétences en L1 partagé, il ne modifie pas nécessairement l'interaction. En revanche, lorsqu'il a lieu en LC, le niveau de compétence en matière de contenus notionnels semble primer sur la poursuite de l'échange. Dans le cas de C2, nous notons clairement que l'expertise en matière notionnelle a un impact direct sur l'expertise discursive. Celui qui exhibe ses compétences en matière de notions disciplinaires l'emporte dans la conduite de l'échange et ne se laisse pas détrôner de sa position d'expert.

La complémentation est donc un lieu fortement investi lorsque se croisent lacunes et méconnaissances disciplinaires, connaissance des rouages de l'interaction, et reconnaissance de l'autre au sein des transactions discursives.

METHODES D'ENCHAINEMENT CONTRASTIF ET FORMES D'ALTERNANCE DE LANGUES OBSERVABLES

Dans quelle mesure le choix de la L1/ LC implique-t-il une gestion différente du désaccord selon l'articulation des TR de chacun des participants et du positionnement par rapport à ces TR ?

Dans le C1, nous relevons les TR3 et 5 qui relatent des *désaccords* marqués, c'est-à-dire mis en évidence sans modération particulière. À l'absence de dissimulation s'ajoute une mise en relief précise : les marqueurs de négation apparaissent au début des séquences. Au TR3, nous notons un effet prosodique d'allongement de la part de Jenny attirant l'attention de Marie sur le désaccord. La prise en compte du contexte rend capitales ces marques de négation fortement marquée. Nous nous trouvons en effet dans le démarrage de l'activité, et les élèves doivent isoler les textes qu'ils veulent travailler. Nous sommes encore au début de l'enregistrement, Jenny et Marie échangent pour savoir si la présentation de la séquence 2 correspond bien à l'ensemble

documentaire sur lequel elles ont décidé de travailler. Nous assistons ici à une séquence de réparation : au TR1, Jenny demande s'il y a bien adéquation entre les deux. Au TR2, Marie procède à une séquence de réparation qui pose une nouvelle équivalence texte/ descriptif désormais fondamentale pour la suite. Nous pouvons nous demander si nous n'assistons pas au processus inverse dans le C2. L'absence de formes de désaccord, loin d'entériner une acceptation du contrat interactionnel, ne dissimule-t-elle pas une certaine passivité des interactants ?

L'étude des alternances codiques (AC) permet d'explorer un autre aspect de l'interaction entre les apprenants. Le choix de langue s'opère très clairement entre les groupes : le C1 développe un échange en L1 (anglais) et le C2 un échange en LC (français). Nous nous interrogeons sur le rôle qu'assument les ressources mobilisées par les interlocuteurs dans le déroulement des interactions et leurs capacités à assurer la communication malgré l'asymétrie des interlocuteurs en termes de compétences disciplinaires. Nous proposerons ici un panorama des alternances codiques en C1 et en C2, en croisant les 6 formes d'AC avec les 6 fonctions (Gumperz, 1989), afin d'établir des correspondances possibles entre la réalisation des AC et le développement de l'interaction. Le cas de l'emprunt reste problématique, en particulier quant à l'origine de l'acquisition du lexique. Il est difficile de s'accorder sur le statut des termes techniques référant à la critique littéraire appris souvent en classe, sans nécessairement être traduits et sans qu'aucun synonyme en L1 ne soit fourni (Poplak, 1988). L'analyse des exemples en C1 permet de tirer les conclusions suivantes quant à leur forme :

- 11 occurrences d'AC intraphrastiques : TR1/2/ 3/ 4/ 8/ 13/ 14/ 25/ 30/31. Le TR13 peut paraître problématique : s'agit-il réellement d'un cas d'AC ? La présence d'un chevauchement dans les TR laisse à penser que Jenny poursuit la prise de parole qu'elle avait initiée en anglais.
- 4 occurrences d'AC interphrastiques : TR 12/13/27/28. Nous supposons que le terme **recueil** est un emprunt.
- Toutes relèvent d'une forme continue.

Peu de fonctions proposées par Gumperz sont réellement pertinentes dans le corpus. L'explication est certainement à chercher dans le fait qu'il s'agisse en majorité de termes utilisés en LC appartenant au vocabulaire technique. Nous nous attarderons sur les suivantes :

- plusieurs occurrences d'objectivation. Le TR30 : **les fables de un à six** peut s'entendre de deux façons : nous considérons qu'il s'agit soit d'une occurrence autonymique (désignant une partie du sous-titre de la séquence scolaire : « Lecture des fables du Livre I à VI »), soit d'un emprunt désignant un objet concrètement reconnaissable (l'ensemble des fables que les élèves ont

sous les yeux au moment de l'échange) et qui comble une lacune lexicale. L'élève utilise alors le lexème vu en classe, ce qui lui évite de recourir à une périphrase en L1, plus coûteuse sur le plan cognitif. Le recours à une expression en LC permet néanmoins une mise à distance de l'objet du discours, et permet d'apprécier l'effort de reformulation et d'explicitation qu'il entraîne. Par ailleurs, nous observons plusieurs phénomènes intéressants aux TR 1 et 4 qui relèvent d'un processus très proche de celui que nous venons d'évoquer.

En effet, ces deux occurrences marquent une forte indexicalisation du discours : TR1 **c'était ça/ ((montre une feuille (6))) et séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles (3))) fable voilà séquence deux**. Le recours au déictique « **ça** » chez Jenny s'associe à un recours à la LC. Nous faisons ici l'hypothèse que le recours à un élément extradiscursif (le texte vu en classe), lui-même relevant de la LC, autorise cette alternance codique. Le recours à l'objet serait assez fort pour entraîner une AC. Le même cas se produit en 26. L'interjection en 23, **[ah oui]**, marque, en particulier par le chevauchement, la surprise de Jenny qui modalise immédiatement l'énoncé de Marie. Le « **voilà** » du TR4 marque une étape résultative dans un raisonnement où il est cohérent de croire qu'il s'inscrit bien dans une production en L1 dans laquelle les deux réalisations, « **fable** » et « **séquence** », relèvent d'emprunts enchâssés dans un discours en L1.

En C2, nous notons une seule occurrence en 48 avec une fonction de régulateur phatique qui dénote une avancée dans la logique de l'interaction. Quelques formes d'anglais vernaculaire sont à souligner :

- TR2 : **=for/ (.) no dis da's séquence un**
- TR3 : **but I tink i had séquence deux**
- TR8 : **that 's les fables yeah (.) da's/ that one**

Nous remarquons que ces alternances sont intralocuteurs et intraphrastiques. L'explication semble assez simple, dans la mesure où il s'agit essentiellement d'un renforcement de la forme phonétique (vocalisation de la dentale /t/ dans le cas du démonstratif **da's** et la dentale [θ] devenant une alvéolaire [t]). Ces formes apparaissent lorsque les locutrices cherchent à obtenir l'assentiment de l'autre par un recours à l'objet extra-discursif dont elles parlent. Par ailleurs, la forme **I tink** introduit une valeur supplémentaire. Il s'agit d'appuyer son propos par le recours au contexte. Comme dans le cas du recours à la LC, il semblerait que le recours à la forme vernaculaire intervienne à un moment d'investissement fort de justification.

Cette étude a permis d'apprécier l'impact de la L1 et de la LC dans les pratiques collaboratives d'élaboration d'une tâche en AP. L'impact de l'asymétrie notamment des expertises en L1 et LC sur la co-production de la

tâche reste important. Nous répondons aux hypothèses de la manière suivante :

- La maîtrise de la LC favorise bien une exhibition des contenus disciplinaires autant en termes de savoirs notionnels que de démarche heuristique. En revanche, la L1 peut favoriser une exhibition de compétences disciplinaires seulement en matière de démarche heuristique. Alors que Charly dans le C2 mène l'échange en apportant des réponses aux questions de ses camarades, Marie et Jenny décortiquent davantage les supports et les présupposés de la consigne.

- La distribution des tâches en L1 et en LC est différente. L'expertise de Charly dans les contenus disciplinaires assoie son statut d'expert et de meneur de jeu en LC. En revanche, le manque d'expertise dans les contenus disciplinaires rend plus souple la distribution des tâches en L1 et favorise un retournement de situation.

- La L1 semble un détour pertinent en termes de potentiel acquisitionnel puisqu'il autorise les deux interlocutrices à s'interroger davantage sur la démarche à suivre.

Nous tirons également un certain nombre de conclusions :

- la compétence en LC favorise bien l'exhibition des contenus disciplinaires ;
- le recours à la L1 facilite une démarche d'interprétation de la consigne ;
- l'expertise en LC tend à favoriser une interaction relativement formatée proche de celles observées dans les situations d'examens ;
- les AC sont peu nombreuses dans les corpus, soit parce que l'on se trouve en situation endolingue (C1) où quelques formes de renforcement phonétique spécifiques à l'anglais saint-martinois affleurent, soit parce que l'on se trouve en situation exolingue où l'asymétrie des interactants en LC est relativement marquée. La double expertise en LC et en contenus disciplinaires semble limiter au maximum le recours à l'AC.

BIBLIOGRAPHIE

BRONCKART, J-P., *Une introduction aux théories de l'agir*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2010.

CHATEL, L., « Le nouveau Lycée. Repères pour la rentrée 2010 », consulté sur le site du ministère de l'éducation nationale, 2010, disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf.

GARFINKEL, H., *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1967.

GUMPERZ, J., *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989.

JEANNERET, T., *La coénonciation en français*, Berne, Peter Lang, 1999, [1^{ère} édition : 1986].

PEKAREK DOEHLER, S., « Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting Learning in conversation analytic SLA research », in P. Seedhouse et S. Walsh (dir.), *Conceptions of Learning*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp.105-127.

SACKS, H., *Lectures on conversation*, Oxford, Blackwell, 1992.

POCHON-BERGER, E., *La compétence d'interaction en L2 : gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*, thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse, 2010.

POPLAK, S., « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société*, 43, 1988, pp.23-48.

ANNEXES

La transcription respecte les normes mises au point par la convention ICOR, mise à jour en novembre 2007 par le groupe ICOR : UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS-LSH).

Corpus 1

1 JENNY	c'était ça/ ((montre une feuille)) It wasn't séquence deux/=
2 MARIE	=for/ (.) no dis da's séquence un
3 JENNY	no no when you didn't reach yet he said we look we look at it\ and say what we didn't understand but I tink i had séquence deux
4 MARIE	séquence deux that's what is here (.) séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles (.))) fable voilà Séquence deux
5 JENNY	no : the two was [on
6 MARIE	[yeah
7 JENNY	on (.)
8 MARIE	that 's les fables yeah (.) da's/ that one\
9 JENNY	Yeah
10 MARIE	what you wanna do/
11 JENNY	mhm (.) condorcet cause i don't like that texte and i'm like afraid if they asked [me about it&
12 MARIE	[ah: ok
13 JENNY	&ok les fables ça va ((observe les feuilles et les manipule(.)))
14 MARIE	prosodie done/
15 JENNY	then you
16 MARIE	no ((manipule les feuilles)) and you/ ((manipule les feuilles (.)))
17 JENNY	oh but i didn't ask him if we have to take like (.) the same fable I would like to ask him if you have to take (.) like the same fable

18 MARIE	I doubt
19 JENNY	because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but
20 MARIE	oh ok i understand
21 JENNY	(.) if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/
22 MARIE	les membres et l'estomac ((montre une feuille)) this one [i failed&
23 JENNY	[ah oui
24 MARIE	[&i would like to work on (.) why you choose that one/
25 JENNY	le pâtre et le lion cause I don't understand so i want to know more=
26 MARIE	=ok ((elles lisent les feuilles toutes les deux (.)
27 JENNY	((montre avec son crayon le haut de la feuille)) et ça/
28 MARIE	recueil/ it's like les fables you see this is a recueil a whole (.) how would i say/ not a chapter but (.) a whole sé-séquence of it
29 JENNY	mhm:/
30 MARIE	like euh les fables de un à six is UN recueil (.) cause it is all the same fables in one book (.) le livre un is a book (.) all in one book
31 JENNY	ok ((elles lisent les feuilles (.) you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)
32 MARIE	a little bit (.) you know it/

Corpus 2

1 CHARLY	moi je vous propose la séquence deux (.) [les fables
2 Ja	[hein/
3 CHARLY	je propose la séquence numéro deux (.) les fables
4 Ja	d'accord (.) pourquoi pas (inaud)
5 CHARLY	t'en penses quoi/
6 MARIO	euh:
7 CHARLY	maintenant quelle/ fable:
8 MARIO	moi euh: c'est le loup: (.) et le chien
9 CHARLY	pas de problème
10 MARIO	les grenouilles qui demandent un roi
11 CHARLY	les grenouilles qui demandent un roi/ (.) et toi/
12 Ja	les grenouilles qui demandent un roi c'est/
13 CHARLY	c'est facile hein/
15 CHARLY	[pour moi c'est [tout facile
16 Ja	[y pas la cigale et la fourmi/
17 CHARLY	non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
18 MARIO	[les fables qui sont plus difficiles c'est les fables qui (.) ce qui est difficile c'est=
19 CHARLY	=c'est le pâtre et le lion c'est dur
20 MARIO	et les membres et l'estomac aussi
21 CHARLY	euh (.) [ça depend

22 Ja	[moi je connais pas les fables
23 CHARLY	si tu veux je peux te l'expliquer hein/
24 Ja	le loup et le chien/
25 CHARLY	mhm/
26 Ja	le loup et le CHIEN/
27 CHARLY	N'IMPORte lesquelles MOI je les comprends=
28 Ja	=le loup et le chien c'est sur quoi/
29 CHARLY	le loup et le chien/
30 Ja	Mhm
31 CHARLY	ça parle de la liberté et (.) enfin c'est l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il représente [le confort ouais
32 MARIO	[il préfère être libre que attaché
33 CHARLY	en fait le loup représente la liberté et le chien représente le [confort&
34 MARIO	[mhm mhm
35 CHARLY	&c'est pour ça que le loup il est tout maigre et tout mais il est libre le loup en échange du confort il doit garder un logis et cetera
36 Ja	mhm:
37 CHARLY	c'est sur ce texte que je suis PASSé en plus
38 MARIO	c'est vrai/
39 Ja	toi t'as eu de la chance
40 MARIO	moi je suis passé euh: sur la bande à Montaigne la
41 CHARLY	mhm mhm
42 Ja	je pense aussi
43 MARIO	j'ai oublié
44 CHARLY	so (.) on prend lequel/
45 Ja	moi je prend le LOUP ET LE CHIEN/
46 CHARLY	le loup et le chien/
47 MARIO	le loup et le chien (.) c'est comme vous voulez moi je suis à l'aise avec les trois
48 CHARLY	ok that's ok (.) qui fait la lecture/
49 Ja	je commence le premier paragraphe (.) jusqu'à taille (.) c'est taille/
50 MARIO	point (.) hardiment
51 Ja	Euh

THIRARD Marie-Agnès, professeur émérite
Université Lille 3 - Laboratoire ALITHILA
France

**DU PETIT POUCKET DEVENU L'ENFANT-OCEAN A MEKIDECHE ET BAÏDRO
 EFFETS D'INTERTEXTUALITE ET DE TRANSCULTURALITE**

Résumé

On pourrait donc rappeler dans un premier temps comment ce personnage du Petit Poucet, issu des traditions populaires subit une nouvelle métamorphose en se glissant avec subtilité dans la mode des contes de fées qui envahit les salons et les milieux mondains à la fin du XVIIème siècle. Il nous semble aussi intéressant de montrer le glissement du personnage dans la littérature de jeunesse où il devient une sorte de petit saint laïque. La dernière partie de cette étude, à la fois synchronique et diachronique, pourrait porter sur les réécritures de ce conte dans les multimédias au XX^{ème} et au XXI^{ème} siècle. On s'intéressera ainsi au film de Michel Boisrond qui date de 1972, qu'il est intéressant de comparer à la réécriture filmique de Dahan en 2001 et à la récente réécriture de Jean-Claude Mourlevat, *L'Enfant-océan*. Enfin, dans une dernière partie, il ne faudrait pas aussi oublier que ce personnage est non seulement un héros intergénérationnel et intertextuel mais qu'il est aussi un héros universel et transculturel et qu'on le retrouve sous la forme de Mékidèche et de Baïdro au Maghreb.

Mots-clés : intertextualité – transculturalité – réécriture – conte – Mékidèche – Baïdro –

Abstract

**FROM TOM-THUMB TO THE OCEAN-CHILD IN MEKIDECHE AND BAÏDRO:
 INTERTEXTUALITY AND CROSSCULTURAL EFFECTS**

First we might recall how Tom –Thumb, born from popular traditions had undergone a new transformation by slipping subtly into the fashion of fairy tales which invaded salons and fashionable circles at the end of the 17th century. It seems to us interesting to show the slipping of the character into youth literature in which he becomes a sort of small holy layman. The last part of this study, both synchronic and diachronic, might deal with the rewriting of this tale in the 20th and the 21st multimedia. In this way we'll be interested in Michel Boisrond's film which dates back to 1972 and which is interesting to compare with Dahan's filmic rewriting and with JeanClaude Mourlevat's rewriting, *The Ocean-Child*. Finally, in a last part, we should not forget that this character is not only an inter-generational and inter-textual character but a universal and cross-cultural hero and that we encounter him under the form of Mekideche and Baïdro in Maghreb.

Key-words: inter-textuality – cross-culture – rewriting – tale – Mékidèche – Baïdro –

ملخص:

يبدو أن المثير للاهتمام هو أن نبرز انزلاق الشخصية في أدب الشباب؛ حيث تظهر في شكل قديس لاكي. أخيرا الجزء النهائي من هذه الدراسة هو بالمرّة تزامني و تطوري، يمكن أن يضاف إلى إعادة كتابات هذه الحكاية عبر وسائل الإعلام في القرنين العشرين و الواحد و العشرين، كما سنهتم كذلك بفيلم (ميشال بواسرون) الذي يعود تاريخه إلى عام 1972، و الذي من الهام أن يقارن بإعادة الكتابة الفلمية لـ (داهان) عام 2001 و بإعادة الكتابة الجديدة لـ (جون كلود مورلوفات) **الطفل المحيط**، و أخيرا في جزء آخر لابد ألا ننسى بأن هذه الشخصية ليست فقط بطلا متجاوزا الأجيال أو تناسيا، لكنه أيضا بطلا عالميا و عبرثقافي، والذي نجده في شكل (مفيدش) و (بايدرو) بالمغرب. **الكلمات المفتاحية:** التناسل - عبر الثقافي - إعادة الكتابة - الحكاية.

**DU PETIT POUCKET DEVENU L'ENFANT-OCEAN A MEKIDECHE ET BAÏDRO :
EFFETS D'INTERTEXTUALITE ET DE TRANSCULTURALITE**

Le Petit Poucet est sans aucun doute le plus doué des héros. Doté comme chacun sait d'une paire de bottes de sept lieues, il a donc allègrement vaincu les contraintes du temps et de l'espace, au point de franchir les montagnes des réécritures et d'évoluer aussi d'une rive à l'autre de la Méditerranée. Il parcourt depuis la nuit des temps, dans la tradition orale et dans la culture savante et populaire, l'univers des laissés pour compte et lutte sans vergogne contre des forces douées de bêtise et de méchanceté : sous le nom de Mékidèche, il parvient ainsi à vaincre l'ignoble ghoul en Afrique du Nord, voire l'ogre ou le diable en Occident. Cependant dans la forêt inextricable des contes, il sème au fil du temps quelques petits cailloux qui pourraient nous guider dans ce parcours au gré des effets d'intertextualité et d'interculturalité, voire de transculturalité.

LE TEXTE FONDATEUR

Le conte de Perrault, publié en 1697 dans le recueil des *Histoires ou Contes du temps passé avec des moralités*, connaît encore trois siècles plus tard un véritable succès et représente un hypotexte incontournable. Or si Perrault est bien le père littéraire de cet enfant surdoué mais doté de frères et sœurs innombrables dans la patrie des contes, on oublie trop souvent qu'une fée-marraine, alias Madame d'Aulnoy récrivit à la même époque les aventures de Finette Cendron, sorte de Petit Poucet en jupons. Le temps n'est plus en effet où le seul nom du célèbre académicien suffisait à rendre compte de la mode des contes de fées à la fin du XVII^{ème} siècle. Si ces personnages étaient à l'origine destinés aux adultes cultivés et lettrés, ils furent ensuite récupérés dans la littérature de colportage avant de glisser dans le domaine de la littérature de jeunesse dès ses premiers balbutiements. C'est donc ces lointains ancêtres qui serviront de référents culturels et qui nous tiendront lieu de fil d'Ariane dans le labyrinthe narratif où quelques Minotaures sévissent encore !

Si dans la tradition populaire le thème des enfants abandonnés dans la forêt est très répandu, il n'en demeure pas moins que c'est la version de Charles Perrault qui est la plus connue en littérature et qu'elle a exercé une influence pour le moins prégnante sur les versions orales mais aussi sur les réécritures. Or le digne académicien a métamorphosé le personnage du petit faible mais rusé. Cette transmutation digne de l'alchimie de la plume s'opère dans le subtil creuset d'un humour féroce et d'un ancrage sociologique évident

dans cette société de la fin du siècle de Louis XIV. Les fameuses bottes de sept lieues - qui finiront par symboliser le personnage et lui collent à la peau car, ne l'oublions jamais, elles étaient fées et avaient le don de « *s'agrandir et de s'apetisser selon la jambe de celui qui les chaussait* » ; bottes sur mesure si l'on en croit notre conteur - sont non seulement le fruit d'une imagination délirante mais aussi le symbole d'une ascension sociale fulgurante. C'est que les bottes, à l'époque où le code vestimentaire est important, sont le privilège des nobles. En bottant les chats et en faisant de ce Petit Poucet une créature bottée à son tour, Perrault fait donc bien plus que lui donner un auxiliaire magique ; il lui permet une ascension sociale à l'image de celle de cette bourgeoisie montante à laquelle il appartient, laquelle vit dans l'orbite de la Cour. Il n'est donc point étonnant qu'une fois botté notre Petit Poucet non seulement s'enrichisse mais encore gravisse allègrement les marches de l'échelle sociale.

Chacun ici se souvient de cette double fin heureuse aux multiples possibilités narratives que le conteur nous propose avec beaucoup de distanciation et non sans quelque ironie. Dans un premier temps, le héros exerce un affreux chantage sur l'ogresse qui tient de l'extorsion de fonds : craignant de perdre son mari soi-disant attaqué par des voleurs qui exigent une rançon, « *la bonne femme fort effrayée* » donne tout ce qu'elle a « *car cet ogre ne laissait pas d'être fort bon mari quoiqu'il mangeât les petits enfants* » (Perrault, 1997 : p. 126).

Perrault propose cependant une autre fin plus révélatrice de cette société de fin de siècle :

(...) Lorsque le petit Poucet eut chaussé les bottes de l'ogre, il s'en alla à la Cour, où il savait qu'on était fort en peine d'une armée qui était à deux cents lieues de là, et du succès d'une bataille qu'on avait donnée. Il alla, disent-ils, trouver le roi, et lui dit que s'il le souhaitait, il lui rapporterait des nouvelles de l'armée avant la fin du jour. Le roi lui promit une grosse somme d'argent s'il en venait à bout. Le Petit Poucet rapporta des nouvelles dès le soir même, et cette première course l'ayant fait connaître, il gagnait tout ce qu'il voulait ; car le roi le payait parfaitement bien pour porter ses ordres à l'armée, et une infinité de dames lui donnait tout ce qu'il voulait pour avoir des nouvelles de leurs amants, et ce fut son plus grand gain. (Perrault, 1997 : p. 104)

Voilà donc ce jeune homme propulsé auprès des Grands, hésitant entre le rôle de messenger et d'entremetteur. Les dernières lignes du conte prouvent s'il en était besoin que ce jeune arriviste a le sens du placement financier :

Après avoir fait pendant quelque temps le métier de courrier, et y avoir amassé beaucoup de bien, il revint chez son père, où il n'est pas possible

d'imaginer la joie qu'on eut de le revoir. Il mit toute sa famille à son aise. Il acheta des offices de nouvelle création pour son père et pour ses frères ; et par là il les établit tous, et fit parfaitement bien sa cour en même temps. (Perrault, 1997)

En achetant des offices à ses frères et à son père, le Petit Poucet incarne donc les aspirations d'un conteur qui ne vivait pas seulement dans le monde des fées mais aussi dans celui des agioteurs, à une époque où l'argent devient roi et où la bourgeoisie montante peut acheter des titres de noblesse et redorer les blasons. Si l'ogre ne meurt pas mais se contente de perdre ses bottes, c'est sans doute qu'il ressemble à s'y méprendre à cette noblesse ruinée dont la Révolution entérinera la décadence. Bienvenue donc à ces jeunes gens qui ne se contentent plus de semer les miettes du festin sur le sentier mais comptent bien y participer sans attendre qu'un seigneur mauvais payeur vienne leur faire la grâce de rembourser ses dettes.

UNE PREMIERE REECRITURE AU FEMININ

On oublie souvent cependant que dès le XVII^{ème} siècle, le personnage fut aussi décliné au féminin. Madame d'Aulnoy, contemporaine de Perrault, reine de la féerie et qui fut à l'origine de cette mode littéraire des contes de fées, publie à son tour en 1697, dans *Les Contes des fées*⁶⁷, « Finette Cendron » avec des effets d'intertextualité voulus avec l'œuvre de son contemporain. Le conte est un amalgame du « Petit Poucet » et de « Cendrillon », salade de contes avant l'heure ! Or, comme le dit si bien Philippe Hourcade, « *cela commence comme le Petit Poucet mais côté fille* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 363). Ce Petit Poucet en jupons est à la fois semblable et différent de son auguste frère en littérature.

La trame narrative est cependant comparable même si l'écriture de Madame d'Aulnoy est plus complexe, chacun des contes ressemblant plutôt à un roman d'aventures en miniature bien éloigné de la concision d'un Charles Perrault. Notons tout d'abord un certain aristocratismes car il n'est plus question dans cette réécriture d'abandon d'enfants par des gens du peuple victimes de la famine. L'héroïne est cette fois de noble extraction car elle est fille de roi. Le conte débute en effet par les aventures de deux souverains « *qui avaient mal fait leurs affaires* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 363), preuve que les nobles peuvent

⁶⁷ Madame d'Aulnoy, *édition du tricentenaire*, introduction par Jacques Barchilon, texte établi et annoté par Philippe Hourcade, Paris, Société des Textes Français Modernes, diffusion Klincksieck, *Contes I, Les Contes de fées*, 1997, 604 p. ; *Contes II, Contes nouveaux ou Les Fées à la mode*, 1998, 577p. Le conte de « Finette Cendron » se trouve dans le premier volume, p.363-385. Signalons aussi Madame d'Aulnoy, *Contes des fées suivis des Contes nouveaux ou Les Fées à la mode*, édition critique par Nadine Jasmin, « bibliothèque des Génies et des Fées », Paris, Champion, 2004, 1220 p.

être sans le sou et que le prestige de la monarchie de droit divin est déjà écorné sous la plume subversive de la conteuse. Ces souverains ruinés sont donc chassés de leur royaume et condamnés pour vivre à vendre leurs nippes et leurs meubles. Définitivement ruinés et incapables de travailler, reconnaissant eux-mêmes qu'ils ne savent que « *le métier de roi, qui est fort doux* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 364), ils décident de perdre leurs trois filles qualifiées de « *franches paresseuses qui croient être encore de grandes dames* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 364). Notons déjà que c'est la reine qui porte la culotte et que le roi qualifié de « bon père » doit s'incliner « *car la reine était la maîtresse* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 364).

Les rôles sont donc déjà inversés par rapport au texte de Charles Perrault dans lequel le bûcheron a certes le cœur serré à l'idée de perdre ses enfants mais s'y résigne et prend l'initiative tandis que la bûcheronne ne peut y consentir. La princesse Finette « *qui était la plus petite des filles* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 364), sans que pour autant on évoque cette fois le thème du pouçot, écoute par le trou de la serrure, fâcheuse habitude qui entache le personnage d'un certain voyeurisme. Découvrant le noir dessein de ses parents, elle va chercher de l'aide auprès de la fée Merluche, sa marraine. Elle hérite ainsi d'un auxiliaire magique, en l'occurrence une pelote de fil inusable qu'il suffit de dévider pour marquer le chemin du retour. Nouvelle Ariane dans le labyrinthe, Finette sauve aussi ses deux sœurs bien que celles-ci la maltraitent. Le Poucet en jupons est donc sœur de Cendrillon dont elle garde la générosité, ce qui n'est pas le cas de son homologue au masculin. L'épisode se répète et la fée donne cette fois un sac de cendres magiques pour marquer la route mais en interdisant à Finette d'aider ses sœurs. Toujours généreuse, celle-ci n'obéit pas à la fée et ne peut donc plus espérer aucune aide quand l'épisode se répète une troisième fois. L'une des sœurs suggère alors d'utiliser des pois chiches le long du chemin, lesquels subiront le même sort que les miettes de pain. Le nom des deux chipies est déjà révélateur d'une certaine forme de libertinage à peine voilé. L'une s'appelle Fleur d'Amour et l'autre, Belle de Nuit, noms qui conviennent plus à des péripatéticiennes qu'à des jeunes princesses. Ce caractère libertin se retrouve chez l'héroïne elle-même. Perdue dans les bois, elle survit de manière écologique et fait pousser un gland qu'elle arrose tous les matins et tous les soirs en lui disant « *crois, crois, beau gland* » (D'Aulnoy, 1997 : p. 371) avant de l'enfourcher enfin, et de s'y tenir longtemps, en tout cas plus longtemps que ses sœurs, ce qui est la preuve d'un certain tempérament, en le sentant ployer sous elle. Ainsi pourvue d'une autre forme d'adjuvant, Finette la rouée aperçoit enfin un jour une superbe demeure. Celle-ci se révélera être celle d'un ogre et d'une ogresse mais dans ce nouveau couple infernal, c'est une fois de plus l'élément féminin qui domine. Finette prend l'initiative de la situation. Elle

pousse l'ogre dans le four où elle doit cuire le pain, obtient les bonnes grâces de la veuve plutôt joyeuse mais la décapite en la peignant. Finette est à l'image de la baronne d'Aulnoy, elle-même franche libertine. La petite rouée n'a rien à envier à ses sœurs sur certains plans et exprime des fantasmes sexuels sous une forme à peine déguisée. C'est donc au public des mondains lettrés que s'adressent ses aventures, même si la suite du texte reprend la trame de « Cendrillon » car les deux sœurs pourtant comblées de biens dans le palais des ogres s'ennuient à mourir et partent en quête de l'amour. Finette reléguée à la maison finira par retrouver le prince charmant et par l'épouser après avoir perdu une mule étrangement semblable à la pantoufle de verre.

LE GLISSEMENT EN LITTÉRATURE DE JEUNESSE VIA LES IMAGES D'EPINAL

Cette version eut autant de succès à l'époque que celle de Perrault et elle fut plusieurs fois réimprimée dans la littérature de colportage, en particulier dans l'imagerie d'Epinal, ce qui fut aussi le cas de l'œuvre de Perrault. Les images d'Epinal, sorte d'ancêtre de la bande dessinée, constituées d'une série de vignettes imagées avec une légende vont contribuer largement au succès du Petit Poucet mais sous des formes réécrites, résumées et simplifiées, compte tenu du changement de support et de lectorat. Le lectorat est constitué à l'origine, au XVII^{ème}, siècle de lettrés mondains ; celui des images d'Epinal est constitué d'adultes, lecteurs au premier niveau, voire d'illettrés qui se contentent de la belle lecture orale du colporteur et suivent avec avidité la suite des images. Annie Renonciat⁶⁸ a rassemblé un corpus de 86 feuilles illustrées entre la fin du XVIII^{ème} et le début du XIX^{ème} siècle. « Le Petit Poucet » y trouve une place privilégiée car c'est un conte redevenu populaire par son cadre, son intrigue et les aventures du héros. L'évolution du statut de l'enfant et le développement de l'école créent ensuite un nouveau marché pour cette littérature de colportage qui donnera lieu à récupération dans les sphères naissantes de la littérature de jeunesse. Le Petit Poucet, par l'intermédiaire des images d'Epinal, va donc devenir le héros privilégié de ce nouveau public. Entre 1860 et 1870, les réécritures se succèdent, inondant ainsi l'Europe et même le monde, des aventures de ce Pouçot pour le moins doué mais stéréotypé, revu et corrigé en fonction des besoins d'un nouveau lectorat. Une fois entré dans la littérature de jeunesse, le héros semble se figer et les mêmes motifs inventés se retrouvent dès lors d'un récit à l'autre : ogre traversant les montagnes à grandes enjambées, conversation des parents autour de l'âtre à l'image du frontispice de l'édition

⁶⁸ Nous nous référons à l'étude comparative menée par Annie Renonciat, « Petit Poucet dans la jonchée des feuilles », Bulletin de la société archéologique, historique et artistique *Le Vieux Papier*, Paris, fascicules 316 et 317, avril et juillet 1990.

originale des contes de Perrault, fuite de Poucet au-dessus du mur, tableaux que l'on retrouve encore dans les versions illustrées actuelles. Force est de constater que « *le conte du Petit Poucet est devenu un produit stéréotypé, bâti sur ce qu'on appelle un standard qui réplique jusqu'à satiété les motifs de jadis devenus depuis belle lurette des clichés ennuyeux* » (Renonciat, 1990 : p. 316). Quant au personnage lui-même, devenu un héros de littérature de jeunesse, il correspond à un modèle éducatif. Comme l'explique encore Annie Renonciat, en ce XIX^{ème} siècle :

la société où triomphe la concurrence érige le Petit Poucet en exemple pour sa jeunesse : héros des temps modernes, figure du courage mais aussi de la débrouillardise, voire de la roublardise, il sème dans les foyers populaires ce modèle d'intelligence, d'initiative et d'ambition, cet esprit d'entreprise qui est source d'enrichissement de la famille et de la société : message dynamique pour l'enfant-lecteur, c'est aussi un message pragmatique qui l'autorise et l'encourage à dépasser sa condition en le délivrant, si nécessaire, des interdits psychiques qui l'inhibent. Il revient à l'enfant comme au peuple de gagner sa place au soleil. Au conte d'avertissement s'oppose ce conte du dépassement où l'enfant mâle est le moteur d'une nouvelle dynamique familiale, sociale ou industrielle. (Renonciat, 1990 : p. 317)

LE PETIT POCET ET LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE

Il n'est donc pas étonnant que ce Petit Poucet devenu un modèle pour l'instruction des enfants du peuple ait été récupéré par les hussards de la république. Si le Petit Poucet devient à la fin du XIX^{ème} siècle héros de spectacle musical, voire objet de réécritures douteuses qui transforment le bûcheron en sage investisseur qui achète des terres et emploie ses enfants à les cultiver, Maurice Bouchor va le transformer en héros digne de l'école gratuite, laïque et obligatoire. A nouveau il faut se référer à l'article d'Annie Renonciat « Les Contes transcrits d'après la tradition française par Maurice Bouchor »⁶⁹. Sous la troisième république les contes font une entrée officielle dans la littérature pédagogique, via les célèbres Instructions officielles en 1882 et en 1887. Le poète Maurice Bouchor va ainsi métamorphoser notre héros pour en faire un petit saint laïque susceptible de servir de modèle à des générations d'écouliers à travers un recueil adapté à toutes les circonstances, à la fois livre de classe et livre de distribution des prix. A l'aube du XX^{ème} siècle, le Petit Poucet devient ainsi un personnage digne de faire rêver les enfants mais à

⁶⁹ Annie Renonciat, « Les Contes transcrits d'après la tradition française par Maurice Bouchor », dans Actes du colloque du tricentenaire de Charles Perrault, *Les Grands Contes du XVII^{ème} siècle et leur fortune littéraire*, sous la direction de Jean Perrot, Paris, In Press Editions, 1998, p.85-96.

condition qu'on les instruisse en même temps. C'est ainsi qu'est choisie la plus morale des deux fins proposées par l'auteur :

Que notre Petit Poucet chipe à l'Ogre ses bottes de sept lieues, à merveille ! Mais je n'aime point qu'il se présente ensuite chez la femme de l'Ogre en se disant envoyé par lui, avec le dessein de voler tout ce qu'il y a dans la maison...⁷⁰

Aux considérations éducatives, le poète ajoute des restrictions d'ordre psychologique. Selon lui, le conte de Perrault contiendrait des épisodes fâcheux, voire trop spirituels pour les enfants. Il s'agit donc d'éviter toute scène choquante et la mort des petites ogresses est ainsi occultée car considérée comme étant d'une excessive sauvagerie. Enfin le poète ajoute de nombreux commentaires et des notes ainsi qu'une conclusion pour éviter au jeune lecteur de se fourvoyer. Annie Renonciat souligne à juste titre que le commentaire sur le Petit Poucet est exemplaire. Une introduction insiste sur les qualités du héros : son intelligence, son courage mais aussi son dévouement :

Maintenant, remarquez une chose. Avant le jour où le bûcheron et la bûcheronne perdirent leurs enfants dans les bois, le Petit Poucet peu bavard passait pour un imbécile et on lui faisait toutes sortes de misères. C'est lui, pourtant, qui fit le bonheur de la famille. Il convient de ne pas juger trop vite et surtout, il faut être toujours bon les uns pour les autres, entre frères et sœurs. (Renonciat, 1998 : p. 94)

On serait tenté de répondre *Amen* à ce sermon laïque dont les présupposés sont en fait directement issus de la morale chrétienne revue et corrigée dans le creuset de la république qui a besoin de petits saints pour instruire les enfants du peuple.

L'UNIVERS DES MULTIMEDIAS

Le Petit Poucet s'était donc déjà métamorphosé dans l'imagerie d'Epinal. Il subit cette fois une autre transformation à travers la réécriture pour la jeunesse. Or actuellement, ce sont ces mêmes versions épurées qui envahissent les rayons des librairies, voire ceux des supermarchés. Mais il faut y ajouter encore quelques traits dus non seulement à l'évolution de notre société et au statut de l'enfant mais aussi à l'apparition de nouveaux supports audio-visuels. Le XX^{ème} siècle voit en effet une double explosion, celle de la littérature de jeunesse et celle des nouvelles technologies: Le Petit Poucet va évoluer au gré de ces mutations. Il appartient presque exclusivement à un lectorat prioritairement infantin, à moins qu'il ne glisse dans le monde de la publicité pour favoriser la vente de cirages ou de chaussures ou de voitures.

⁷⁰ Citation de Maurice Bouchor, in Annie Renonciat (1998 : p. 90).

Les Petits Poucets se multiplient donc au point que, même en suivant les petits cailloux, on risque de se perdre dans le labyrinthe des réécritures nouvelles qui visent un créneau commercial au demeurant fort rentable. Livres-objets, livres-cassettes et bien entendu récits filmiques peuplent ainsi la forêt inextricable des contes. Nous n'avons suivi que deux sentiers dans cette forêt magique, escamotant au passage les livres-disques de Bertrand Blier et de Marlène Jobert : le premier correspond aux adaptations filmiques de Michel Boisrond et d'Olivier Dahan ; le second nous amènera à partager les aventures de l'Enfant-océan. Chacune de ces pistes permet de prendre en compte l'évolution du personnage à travers les réécritures donnant lieu à transcodage et à néocontage depuis les seventies jusqu'à l'époque actuelle.

La réécriture filmique de Michel Boisrond⁷¹ date de 1972. Roger Carrel est le narrateur et c'est d'une voix enjouée qu'il évoque les aventures et les mésaventures du Petit Poucet tandis que Jean-Pierre Marielle incarne un ogre que l'on berne facilement et que le héros fait tourner en bourrique au moment de l'épisode de la poursuite. Le rire se prolonge avec une séquence ajoutée concernant le père du héros qui, affamé, tente vainement d'assommer un hérisson à l'aide d'une hache avec une telle maladresse qu'on en oublie le caractère épouvantable de la famine. Le même personnage se retrouve enseveli sous la neige quand il essaie de rattraper les quelques pistoles qui lui reviennent et qui sont enfouies sous la glace.

L'intrusion de la BD avec des bulles et des onomatopées est aussi censée détendre l'atmosphère et éviter au jeune spectateur d'être traumatisé par l'abandon des enfants et la rencontre avec l'ogre.

Or la réécriture filmique de Dahan⁷² qui a envahi le territoire depuis l'année 2001, pourtant destinée aux enfants ne joue pas du tout dans le même registre. Tout se passe comme si Dahan n'avait retenu de ce conte que l'aspect angoissant. La mise en scène privilégie le rouge vif et le noir et l'univers du récit filmique est très sombre, voire violent, à l'image de ces couleurs qui évoquent le sang et la mort. La fuite des enfants s'effectue dans une atmosphère de tempête et de bruit insoutenables. Cris et gémissements contribuent sur le plan sonore à suggérer la peur tandis que l'ogre se présente comme un monstre d'acier aux dents acérées et que les loups affamés poursuivent les enfants. Un être monstrueux en la personne d'un soldat à la jambe de fer est aussi présent, sorte de créature symbolique de la violence de la

⁷¹ « Le Petit Poucet », film réalisé par Michel Boisrond, France, 1972.

⁷² *Le Petit Poucet*, film réalisé par Olivier Dahan, France, 2001. Pour retrouver le scénario et les séquences de ce film, on peut se référer à l'article de Juliette Sales, « Poucet de peur... et de poésie », dans la revue *Synopsis*, n°16, décembre 2001, pp.78-80.

guerre, assez proche au demeurant des créatures de *Madmax*. Un seul qualificatif convient à ce film pourtant destiné aux enfants : terrifiant !

Pourtant le scénario demeure fidèle au conte littéraire du XVII^{ème} siècle. On retrouve le schéma narratif du conte et même les traits inventés par Perrault tels que l'échange des bonnets et des couronnes d'or en lieu et place d'autres coiffures, voire les célèbres bottes de sept lieues. Mais le héros se présente sous une forme dédoublée associant masculin et féminin. L'introduction du personnage de Rose permet en effet de mettre en scène un double féminisé du Petit Poucet, en quelque sorte une nouvelle Finette Cendron revue à l'aube du XXI^{ème} siècle. Les deux personnages ont des destins parallèles. Tous deux sont dévalorisés dans leur cercle familial parce qu'ils sont différents des autres.

On retrouve donc à la fois le thème du Pouçot et celui du souffredouleur. Rose refuse de manger de la chair fraîche, ce qui en fait une ogresse elle aussi rejetée par son milieu familial. Or Rose est introduite dans le scénario dès le début. Chahuté par ses cinq frères, martyrisé par son père, le Petit Poucet est envoyé dans la sombre forêt pour ramasser du bois. Il est perdu et effrayé et c'est alors qu'il rencontre une petite fille toute de bleu vêtue qui s'appelle Rose et qui vient à son aide. Elle le rassure et lui confie un pendentif, une plume d'ange qui est un talisman et le ramène chez lui.

C'est donc elle qui devient le personnage héroïque tandis que notre héros connaît la peur. Dès lors les deux personnages vont vivre de manière conjointe toutes les aventures. Après leur première rencontre, Poucet veut retrouver Rose dans la forêt. Il la cherche en vain et c'est ainsi qu'il surprend la conversation de ses parents alors qu'il rentre dans l'humble mesure. Il s'ensuit le célèbre épisode des cailloux blancs. La famille est victime de la guerre et des pillards menés par l'homme à la jambe de fer. Ces derniers ne laissent aux pauvres paysans qu'un sac de blé que les soldats du seigneur réquisitionnent au nom de la reine. Notons au passage la féminisation du pouvoir. L'intervention d'un comptable de la reine venu indemniser les victimes de guerre amène le second abandon des enfants. Poucet surpris par sa mère alors qu'il veut préventivement ramasser des cailloux se rabat sur un morceau de pain sec qui connaîtra le sort habituel des miettes. Les enfants perdus font alors face à toutes sortes de dangers et se retrouvent en plein champ de bataille. Une fois réfugié chez l'ogre, Poucet ne reste pas éveillé mais c'est Rose qui le réveille. C'est elle encore qui lui indique comment échapper à son père en lui retirant ses bottes de sept lieues. Elle est donc bien le pendant de Poucet mais décliné au féminin. L'insertion de cette figure féminine transforme le conte en une quête d'amour qui n'a plus grand-chose à voir avec le conte de Perrault, si ce n'est le canevas narratif. Ce n'est plus le désir d'ascension sociale qui conduit

le Petit Poucet mais l'amour. A la fin, on assiste au mariage royal de Poucet et de Rose.

De plus, on se souvient que dans le conte de Perrault, le héros est bien loin d'être un modèle de vertu. Dans le film de Dahan, il devient un petit saint. Il ne joue plus de la peur de ses frères car il est lui aussi terrorisé et c'est plutôt Rose qui porte la culotte et incarne le courage et la ruse. Perrault nous proposait deux fins plus immorales l'une que l'autre. Dahan retient le dernier dénouement mais l'édulcore et exclut tout manquement à la loi. Poucet, après avoir enfilé les bottes de l'ogre arrive sur un champ de bataille. Il y découvre un capitaine agonisant qui lui remet pour la reine une lettre qui peut mettre fin au conflit. Sans ouvrir le courrier qui ne lui est pas adressé en garçon bien élevé, il transmet le message et la reine le promet messenger en lui accordant un vœu. Poucet demande simplement à revoir sa famille. Il n'est donc pas question d'argent détourné. Le dénouement du film se veut parfaitement moral. Les incarnations du mal périssent sans que le héros se salisse les mains. Le soldat pillard meurt à la guerre et l'ogre ne périt pas de la main de Poucet : un éclair s'abat sur une roche, provoque un éboulement et le fait tomber dans un ravin.

C'est donc la justice immanente qui provoque la mort des méchants tandis que les bons sont récompensés. Enfin le Petit Poucet devient le narrateur de cette histoire fort édifiante car la voix off qui ouvre et referme le récit est celle de notre héros devenu adulte, lequel, arrivé comme il le dit « *au crépuscule d'une vie bien remplie* » raconte sa propre histoire et commente sous forme de métalepses certains événements. Le Petit Poucet est donc devenu un vieillard sage qui a mené une vie irréprochable et qui incarne le droit à la différence et les vertus de la paix. Cette dernière réécriture est donc à l'image de nos sociétés et de ces héros de littérature de jeunesse « politiquement corrects ».

LA REECRITURE ROMANESQUE CONTEMPORAINE

L'Enfant-océan de Jean-Claude Mourlevat est cependant d'une autre race ! Publié chez Pocket-jeunesse, ce roman s'adresse au jeune lecteur « à partir de dix ans », mais il peut aussi amuser le lecteur adulte et se lire à plusieurs niveaux. Cette dernière réécriture littéraire se présente comme un petit roman d'aventures divisé en chapitres, lesquels permettent de jouer avec les points de vue narratifs et de présenter sous divers angles le fil des événements. Cette réécriture est d'abord une réactualisation : Yann, le héros et ses six frères aînés, tous jumeaux, appartiennent au quart-monde et la famille Doutreleau fait l'objet de toutes les attentions des services sociaux contemporains. C'est pour fuir la violence des parents incarnée par cette horrible menace du père (« *tuez les tous* ») que Yann qui est bien le plus petit

mais aussi le leader du groupe entraîne ses six frères dans une équipée sauvage vers l'océan, but à la fois réel et symbolique de cette quête effrénée et ponctuée d'aventures pour le moins réalistes.

Le thème de la faim déjà présent dans l'hypotexte de Perrault devient ici celui de la survie, dans une société qui n'est guères tendre avec les faibles. Certes la filiation avec l'hypotexte est pleinement assumée et les effets d'intertextualité sont nombreux, clins d'œil voulus qui supposent que le lecteur soit initié. La première partie s'ouvre sur cette référence en paratexte : « *Le plus jeune était fort délicat et ne disait mot* » (*Le Petit Poucet*, Charles Perrault).

Les sept garçons habitent avec leurs parents une ferme délabrée signalée par un petit panneau « Chez Perrault ». Le schéma narratif est préservé et l'on peut percevoir les motifs essentiels : misère, fuite éperdue dans un milieu hostile, rencontre d'adjuvants divers et affrontement de la force et de la cruauté d'un monstre. Mais si les thèmes originels se retrouvent encore, à savoir celui de l'abandon, celui de la faim et de la peur, celui de la préférence maternelle, celui de la victoire de l'intelligence rusée sur la cruauté, force est cependant de reconnaître que le merveilleux est volontairement escamoté au profit d'une écriture qui se veut réaliste. L'ancrage sociologique dépasse le cadre d'une simple réactualisation ; le conte merveilleux laisse place au fait divers et à l'enquête policière sur fond de marginalité. L'assistante sociale, le routier « sympa » ou le boulanger charitable, sans compter les gendarmes font office d'adjuvants, tandis que le téléphone remplace les bottes de sept lieues pour ces enfants dont l'un est doté de mauvaises chaussures de femme et l'autre est un va-nu-pieds ! Autre signe de la métamorphose du conte en fait divers, c'est un industriel cinquantenaire cynique qui tient le rôle de l'ogre, proclamant :

Il en va ainsi dans notre pays. Il est plus honorable de voler son prochain et de manger du hérisson comme ces gens-là que de gagner honnêtement sa vie. C'est ainsi. Mais cela changera peut-être plus tôt qu'on ne le pense. En tout cas nous y travaillons. Et nous sommes nombreux. (Mourlevat, 1999 : p. 131)

On en vient devant ce discours dont le champ lexical rejoint celui de l'extrême droite française à regretter l'ogre de Perrault sans doute moins dangereux et plus facile à berner ! En ce sens le texte est profondément subversif ; construit comme un véritable puzzle au fil du jeu des focalisations, il interpelle le lecteur adulte tout autant que l'enfant sur le vécu précaire de certains membres de nos sociétés contemporaines.

SUR L'AUTRE RIVE DE LA MEDITERRANEE

En nous engageant dans la forêt des contes et en poursuivant ce Petit Poucet assez protéiforme, quelques petits cailloux ont pu nous aider au repérage. Mais notre parcours implique que l'on passe d'une rive à l'autre de la méditerranée à la poursuite de ce Poucet insaisissable, guidés cette fois par les indices de l'interculturalité ou plutôt de la transculturalité.

Deux fils d'Ariane permettent de trouver l'issue du labyrinthe sans périr dévoré sous les griffes de l'Ogre ou accablé par le nombre de ces Pouçots qui semblent être doués pour se reproduire à l'infini et parcourir de leurs bottes magiques l'univers entier. Suivons donc la piste de Mékidèche et de Baidro!

Mékidèche est à l'image de ces décepteurs, petits faibles mais rusés issus de la tradition orale algérienne, mais il entre en littérature par la grande porte, en l'occurrence celle que lui ouvre Bencheneb dans *Les Contes d'Alger*, recueil publié en 1944 et qui reçut le prix littéraire. Mékidèche « *n'était pas plus grand qu'un nain mais il était vif et malin* »! (Bencheneb, 1946 : pp. 83-91). En proie lui aussi à la jalousie, voire à la maltraitance de sa fratrie, il affronte dans son château aux murailles de cuivre rouge, la ghoule, une ogresse redoutable dont il vient à bout par la ruse à trois reprises. Il se procure ainsi une poule d'or et ses poussins d'argent, un tapis magnifique sur lequel s'endort l'ogresse puis parvient à la faire entrer dans une caisse en bois, sorte de cercueil auquel il met le feu, non sans avoir au passage fait en sorte que la ghoule le débarrasse de son père, de ses frères et des coépouses, laissant le champ libre au héros et à sa mère.

Peut-on en l'occurrence parler d'effets d'interculturalité, compte tenu de la double culture de Bencheneb ? Lui-même revendique dans son avant-propos le caractère populaire et authentiquement algérois de ces trésors mais ce serait oublier que le conte relève d'un univers transculturel et que le conte type des enfants abandonnés est présent dans le catalogue international Aarne Thompson dans la rubrique T.327 et T.328. Quant au personnage du décepteur, on le retrouve d'un continent à l'autre !

Proche dans l'espace de Mékidèche, on trouve en effet Baidro issu quant à lui des hauts plateaux de Tiaret et transmis de génération en génération de nomades faisant paître leurs troupeaux en zone désertique ! Baidro entre aussi en littérature sous la plume de Nora Aceval ! Celle-ci est née en 1953 en Algérie, plus précisément à Tousnina dans la préfecture (wilaya) de Tiaret. Elle a émigré en France vers les années 1970. Elle est détentrice d'un grand patrimoine oral, hérité de son enfance passée en Algérie. Mais inlassable, elle poursuit sans arrêt, même de nos jours, son travail de collecte sur le terrain, plus particulièrement en Algérie dans la région de Tousnina, dans ce territoire

rural, terre d'élection des transhumances sahariennes du grand Sud de l'Atlas saharien à l'Atlas tellien. Elle collecte, traduit, raconte les récits qui lui viennent de la tradition et qui lui ont été transmis oralement. Son œuvre est reconnue et déjà conséquente, mêlant recueils et albums. Son recueil le plus connu est intitulé *Contes du Djebel Amour* (2006 : pp. 130-142).

C'est au sein de ce recueil que l'on trouve un autre pouçot ! L'histoire en est étrangement semblable à celle des autres ! Baïdro est le dernier d'une fratrie de sept frères et malgré sa petite taille, il est le plus intelligent ! Alors que ces sept garçons se retrouvent perdus, ils arrivent dans la demeure d'une famille d'ogres composée de sept filles et de leurs parents. Ayant sucé le sein de l'ogresse, le héros mérite sa protection pour toute la fratrie ! Seul il accepte d'affronter l'ogre et échange la nuit venue les chéchias de ses frères contre les foulards des petites ogresses.

Comme dans le conte de Perrault, l'échange des coiffures permet aux garçons d'échapper à la mort et de s'enfuir. Mais le récit se poursuit de manière plus complexe selon un système de spirale narrative. Les six garçons, dans leur périple, rencontrent les sept filles d'un sultan grâce à Baïdro qui vient à bout de toutes les épreuves impossibles telles que boire le contenu de sept outres et l'eau de la source d'un seul coup ! Au fil des épreuves imposées par le père, le héros se retrouve face à l'ogre dont il doit voler successivement la bague, le tapis de prière, et la jument magique. Baïdro parviendra à rendre l'ogre aveugle et à le faire entrer dans un coffre de bois ! Il épouse alors la princesse préférée du sultan et devient son successeur, illustrant une fois de plus la fonction narrative du mariage royal !

Peut-on une fois de plus se poser le problème de l'interculturalité car Nora Aceval, notre contemporaine est franco-algérienne et revendique une double culture ? Certes elle recueille sur les lèvres des dernières conteuses des contrées désertiques les trésors de l'oralité en voie de disparition mais c'est pour les transcrire ou plutôt les écrire sous une forme littéraire et leur redonner une nouvelle vie grâce au néo-contage qu'elle pratique auprès de cercles divers qui vont de la diaspora maghrébine en France au public lettré ! Mais elle est aussi le fruit d'une culture littéraire française, titulaire d'une maîtrise de lettres au sein de l'université française où elle a fait ses études ! Comment retrouver dans ce cas les petits cailloux alors que la transculturalité inhérente au monde des contes s'amuse à brouiller les pistes ?

Les réécritures du petit poucet ont donc servi de premier fil d'Ariane dans cette quête ou plutôt cette enquête vouée à rester incomplète ; certes l'hypotexte de Charles Perrault semble bien prégnant et l'intertextualité est encore visible à notre époque en particulier dans le secteur florissant de la

littérature de jeunesse. L'évolution des supports du conte constitue une deuxième clé de cette enquête bien incomplète.

Que ce soit à travers les images d'Epinal ou les versions filmiques, le héros se métamorphose inévitablement en passant non plus de l'oralité à l'écrit mais de la forme écrite à des supports imagés! Mais il se transforme surtout au gré des mutations sociologiques et s'adapte à un lectorat sans cesse nouveau au fil de l'évolution de nos sociétés.

Héros des temps modernes, tantôt petit saint, tantôt arriviste sans scrupules, le Petit Poucet est à notre image et peut donc encore vivre de nombreuses aventures. Intergénérationnel, il est aussi transculturel et se métamorphose en enfant-doigt au Niger sous la plume de Boubou Hama (1984 : pp.72-78) ou en Mékidèche ou en Baidro de l'autre côté de la Méditerranée ! Ainsi vivent et revivent les contes !

BIBLIOGRAPHIE

ACEVAL Nora, *Contes du Djebel Amour*. (Recueil), Paris, Ed Seuil, 2006.

BENCHENEB Saadeddine, *Contes d'Alger*, Oran, Henrys, 1946.

D'AULNOY Marie-Catherine, *Contes, Les Contes de fées ; Contes II, Contes nouveaux ou Les Fées à la mode, édition du tricentenaire*, introduction par Jacques Barchilon, texte établi et annoté par Philippe Hourcade, Paris, Société des Textes Français Modernes, diffusion Klincksieck, 1997-98.

GENETTE Gérard, *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982.

MOURLEVAT Jean-Claude, *L'Enfant-océan*, Paris, Pocket-jeunesse, 1999.

RENONCIAT Annie, « Les Contes transcrits d'après la tradition française par Maurice Bouchor », in Actes du colloque du tricentenaire de Charles Perrault, *Les Grands Contes du XVIIème siècle et leur fortune littéraire*, sous la direction de Jean Perrot, Paris, In Press Editions, 1998, (p.85-96).

- « Petit Poucet dans la jonchée des feuilles », Bulletin de la société archéologique, historique et artistique *Le Vieux Papier*, Paris, fascicules 316 et 317, avril et juillet 1990.

BOUBOU Hama et MARIKO Keletegui, « contes du monde entier », in *Contes du Niger*, Paris, éditions Nathan Afrique, 1984, pp. 72-78.

SLIMANI Eldjemhouria
Université H. Benbouali - Chlef –
Algérie

**CONTEXTE ET PRODUCTION DE SENS
DANS OMBRE SULTANE D'ASSIA DJEBAR**

Résumé

La littérature étant considérée par les didacticiens des langues comme un des véhicules de la culture, nous avons jugé intéressant de contribuer à chercher les méthodes les mieux appropriées pour l'appréhender du point de vue de sa relation à la société. Dans cet ordre d'idées, nous croyons que l'entrée dans le texte littéraire par les éléments qui gravitent autour de lui est à même d'orienter le lecteur vers la construction du sens en s'appuyant notamment sur ses connaissances du contexte. Nous nous proposons de montrer, à travers la lecture les exergues d'un roman d'Assia Djébar, comment texte et co-texte sont étroitement imbriqués pour produire du sens, et ce qu'implique la notion de contexte en rapport avec le fait littéraire.

Mots clefs : texte – péri-texte – intertextualité - contexte - co-texte –

Abstract

**CONTEXT AND PRODUCTION OF SENSE
IN ASSIA DJEBAR'S *SHADOW SULTANA***

Since literature is considered by language teachers as a vehicle of the foreign culture, it would be interesting to contribute to research on the most appropriate methods to teach it effectively. In the same vein, we believe that entering a literary text through the elements that revolve around it can direct the reader to the construction of meaning based on his/her prior knowledge. Therefore, we propose to show, through the reading of illustration and epigraphs from one of Assia Djébar's novels, how text and co-text are closely interwoven to produce meaning, and thus to define the notion of context related to the literary fact.

Keywords: text – peritext – intertextuality – context – co-text

الملخص:

بعد الأدب في عرف المتخصصين في تعليمية اللغات أحد الروافد الهامة للثقافة الأجنبية. وقد بحثنا عن السبل الناجعة لتعليمه بصورة فعالة، وفي هذا المضمار نعتقد بأن سير أغوار النص الأدبي يرتكز أساسا على توجيه القارئ إلى استكناه المعنى، بالاعتماد على سياق النص وهذا ما سنحاول تجسيده من خلال رواية "ظل السلطان" لآسيا جبار.

الكلمات المفتاحية: النص - النص المحيط - التناص - السياق - النص المصاحب.

CONTEXTE ET PRODUCTION DE SENS DANS *OMBRE SULTANE* D'ASSIA DJEBAR

En règle générale, penser l'enseignement de la littérature c'est penser la transmission d'une culture, d'un patrimoine, d'une histoire littéraire. Pour développer la compétence à la fois lectorale et « culturelle »⁷³, il est nécessaire de proposer, à la compréhension, les textes les plus variés afin de familiariser, d'initier progressivement les apprenants à l'appréhension des rapports que le discours entretient avec le contexte pour construire et produire du sens.

Les analyses linguistiques et psycholinguistiques de la lecture ont mis en évidence le fait que celle-ci ne se réduit pas à un processus linéaire de constatation d'une signification, mais qu'elle engage un processus dynamique de construction du sens.

Ainsi, quelle que soit l'approche méthodologique adoptée pour aborder l'analyse d'un texte, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, une contextualisation s'avère indispensable. Aussi est-il important de clarifier au préalable ces notions de texte, de co-texte et de contexte, pour cerner les rôles et les relations qu'elles entretiennent dans la production et la réception de tout énoncé. C'est ce que nous proposons d'étudier à travers *Ombre sultane* d'Assia Djébar (1987).

Nous nous appuyons, au niveau théorique, sur l'apport de la sociocritique qui examine le texte en rapport avec la société et les autres textes (intertextualité), sans négliger l'apport de la linguistique, notamment la théorie de l'énonciation appliquée aux textes littéraires. Comme le précise Dominique Maingueneau :

L'approche strictement "grammaticale" ne peut plus suffire : l'analyste est désormais contraint de s'appuyer sur une théorie de l'énonciation littéraire dont les catégories ne sont réductibles ni à celles de la grammaire, ni à celles de la rhétorique traditionnelle. (Maingueneau, 2003 : p. 6)

Il faut, dans un premier temps, déterminer ce que l'on entend par texte. Pour Gérard Genette :

La critique n'a peut-être rien fait, ne peut rien faire tant qu'elle n'a pas décidé - avec ce que cette décision implique - de considérer toute œuvre ou toute partie d'œuvre littéraire d'abord comme texte, c'est-à-dire comme un tissu de figures où le temps (ou comme on dit, la vie) de l'écrivain et celui (celle)

⁷³ Les deux compétences sous-tendent le développement de la compétence scripturale.

du lecteur lisant se nouent et se retordent dans le milieu paradoxal du volume. (Genette, *Figures II*, 1976 : p.17)

De fait, notre réflexion sur la littérature s'efforce de prendre en compte deux réalités : le texte et celui qui est à son origine, l'écrivain. Notre proposition consiste à étudier le texte littéraire en ce qu'il implique la prise en compte de la réalité du texte, la réalité de l'écrivain et les conditions socio-historiques de production de l'œuvre.

Notre choix s'est focalisé sur l'étude des exergues, des titres et de l'illustration de la première de couverture d'*Ombre sultane* d'Assia Djébar, pour tenter d'explicitier les notions de co-texte, de texte et de contexte. Ces composantes sont importantes car elles déterminent en grande partie le choix de l'ouvrage, la lecture et les attentes du lecteur, un (des) sens étant induit(s) dès le titre, l'illustration de couverture, l'exergue ou l'avertissement. Dans l'introduction de *Seuils* (1987), Gérard Genette investit de « *valeur paratextuelle des éléments non linguistiques, qui appartiennent à d'autres systèmes, par exemple iconique : les illustrations, ou matériels : la typographie* » (op.cit. : p.12). Ainsi pour Genette, la paratextualité désigne les relations du texte avec le hors-texte du livre lui-même : titres, sous-titres, intertitres, préfaces, postfaces, avertissements, notes, épigraphes, illustrations, bande, jaquette, couverture, etc. Il s'agit d'un ensemble hétérogène comprenant l'écrit et l'image présents dans le livre. Ces éléments paratextuels tout à la fois autonomes et associés au « texte » appartiennent au co-texte qui est défini par Claude Duchet et Isabelle Tournier comme étant :

[...] le point de départ de l'activité qui irradie le « texte » lui-même. Par conséquent le co-texte appartient à la fois au texte et à l'espace référentiel (avec un c), c'est-à-dire à l'espace des références (mais déjà sélectionnées, distribuées, opératoires), qui est aussi bien celui de la lecture que de l'écriture. Le co-texte est tout ce qui tient au texte, fait corps avec lui, ce qui vient avec lui (quand on lui arrache du sens)."(Didier (dir.), *Dictionnaire universel des littératures*, tome 3, entrée « Sociocritique », 1994).

Le co-texte est donc indissociable du texte. Ce dernier étant envisagé comme donnée matérielle, il est important de relever le rôle de l'édition qui contextualise le texte au niveau externe (titre, illustration, etc.), et au niveau interne (typographie, ponctuation, etc.), ainsi que le rôle de l'auteur à qui incombe le choix du mode d'énonciation du texte. C'est pourquoi il est fructueux d'étudier l'impact de cet ensemble hétérogène sur la réception de l'œuvre littéraire. En effet, l'analyse de ces éléments du péri-texte, que Jean

Peytard désigne par les « *entailles* »⁷⁴ du texte, nous permettra de voir comment l'union texte et co-texte (et donc contexte) est productive au niveau de la construction du sens.

**ETUDE DES EXERGUES ET DES REFERENCES INTERTEXTUELLES
DANS *OMBRE SULTANE***

Ombre Sultane met en scène deux femmes que tout semble opposer, mais que tout unit parce qu'ayant eu le même époux. C'est un récit duel relatant alternativement le vécu de Hajila, la seconde épouse issue d'un milieu traditionnel et celui d'Isma, la première épouse et narratrice, femme moderne qui a abandonné le foyer conjugal et qui a marié son époux à Hajila, afin de s'en libérer. La mise en parallèle de ces deux trajectoires de femmes, nous offre un récit dans lequel les exergues jouent un rôle d'embrayeur d'une narration paradoxale, à la fois rétrospective et prospective. Le roman se compose de trois parties intitulées: la première : « *Toute femme s'appelle blessure* », la seconde : « *Le saccage de l'aube* », et la troisième : « *La sultane regarde* ». Chacune de ces parties est introduite par un exergue qui pré-orienté notre lecture, car comme l'affirme Henri Mitterrand :

Des segments d'énoncés désignent et commentent l'œuvre ; la première page de couverture, qui porte le titre, le nom de l'auteur et de l'éditeur, la bande-annonce [...], le dos de la page de titre qui énumère les œuvres du même auteur. Toutes ces suites de signes forment un énoncé sur le roman, elles programment un comportement de lecture, elles tendent au lecteur un filet sémantique où il viendra se prendre. (Mitterrand, 1980 : p.15)

L'étude des exergues, choisis par l'auteure, comme matériau intertextuel peut donc nous éclairer sur le (s) sens de l'œuvre et expliquer le choix des titres et leur motivation.

Premier exergue

La première partie, intitulée « *Toute femme s'appelle blessure* », est introduite par un exergue extrait de l'œuvre de Germaine Tillion, *Le Harem et les cousins* (1966) :

Autour de la maison : des murs hauts sans fenêtres, hérissés de tessons de bouteilles ; autour du village : toutes les défenses naturelles, les fossés, les figuiers de barbarie ; autour de la tente : une horde de chiens à demi sauvages, mais plus sauvage encore que les chiens, une sacralisation de

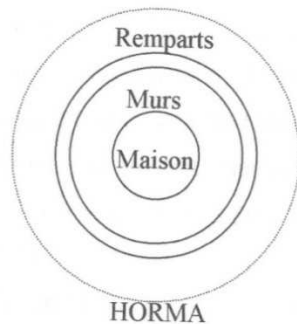
⁷⁴ Jean Peytard : « *Le texte étant aussi bien constitué par une citation, un titre de roman, une page prélevée, que par une œuvre complète* », *Littérature et classe de langue*, Paris, LAL, Crédif-Hatier, 1998, p.109.

l'espace qui la protège et dont l'inviolabilité se confond avec l'honneur :
la Horma. (Djebar, 2006 : p.13)

Il s'agit ici de la description d'un espace, celui réservé aux femmes, qu'elles soient citadines ou rurales, sédentaires ou nomades. Nous pouvons représenter schématiquement cet espace sacralisé sous forme de cercles concentriques qui symbolisent :

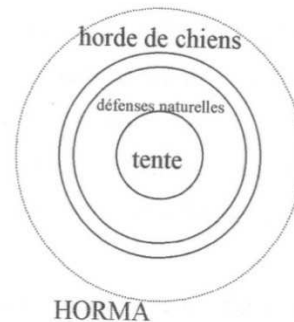
- la maison aux façades aveugles et cernée de remparts de toutes sortes chez les citadins ou les sédentaires, et
- la tente entourée de défenses naturelles et sur laquelle veille une horde de chiens chez les bédouins ou les nomades :

La maison



La tente

ou



I

Il s'agit d'un espace défensif, défendu, inviolable, car la maison se confond avec le harem puisque c'est le territoire réservé à la femme. C'est donc un espace protégé, dont l'accès (pour un étranger) est réglementé (voire interdit) de façon très stricte. C'est enfin l'espace où l'homme règne en « maître » sur les femmes. En outre, l'espace féminin est un espace sacré, et c'est en tant que tel qu'il est ancré dans la conscience collective arabe visée par le texte: « *c'est dans la parenté féminine d'un homme que l'on pouvait atteindre le plus profondément son honneur.* » (D'Huart, Tazi, *Harems*, 1980, p.10). Si l'on se réfère à l'ordre social traditionnel de la société algérienne pendant la colonisation et qui a prévalu même au lendemain de l'indépendance (et qui prévaut encore dans plusieurs régions), les femmes ne sortaient pas à l'extérieur du foyer (sauf pour des déplacements ritualisés : visites de Saints, bain maure, etc.). C'est cette idée que reprend Assia Djebar dans *L'amour, la fantasia* (1985), par exemple :

Jamais le harem, qu'il soit d'habitation ou de symbole parce qu'il empêcha le métissage de deux mondes opposés, jamais le harem ne joua mieux son rôle de garde-fou : comme si les miens déracinés, comme si mes frères et par là mes geôliers avaient risqué une perte de leur identité. (p.145)

Pour cet auteure, c'est l'espace de la claustration, l'espace de l'ombre, de l'ensevelissement, des interdits qui affectent le corps féminin et qui sont désignés par le terme même de « *harem* » (ou « *péché* » au sens strictement religieux). La mise en exergue de cet espace de confinement est en fait mise en scène du sort fait aux femmes. Corps voilé, momifié, interdit de regard, interdit de parole et regard réprobateur de la société sur toute femme qui ose braver l'interdit. Ce qui peut expliquer le choix du titre « *Toute femme s'appelle blessure* ». Cet espace est également mise en texte d'une revendication féministe : comment se libérer du joug d'une société patriarcale ? Tout simplement en franchissant dans un premier temps le « *Seuil* », ce qu'Assia Djébar appelle « *la rupture* » (p.10) qui est assimilée à la prise de conscience de la femme qui « *sort* », signifiant par cet acte la prise en charge de sa propre personne au niveau physique et de sa destinée.

Simone Rezzoug rapporte, dans sa *Monographie sur Assia Djébar*, que pour cette auteure : « *tous les personnages féminins subissent avec des variantes de peu d'importance, le même destin et vivent dans un semblable malaise leur condition de recluses* » (Rezzoug, 1991 : p.70).

Ainsi, Assia Djébar s'inspire d'une réalité sociale, car aujourd'hui encore, sous des apparences d'émancipation, nombreuses sont les femmes qui subissent le diktat du harem, qui a matériellement disparu presque partout mais qui est encore fortement ancré dans les mentalités.

Remettant en cause la structure du harem, Isma s'est libérée de l'homme en utilisant Hajila comme relais. A Hajila qui se trouve confrontée à la même altérité et qui est en rupture potentielle, Isma s'adresse ainsi dans l'incipit : « *Nous voici toutes deux en rupture de harem mais à ses pôles extrêmes : toi au soleil désormais exposée, moi tentée de m'enfoncer dans la nuit ressurgie* » (p. 10).

Pour Isma, éviter le soleil, cela veut dire réduire le conflit frontal avec la société patriarcale. Elle choisit le « *clair-obscur* », « *l'ombre dans laquelle elle a reculé* » (p.9-10) par peur de l'éblouissement aveuglant de la lumière.

La thématique du regard travaille le texte d'Assia Djébar : regard vide de la momie, regard de morte à mettre en rapport avec le regard absent de soi-même de la femme et le regard nécrophore d'une société sur une réalité féminine particulière. C'est ce qui justifie, de notre point de vue, le choix d'un portrait funéraire féminin⁷⁵ en première de couverture de cette œuvre, portrait où l'éclairage se concentre sur les yeux immenses et dont le regard vide reflète un univers de tristesse et d'immobilité.

⁷⁵ Ce portrait a été découvert dans une nécropole du Fayoum en Egypte. Il date du début de l'ère chrétienne et remplace l'ancien masque funéraire de momie.

La mise en rapport de quelques extraits avec l'image de couverture met en relief la vision pessimiste de la narratrice sur ce présent immobile des femmes de sa communauté, sur l'absence de perspectives pour celles qui ont choisi le champ de la transgression, à savoir d'abord « sortir », dévoilées ou non, occuper l'espace du dehors, réservé jusqu'à peu uniquement aux hommes. Pessimisme qui se traduit au niveau du lexique qui relève du champ sémantique de la mort, de la momification :

Tu te réenveloppes du haik. Dehors te revoici **fantôme** et la colère grisâtre replie ses ailes sous **la blancheur** du drap. [...] engoncée dans ce **linceul**, tu te laisses tomber sur le matelas, par terre [...] d'un coup, la laine tombe sur tes hanches, dévoile ton visage. La laine du **suaire**. (p. 38, 39)

« Angoisses que les mères vous transmettent, obsessions d'un ailleurs informulé, tout vous est **lien, bandelettes et carcan**. (p.95) [...] Les matrones **emmaillotent** leurs fillettes pas encore pubères de leur angoisse insidieuse. (p. 155) [...] **Emmaillotées**, nous nous présentons au monde **fantômes aux yeux ouverts** » [...] « **Dans ton visage masqué**, un seul œil est découvert, **la trouée** juste nécessaire pour que ce **regard d'ensevelie** puisse te guider. » (p.164)

Il est important de souligner l'importance du thème de la lumière dans *Ombre sultane* en particulier, et dans la plupart des écrits djebariens en général. S'adressant à Hajila, Isma dit : « *le mal a jailli du dehors, de son sourire décapant il t'expulse [...] tu t'es élancée trop avidement, personne ne t'a mise en garde contre le soleil* » (p. 98).

L'écriture dans ce roman se déroule sur une double partition métaphorique : Ombre vs lumière / Silence vs parole. Le dehors est associé au soleil, l'intérieur à l'ombre. Le monde du dehors, de la lumière réservé jusqu'à présent aux hommes, s'oppose au monde du dedans, à l'espace féminin ou « harem » associé à l'ombre. A l'ombre murmurante du monde féminin, s'opposent les bruits, « *la rumeur menaçante du dehors* » (p.10), car l'extérieur, cet espace lumineux, est aussi espace de la parole, de « la vérité ». Le dehors associé à l'aube et donc à la lumière est chargé de menaces pour Hajila en « *rupture de harem* » (p.10). Isma perçoit « *dans chaque passagère le passage de l'ombre au soleil, du silence au mot, de la nuit au nu de la vérité* » (p.167).

Assia Djébar s'explique à ce sujet dans une interview au journal français *Le Monde* du 29/05/1987 :

Mon sens de la solidarité féminine s'exprime ainsi : montrer celles qui franchissent le seuil, montrer les ruptures et évolutions qui se font sans accentuer l'expulsion. Comment écrire, je ne dirai pas cet arrachement, mais ce début d'envol sans se couper du reste.

La liberté de mouvement traduit l'évolution des mentalités. Et c'est dans cette prise de conscience du corps féminin en mouvement qu'Assia Djébar tente de cerner la liberté effective de la femme algérienne. Mais cette liberté est encore précaire car les esprits sont encore « emmaillotés », pris dans le carcan des mentalités rétrogrades. Comment dès lors, libérer la parole féminine ? En développant le concept de sororité, comme le préconise la narratrice :

La deuxième épouse refera ce que la première a seulement esquissé ; franchir les mêmes halliers, faire lever, sous l'éclair de diamant de la lucidité, même folie improvisée. La première, guetteuse, furtive attend, entend. L'étape suivante nécessite le halo des mêmes projecteurs –soleil ou chandelle d'alcôve- ré allumés. Alors la première femme va disparaître, se dissoudre là, renaître ailleurs. La seconde femme se présente sur le seuil, avaleuse d'espace ; la première dès lors peut se voiler, ou se dissimuler. (p.169)

Nous soulignons cet énoncé qui fait écho à cet autre énoncé relevé dans l'incipit : « *Isma –Hajila : arabesques de noms entrelacés. Laquelle des deux, ombre, devient sultane, laquelle, sultane des aubes, se dissipe en ombre d'avant midi ?* » (p.10) et qui renvoie au titre du roman et annonce le second exergue : Hajila et Isma sont tour à tour *ombre* et *sultane* car elles échangent leurs places et leurs rôles auprès de l'Homme, et ces deux destins liés explicitent le concept de sororité que l'auteure illustre par la référence à la sultane Schéhérazade qui sans l'aide de Dinarzade, sa sœur, aurait été tuée.

Second exergue

Schéhérazade dit à sa sœur :

Ma chère sœur, j'ai besoin de votre secours dans une affaire très importante ; je vous prie de ne me le pas refuser. Mon père va me conduire chez le sultan pour être son épouse. Que cette nouvelle ne vous épouvante pas ; écoutez-moi seulement avec patience. Dès que je serai devant le sultan, je le supplierai de permettre que vous couchiez dans la chambre nuptiale, afin que je jouisse cette nuit encore de votre compagnie. Si j'obtiens cette grâce, comme je l'espère, souvenez-vous de m'éveiller demain matin, une heure avant le jour. (Djébar, 1987, 2006 : p. 137)

Ce second exergue est un extrait des *Mille et une nuits* (traduction de Mardrus) et se situe en amont de la première nuit. La référence à Schéhérazade la sultane, qui raconte des récits merveilleux à son époux, afin de reculer le jour où il doit la faire périr, met en évidence la solidarité entre sœurs, entre femmes. Chaque aurore devient menace pour Schéhérazade et c'est grâce à Dirnazade,

la sœur, que la conteuse s'éveille à chaque aube, pour raconter au sultan Chahrayar, à l'homme, ces histoires extraordinaires qui lui permettent de différer l'échéance de la mort. Elle renvoie aussi à une réalité politique, historique et culturelle précise à savoir le statut de la femme dans la société arabo-musulmane, patriarcale : femme assujettie, condamnée à vivre dans l'ombre du mâle. C'est ainsi que cet exergue reconduit de manière implicite l'espace du harem. Femme interdite de parole ou plutôt, comme le souligne Hafid Gafaïti, dont le « *discours se situe dans les zones d'ombre que sont l'interdit, le tabou, le silence, le refoulement, le drame de la parole qui sont l'essence même de la femme dans la société arabo-musulmane* » (Gafaïti, 1996 : p.215).

Le choix de cet exergue a une valeur symbolique : Schéhérazade est l'exemple même de la femme qui refuse d'être la victime expiatoire du machisme, et qui, pour éviter d'être broyée par la misogynie, a su grâce à son intelligence, grâce au verbe et surtout grâce à l'entraide sororale, échapper à une mort certaine.

La mise en relation de cet exergue avec le titre de la seconde partie, « *le saccage de l'aube* », et avec le titre du roman, nécessite d'ancrer l'œuvre dans la réalité socio-historique de l'Algérie. *Ombre Sultane*, paru en 1987, inscrit le contexte de production de ce roman dans celui de la lutte des femmes contre la régression et la montée de l'intégrisme religieux. L'irruption massive des travailleuses et des étudiantes qui se sont emparées de l'espace public va voir l'émergence de revendications féministes. Soumia Salhi⁷⁶ retrace, dans un article intitulé « Les Algériennes 50 ans après », paru dans le quotidien algérien *El Watan* du 08/10/2013, les différentes étapes d'émergence des mouvements féministes :

Adossés aux mouvances de la gauche clandestine, des cercles clandestins apparaissent à Alger, Oran, Constantine et Annaba déjà en 1977. On passe ensuite à des activités publiques dont les plus significatives sont les ciné-clubs féminins. En 1980/81, ce sont des collectifs qui se mettent en place. Après ces années de maturation, c'est un vaste mouvement qui prend la parole à partir de 1988.

Déjà dans *Femmes d'Alger dans leur appartement*, paru en 1980, aux éditions Femmes⁷⁷, Assia Djébar posait la question de l'émergence d'une parole authentiquement féminine. Dans ce recueil de nouvelles, elle amène au grand jour la vie réelle de ces femmes qui vécurent et vivent encore telles des ombres, sans existence propre, se projetant en l'homme (père, mari, frère, fils,...). Dans le roman qui nous intéresse, elle va prendre pour modèle le

⁷⁶ Militante féministe et syndicaliste.

⁷⁷ Nous précisons qu'il s'agit d'une maison d'édition féministe.

personnage mythique de Schéhérazade qui est la diseuse qui a pu se libérer et libérer ses sœurs car tout comme elle, notre auteure se veut « éveilleuse ». Mais tenter de ramener au grand jour cette parole de l'ombre ne se fait pas sans risque. Ce qui nous renvoie encore au titre de la première partie « *Toute femme s'appelle blessure* ».

Sur le plan discursif, *Ombre sultane* développe deux discours parallèles. Le premier consiste en un discours descriptif de l'oppression des femmes accompagné de sa dénonciation ; le second, qui se veut positif, peut être considéré comme une alternative au premier en développant le principe de « sororité », et de ce fait, étend le propos à l'universalité. Ce concept de sororité utilisé par Assia Djébar désigne la prise de conscience d'une liberté possible grâce à la naissance d'une solidarité féminine essentielle. L'ouverture du roman s'achève sur cette phrase indicative de la communauté de destin des femmes : « *Et notre peur à toutes aujourd'hui se dissipe, puisque la sultane est double* » (p.107).

Dans son étude intitulée *Les femmes dans le roman algérien*, Hafid Gafaïti écrit :

En écrivant le vécu de ses consœurs, la romancière atteint un double but, d'une part les faire entrer dans l'Histoire par la fonction fondatrice de l'écriture ; d'autre part, cela lui permet d'établir un pont vers les femmes des autres pays, démontrant, en parlant également leur langage par le biais de la problématique de la sororité récemment mais solidement conceptualisée par les féministes occidentales dont le discours de Djébar est proche, que si leurs situations ne sont pas assimilables, leur destin est commun. Elle atteint ainsi l'objectif de tout écrivain qui partant du singulier tente de se fondre dans l'universel. En tendant la main vers l'autre, elle établit le lien avec toutes les femmes. (Gafaïti, 1996 : p.227)

Ainsi, la convocation intertextuelle des *Mille et une nuits* et la mise en relation du texte avec les catégories idéologiques de l'Orient permettent à l'écrivain de choisir « *l'aire sociale au sein de laquelle il décide de situer la nature de son langage* », selon les termes de Roland Barthes (Barthes : 1972, p.19). En effet, de par sa formation, Assia Djébar, écrivant en français, s'adresse nécessairement au moins à deux publics : celui de son pays, et celui de tous les autres pays qui peuvent la lire, les publics français et francophone en particulier. Or, si Assia Djébar choisit l'intertexte *Les Mille et une nuits*, c'est parce que c'est le texte oriental le plus marqué et c'est également un texte que l'Occident a assimilé depuis fort longtemps.

La figure de Schéhérazade est familière au lecteur occidental et les catégories de représentation de la femme arabe qu'il véhicule confortent sa propre représentation de celle-ci. Cette référence à l'Orient dans l'œuvre d'Assia

Djebar indique le travail de récupération au niveau intertextuel et opère dans le déplacement : un Orient au centre de son propre univers. Aussi, pour cette auteure, le choix de Schéhérazade, mythe littéraire comme origine et référence, est-il une tentative d'identification de la femme « écrivaine » à ce symbole du dire féminin, et le point de départ d'une solidarité se transmettant de femme en femme. On peut encore ajouter que le choix de Schéhérazade et de sa sœur Dirnazade comme exergue permet à notre auteure d'illustrer la notion de sororité car, ainsi que l'explique Frédéric Joignot, « *c'est pourquoi l'extraordinaire personnage de Schéhérazade continue de séduire les féministes de culture arabe (et pas seulement), qu'elles se réclament de sa parole émancipatrice - comme Assia Djebar* » (*Le Monde*, 29 /12/2012).

De plus, le dire féminin maghrébin relevant essentiellement de l'oralité et voué à disparaître, l'écriture devient pour Assia Djebar le moyen essentiel de pérenniser les voix des femmes. En paraphrasant T.Todorov, qui écrit au sujet des *Mille et une nuits*, « *pour que les personnages puissent exister, ils doivent raconter* » (Todorov, 1980 : p.89), nous pouvons affirmer que pour que les femmes puissent exister, elles doivent écrire, car « *paroles de femmes sont paroles d'ombre* ».

C'est l'objectif qu'Assia Djebar, dans une interview accordée à Tahar Djaout, dans le journal algérien *Algérie actualités*, assigne à son écriture :

Écrire m'a ramenée au cri des femmes sourdement révolté de mon enfance, à ma seule origine. Écrire ne tue pas la voix mais la réveille pour ressusciter tant de sœurs disparues...Pour les générations d'Algériens formés avant 1962 - dont je fais partie - l'espace féminin était la grotte fertile où les aïeules de la tribu nourrissaient les mémoires. Rappeler ce dedans où s'entretenait l'histoire orale, c'est pour moi m'adresser à tous ceux de mon pays, hommes et femmes. (Semaine du 29 mars au 04 avril 1990, n°1276)

L'auteure précise quelques années plus tard, dans un entretien accordé à Tahar Benjelloun, dans le journal *Le Monde* :

Tout le Maghreb a refusé l'écriture. Les femmes n'écrivent pas. Elles brodent, se tatouent, tissent des tapis et se marquent. Écrire c'est s'exposer. Si la femme, malgré tout, écrit, elle a le statut de danseuses, c'est-à-dire des femmes légères. Une femme algérienne qui se met à écrire risque d'abord l'expulsion. (29 mai 1987)

Ainsi, selon Assia Djebar, une femme qui écrit s'expose à sa dévalorisation sociale et à la vindicte de la société. Mais « *le récit de la sultane des aubes* » (p.113) sauvera-t-il l'une de ces opprimées ? Comment faire naître cette parole étouffée non seulement par le discours dominant du mâle, mais aussi par la

langue française dans laquelle elle est contrainte de s'exprimer ? Comment se dire dans la langue de « l'Autre » sans trahir les siens ? Comment remplacer l'arabe ou le berbère, langues intimes, matrices des émotions et des sentiments, par le français, langue distante, extérieure ? Telle est le thème récurrent de son écriture que l'on retrouvera tout au long de son œuvre. Ramener au grand jour ce « dedans », parler de cet « espace féminin » dans la langue étrangère, c'est s'exposer doublement. Cette écriture féministe en langue française place en effet notre auteure dans le double champ de la transgression et de l'aliénation. Et tout comme Schéhérazade, la femme écrivaine « *se meut entre le trône et l'holocauste* » (p. 107) et reste dans l'expectative : « elle regarde » comme l'annonce le titre de la troisième partie et l'exergue qui l'inaugure.

Troisième exergue

La lune était sereine et jouait
Sur les flots
La fenêtre enfin libre est ouverte à
La brise
La sultane regarde (Assia Djébar, 2006 : p.201)

Ce troisième exergue est un extrait du X^{ème} poème des *Orientales* de Victor Hugo. Sur le plan littéraire, ce recueil poétique traduit la quête d'une autre scène et d'une intime origine, qu'on appelle romantisme, et qui va être confrontée à des paysages nouveaux, à la suite de la guerre d'Indépendance grecque. Victor Hugo ressent profondément le choc provoqué par la vue du tableau de Delacroix : *Les scènes du massacre de Scio* (1824, Louvre) et l'exprime dans les *Orientales* (1829), recueil de pièces poétiques.

Le choix du titre de cette troisième partie, « elle regarde », et de cet exergue met plus encore en évidence l'importance du regard dans l'œuvre de Djébar. Beïda Chikhi écrit à ce sujet :

[...] Le regard, sujet ou objet de perception inaugure un geste de mise en spectacle qui donne naissance à une véritable institution de l'image, le regard devient un concept déterminant dans la dialectique dénuder/voiler comme modalité d'approche de toutes les formes du réel. (Chikhi, 1990 : p.29)

La thématique du regard exprime la tentative de représentation de la réalité du monde féminin arabo-musulman longtemps interdit de parole. Or, qui dit regard dit appréhension de l'espace et du corps et comme le souligne encore Beïda Chikhi : « *l'espace est relié de façon problématique au corps. Sa saisie par le regard participe à la fois de la mise en évidence des interdits et de la transgression* » (1997 : p.165).

Par la mise en texte de la notion de dévoilement, le regard dans *Ombre Sultane* joue ainsi sur deux niveaux :

- premier niveau : celui d'une réalité culturelle, celle du port du voile imposé à la femme dès l'âge nubile pour masquer son corps et lui interdire de se mouvoir librement dans l'espace du dehors ;

- second niveau : celui du dévoilement au sens de dénonciation d'un ordre patriarcal au sein duquel la femme n'a qu'un rôle de figurante, et au sens de contestation de la portion congrue de l'espace réservé à la femme dans lequel elle apparaît comme un fantôme, selon Isma, la narratrice :

Tour à tour sur la scène du monde qui nous est refusée, dans l'espace qui nous est interdit, dans les flots de la lumière qui nous est retirée, tour à tour, toi et moi, fantômes et reflets pour chacune, nous devenons la sultane et la suivante, la suivante et sa sultane. Les hommes n'existent plus, ou plutôt si, ils piétinent, ils encombrant. Ils espionnent, les yeux définitivement crevés. (p.181)

A travers l'analyse des exergues, que l'on peut considérer comme co-texte du texte romanesque proprement dit, nous avons tenté de contextualiser cette œuvre, qui se veut témoignage de la place de la femme au sein de la société. La diseuse « regarde », observe la société.

Nous soulignons, en effet, combien chez Assia Djébar, le réel est lié à la fiction et, est source de renouvellement. En nous référant à la période de parution du quatuor⁷⁸ d'Assia Djébar (1980-1989), de mille neuf cent quatre vingt à quatre vingt neuf (avec *Ombre Sultane* en 1987), nous constatons qu'elle correspond à celle des luttes de femmes sur le plan national et international. Pour elle, les termes déterminant la situation des femmes dans le monde arabo-musulman n'ont pas changé fondamentalement. En effet, dans la foulée du mouvement féministe des années quatre vingt (1980), notre auteure prend fait et cause pour toutes les femmes de sa société, cloîtrées et emmurées dans le silence.

Sa formation d'historienne, sa sensibilité de femme et de poète, mais surtout sa maîtrise incontestable de la langue française lui permettent de mettre en mots un monde féminin clos, feutré, fait de sensations, de sentiments, et ainsi de développer le concept de sororité notamment dans *Ombre sultane*.

⁷⁸ Les romans d'Assia Djébar *Femmes d'Alger dans leur appartement*(1980), *L'amour, la fantasia* (1985), *Ombre sultane* (1987) et *Vaste est la prison* (1995) peuvent être considérés comme constituant un quatuor car la réflexion de l'auteure s'approfondit au fil de ces livres pour rendre compte du vécu réel des femmes de sa société et l'étendre à toutes les femmes arabes. En aiguillant le lecteur sur les problèmes qui ont agité l'âme d'une génération d'Algériens victimes d'une bifurcation de l'histoire et de leur double culture, notre auteure militante féministe souligne combien ils sont vécus plus douloureusement par les femmes.

Ainsi la prise en charge du texte et du co-texte nous a permis de mieux appréhender la notion de contexte par rapport à un élément d'un texte, car « *le contexte est l'ensemble du texte qui entoure cet élément et dont l'assemblage permet de donner tout son sens à un énoncé* ». (*Grand dictionnaire des Lettres* : p.370).

Soulignons, cependant, que les mérites d'un livre, d'un texte dirons-nous, sont reconnus en fonction de sa qualité littéraire, de la résonance qui nous le rend inoubliable, et ce, indépendamment des différentes sources d'inspiration ou du contexte de production

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1972.
- CHIKHI Beida, *Littérature algérienne, désir d'histoire et esthétique*, Paris, éd. L'Harmattan, 1997.
- CHIKHI, Beida, *les romans d'Assia Djébar*, Alger, O.P.U., 1990.
- DIDIER, Béatrice, *Dictionnaire universel des littératures*, vol. 3, PUF, 1994.
- DJEBAR, Assia, *L'amour, la fantasia*, Paris, J.C. Lattès éd., 1985.
- DJEBAR, Assia, *Ombre sultane*, Paris, J.C. Lattès éd., 1987.
- DJEBAR, Assia, *Ombre sultane*, Paris, Albin Michel éd. 2006.
- DJEBAR, Assia, *Vaste est la prison*, Paris, Albin Michel, 1990.
- D'HUART, Anabelle, TAZI, Nadia, *Harems*, Paris, Ed. Chêne, Hachette, 1980.
- DUCHET, Claude, TOURNIER, Isabelle, entrée : « Sociocritique », in *Dictionnaire universel des littératures*, publié sous la direction de Béatrice Didier, vol. 3, PUF, 1994.
- GAFAÏTI Hafid, *Les femmes dans le roman algérien*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- GENETTE Gérard, *Figures II*, Paris, Ed. du Seuil, coll. « Tel Quel », 1969, coll. « Points essais », 1976, (notre édition de référence).
- GENETTE Gérard, *Seuils*, Paris, éd. du Seuil, 1987.
- MAINGENEAU Dominique, *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2003, 4^e édition.
- MITTERAND Henri, *Le discours du roman*, Paris, PUF, coll. « Ecriture », 1980.
- PELLAT Charles, ABOUL HUSSAIN, Hiam , *Schéhérazade, personnage littéraire*, 2^{ème} édition, 1981.
- PEYTARD Jean, *Littérature et classe de langue*, Paris, LAL, Crédif-Hatier, 1982.

REZZOUG Simone, « Monographie sur Assia Djébar » in C. ACHOUR (dir.), *Diwan d'inquiétude et d'espoir, la littérature féminine de langue française*, Alger, ENAG, 1991, p. 70.

TILLION Germaine, *Le harem et les cousins*, Paris, Le Seuil, coll. Points, 1966.

TODOROV Tzvetan, *Poétique de la prose*, Paris, Le Seuil, 1980.

Articles de presse

AMMAR KHODJA Soumeia, « ombre sultane, souffrance séculaire », *Liberté* du 19/01/1991.

BENJELLOUN Tahar, Entretien avec Assia Djébar, « Nos mères n'avaient pas conscience du dehors », *Le Monde* du 29/05/1987.

BERAH Mounir, « Ombre sultane d'Assia Djébar », *Révolution Africaine* n°1201 du 06/03/1987.

DJAOUT Tahar, « De la fiction du roman aux images de la réalité », *Algérie – Actualité* n°1276 semaine du 29 mars au 04 avril 1990.

MOUFFOK Ghania, « A la recherche de l'aïeule », *Algérie – Actualité* n°1049 semaine du 21 au 27 novembre 1985, p.32.

SALHI Soumia, « Les Algériennes 50 après... », *EL Watan* du 8 /10/2013, p.25.

AMRI Kais
Université de Clermont-Ferrand – EA 1002 CELIS
France

CONTEXTE ET THEORIE DE L'IMPOLITESSE DANS QUELQUES COMÉDIES DE MOLIÈRE

Résumé

Toute relation interhumaine suppose une communication possible. Mais communication ne signifie pas toujours entente. Elle peut parfois manifester un comportement hostile, extériorisé à travers des phénomènes verbaux et langagiers comme l'insulte et l'interruption, l'ordre et l'obligation. Dans ce cas, le contexte fonctionne comme la clef de voûte pour une compréhension plus approfondie de l'énoncé proféré. En ne se référant pas au contexte, le sens de l'énoncé reste l'objet d'interprétations divergentes voire contradictoires. Subséquemment et pour mieux comprendre la portée, les objectifs et les finalités des insultes échangées et des interruptions pratiquées dans les comédies de Molière, il faut avoir une vue d'ensemble des déroulements des événements et des relations entre les différents personnages. C'est le sujet de notre étude.

Mots-clés : principe de coopération – contexte – théorie de la pertinence – théorie de la politesse – théorie de l'impolitesse –

Abstract

CONTEXTUALIZATION IN A PLURILINGUAL MILIEU: THE EXAMPLE OF SAINT-MARTIN OVERSEAS COMMUNITY

Saint Martin, a French-Dutch Caribbean island, is characterized by a situation of multilingualism (French, English, Spanish, Creole). Needless to say, in such a context, the issue of educational and teaching strategies comes up to the front. The high schools from the French side struggle to implement France's educational reforms and especially the "New High School" measures from 2010, particularly *personalized support*. This study aims to establish as clearly as possible how this measure (personalized support) can support a dynamic and relational teaching more specific to Saint-Martin. To achieve our aim, we will take as example, two corpora (French/English), resulting from observation of exchanges between groups engaged in personalized support.

Key-words: Teaching action – code-switching – school context – interactions – multilingualism –

ملخص:

تتطلب معظم العلاقات الإنسانية تواصلًا ممكنًا، لكن التواصل لا يعني دائمًا التوافق بين المتواصلين، فقد تُظهر في بعض الأحيان سلوكًا عدائيًا، مُخرَجةً عبر الظواهر اللفظية واللغوية مثل الشتم والانتقاع، النظام والالتزام. حيث يعمل السياق في هذه الحال مثل حجر الزاوية (مفتاح) صوب فهم أكثر عمقًا للملفوظ وبيانه، و من دون إشارة للسياق، يبقى معنى الملفوظ موضوع تأويلات متباينة ومتناقضة. وبعد ذلك حتى نفهم بشكل أفضل نطاق وأهداف و غايات الشتم المتبادل و الانتقاعات التي طُبقت في كوميديات موليير لابد أن نكون لدينا نظرة عامة عن تسلسل الأحداث والعلاقات بين مختلف الشخصيات الذي هو موضوع دراستنا.

الكلمات المفتاحية: مبدأ التعاون - السياق - نظرية الحصافة (الوجهة) - نظرية التأدب - نظرية اللاتأدب.

CONTEXTE ET CONFRONTATION DANS QUELQUES COMÉDIES DE MOLIÈRE

Nous allons étudier des situations de confrontation des personnages dans quelques comédies de Molière, à travers l'ensemble des situations linguistiques et extralinguistiques qui favorisent et alimentent les conflits et les désaccords propices à l'émergence des phénomènes comme l'insulte, l'interruption, l'ordre et l'obligation. Dans le cadre de cet article nous allons nous focaliser sur le contexte parce qu'à notre avis, il est la pierre angulaire de tout l'édifice interprétatif des scènes de tension.

Nous allons commencer par fixer le cadre théorique de notre approche en référence à des théories pragmatiques comme le principe de coopération de Grice, la théorie de pertinence de Sperber et Wilson, mais également à des théories qui relèvent de la sociolinguistique comme les théories de la politesse élaborées par Brown, Levinson et Leech et surtout la théorie de l'impolitesse élaborée par des théoriciens comme Bousfield et Culpeper.

LE CADRE THÉORIQUE

Le principe de coopération de Grice et la communication tendue

Le principe de coopération (Grice, 1991 : p. 20) a été élaboré par Grice au cours de ses recherches sur la communication interindividuelle :

Nos échanges de parole ne se réduisent pas normalement à une suite de remarques décousues et ils ne seraient pas rationnels, si tel était le cas. Ils sont de manière caractéristique, jusqu'à un certain point au moins, le résultat d'efforts de coopération ; et chaque participant reconnaît jusqu'à un certain point dans ces échanges un but commun ou (...) au moins une direction acceptés réciproquement. (Grice, 1979 : 13)

Il a posé que tout acte d'échange verbal soutient une idée de coopération. C'est-à-dire que chaque pôle de l'échange fait en sorte que ses propos soient clairs et intelligibles pour son interlocuteur. L'échange « confrontationnel » ne déroge pas à cette règle générale de coopération. Ainsi, même si le locuteur transgresse volontairement l'une des quatre maximes⁷⁹ sur lesquelles est fondé le principe de coopération, il peut tout de même réussir à véhiculer une

⁷⁹ Maximes de quantité, de qualité, de relation et de manière.

information dont son interlocuteur serait capable d'en inférer le sens. Dans ce cas, le contexte se présente comme un élément indispensable à la bonne compréhension de l'énoncé proféré par un locuteur A au cours d'un échange x.

Ces transgressions volontaires (ostensibles) sont appelées par Grice des « implicatures » conventionnelles ou conversationnelles. L'implicature conventionnelle est intimement liée au contexte linguistique de l'énoncé. Ainsi, un terme quelconque (verbe, adverbe, adjectif, préposition, etc.) peut changer ou du moins réguler la portée sémantique de tout l'énoncé. En ce qui concerne l'implicature conversationnelle, elle est directement liée au contexte situationnel dans l'élaboration d'un sens second autre que le sens littéral véhiculé par l'énoncé. Ainsi le terme « chien » n'est pas insultant en soi, mais utilisé dans un contexte situationnel d'insulte et réactivé par tout l'univers négatif de valeurs qui l'entoure, il le devient. Il peut être considéré dans un tel contexte comme une insulte des plus fortes.

Théorie de pertinence et confrontation interindividuelle

La théorie de pertinence s'est développée au sein même du courant pragmatique. (Moeschler, 2009 : 178). A l'encontre du principe de coopération de Grice qui se présente comme un principe rationnel. (Moeschler, 2009 : 178), la théorie de pertinence élaborée par Sperber et Wilson se définit, quant à elle, comme une approche cognitive⁸⁰ :

Rien n'oblige à accepter comme vraie la présomption de pertinence communiquée par un énoncé. Le communicateur peut ne pas avoir réussi à être pertinent ; le destinataire peut douter de la capacité du communicateur à être pertinent. Mais la présomption de pertinence entraîne une présomption plus fiable, à savoir que le communicateur a essayé d'être pertinent, qu'il y soit parvenu ou non. (Sperber et Wilson, 1986 : pp.238-239)

Pour Sperber et Wilson, les interlocuteurs ne cherchent pas, au cours d'un échange quelconque, à être coopératifs mais plutôt à être pertinents⁸¹. Toutefois, l'impertinence d'un énoncé peut être causée par divers facteurs. Elle peut être accidentelle ou voulue. Dans le cas où elle est accidentelle, elle peut révéler davantage d'informations sur la personnalité du locuteur (maladie, fatigue, troubles psychiques, etc.). En cas d'impertinence voulue et préméditée, elle reflète, entre autre, la volonté du locuteur de ne pas communiquer avec son

⁸⁰ La Théorie de la pertinence repose sur les fondements théoriques dans l'hypothèse cognitive qu'est la théorie de la modularité de l'esprit de Jerry Fodor et la grammaire générative de Noam Chomsky.

⁸¹ Fournir un énoncé qui ne soit pas décousu et ce par le minimum d'effort et le maximum d'effet cognitifs.

interlocuteur. Le contexte intervient, dans le premier comme dans le deuxième cas, comme un élément déterminant pour distinguer un énoncé impertinent accidentel d'un énoncé impertinent calculé. Il fait découvrir également les intentions du locuteur telles que : fuir son interlocuteur, déjouer ses attentes, se moquer de lui en affichant à son égard une fausse attitude polie. De ce fait, un énoncé ne peut pas être jugé pertinent ou impertinent qu'en étant confronté à son contexte. Imaginons, à titre d'exemple l'échange suivant:

- A : « *On est le combien aujourd'hui ?* »

- B : « *J'ai eu une mauvaise note en maths* »

La réponse de B peut s'avérer, de prime abord, impertinente. Mais le contexte immédiat n'explique pas tout, il faut se référer ici à un contexte plus large (contexte situationnel) pour décrypter le sens que B cherche à transmettre à A, la relation qui unit A à B et le degré de partage des mêmes valeurs et des mêmes compétences.

Si B est étranger (il ne parle pas couramment la langue de A), A peut inférer que B n'a pas compris sa question parce qu'il ne maîtriserait pas assez sa langue. Il a le choix dans ce cas de reformuler sa question.

Si A et B sont deux collègues et qu'ils s'en veulent mutuellement (pour une cause ou pour une autre), A peut inférer que B a produit cet énoncé pour se moquer indirectement de lui et lui rappeler leurs années scolaires pendant lesquelles A a toujours été médiocre en mathématiques alors que maintenant il occupe un poste plus important que celui de B.

Si A est parent de B et qu'il est au courant qu'*aujourd'hui* le professeur de maths va rendre les copies aux élèves, nous nous trouvons face à une situation totalement différente : B a décrypté le sens caché (implicite) de la question posée par son père ou sa mère et a répondu de façon directe à une question formulée indirectement.

Nous remarquons d'après cet exemple à quel point le contexte est indispensable à une interprétation correcte d'un énoncé.

Il faut mentionner également que ces mêmes scènes de confrontation peuvent être également étudiées à la lumière des théories sociolinguistiques.

La confrontation communicationnelle à la lumière des théories sociolinguistiques

La sociolinguistique est une approche qui essaye de recourir à des concepts qui relèvent du paradigme sociologique comme : *face*, *territoire*⁸², etc., pour comprendre tout ce qui relève de la communication interindividuelle.

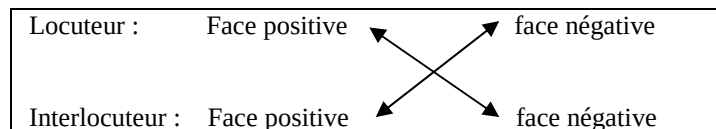
⁸² Ces notions (face, territoire, désir de face...etc.) ont été tout d'abord élaborées par Erving Goffman dans son livre : *La Mise en scène de la vie quotidienne*. (1979), reprisés, développées et affinées par Brown et Levinson.

Elle se présente ainsi comme l'étude descriptive de l'effet de tous les aspects de la société, y compris les normes culturelles et le contexte, sur la façon dont la langue est utilisée. Elle s'intéresse également aux effets de l'utilisation de la langue sur la société.

Pour Goffman, chaque locuteur en situation de communication doit respecter un certain « rituel » communicationnel. Il s'efforce de :

(...) mobiliser les informations dont il dispose déjà à leur sujet à l'ouverture de l'interaction (informations dont la quantité et la qualité varient considérablement d'une interaction à l'autre), (...) chercher à extraire celles qui viennent à s'actualiser tout au long de son déroulement. (Goffman, 1973 : p.11)

a - La politesse : la notion de *politesse* a été étudiée, tout d'abord, en profondeur par des sociolinguistes comme Brown et Levinson dans leur livre : *Politeness : Some Universals in Language Usage* (Brown et Levinson, 1987). Ils ont surtout affiné des notions comme la *face*, et ce en posant qu'en situation de communication entre deux individus, quatre faces entrent en jeu : les faces positive et négative du locuteur et les faces positive et négative de l'interlocuteur :



Toute personne en situation de communication doit prendre en considération, en plus de ses deux propres faces, les deux faces de son interlocuteur. En d'autres termes, tout système conversationnel dans lequel sont impliquées deux personnes, quatre faces entrent en jeu. Ces quatre faces seront menacées par un ensemble d'actes de langage produits par les interactants en question.

Ainsi en usant de la parole, chaque locuteur doit être attentif à ne pas blesser les faces de son interlocuteur, mais également à ne pas perdre les siennes. Produire un acte menaçant de la face de l'interlocuteur *FTA*⁸³ peut être atténué par la production d'un adoucisseur ou d'un *FFA*⁸⁴. Mais la profération même d'un *FTA* ou d'un *FFA* ne peut être appréhendée correctement qu'en se référant au contexte même de l'énoncé. Ainsi, l'impératif qui véhicule ordinairement un acte menaçant de la face positive (amour propre, estime de soi, etc.) ou négative (champ de liberté de l'interlocuteur, etc.) peut cesser de

⁸³ *Face Threatening Act* est généralement traduit par : « Acte menaçant de la face ».

⁸⁴ *Face Flattering Act* peut être traduit par « acte valorisant ou flatteur de la face ».

l'être dans un contexte d'urgence de demande d'aide (« aidez-moi »), ou dans un contexte de stimulation publicitaire : « gagnez un million de dollars ! ».

b - L'impolitesse : l'impolitesse serait pour des sociolinguistes tels que Brown et Levinson un fait parasitaire qui vient se greffer sur le phénomène englobant qu'est la politesse. Mais Bousfield et Culpeper ne sont pas du même avis. Ils considèrent que le méga-phénomène qui organise et balise la majorité des échanges interhumains relève de l'impolitesse ; la politesse ne couvre qu'une partie minime de la communication. Ainsi tout geste, toute prise de parole sont des atteintes potentielles à la personne en face de nous. La politesse conventionnelle et sociale n'est que la partie superficielle et apparente de la personnalité humaine au cours de l'interaction. Toutefois, la partie submergée des conflits et des désaccords reste, dans la majorité des cas, enfouie et intentionnellement dissimulée par les locuteurs.

Donc, afficher sa politesse à l'égard de l'autre ne signifie pas toujours être sincère. La preuve en est que la politesse, elle-même, peut véhiculer une attitude impolie, comme dans le cas de l'ironie. Elle est aussi intimement liée au contexte de l'échange et à l'importance de l'axe vertical et de l'axe horizontal qui séparent A de B. (Moeschler, 2009 : 197). Pour mieux étudier les relations interpersonnelles qui régissent et influencent les interactions verbales, Brown et Levinson ont forgé un certain nombre d'autres concepts. Ainsi le locuteur, pour ne pas blesser la face de son interlocuteur ni sa propre face, doit prendre en considération deux facteurs qui sont : « la force sociale » (*the social power*), qui représente le pouvoir du locuteur sur l'interlocuteur et qui est l'équivalent de l'axe vertical chez Moeschler, et « la distance sociale » (*the social distance*), symbolisée par la lettre (D) et qui équivaut à l'axe horizontal. Nous allons consacrer la deuxième partie de cet article à l'analyse de situations « confrontationnelles » dans quelques comédies de Molière⁸⁵, à travers deux phénomènes : l'insulte et l'interruption.

L'INSULTE

L'insulte dans le théâtre de Molière prend, à notre sens, deux formes principales : insulter en utilisant un évaluatif axiologique négatif comme les adjectifs qualificatifs (lâche, traître, pendard, etc.), les noms abstraits à connotation négative (sottise, bêtise, etc.), et surtout les noms d'animaux (métaphore lexicalisée) pour qualifier les hommes (chien, serpent, crocodile, âne, bœuf, étourneau, mirmidon, vers, etc.).

⁸⁵ *L'Étourdi ou les Contre-temps* (1663), *Le Dépit amoureux* (1663), *L'École des femmes* (1663), *L'Impromptu de Versailles* (1663), *Le Tartuffe ou l'Imposteur* (1669), *La Jalousie du barbouillé* (1673).

Nous allons essayer de répertorier ces insultes tout d'abord selon leur nature grammaticale (nom, adjectif, etc.), ensuite selon les relations sémantiques qu'elles entretiennent les unes avec les autres : rapport d'hyponymie-hyponymie qui relie, par exemple, bête à chien, animal à crocodile, etc.

« Bête » et « animal »

Le premier exemple, extrait de la pièce *La Jalousie du Barbouillé* (Molière, 1673 : I-1), nous peint l'attitude verbale du Barbouillé envers sa femme Angélique (Molière, 1673 : I-1) : il la qualifie de « bête » et la menace de violence physique ; mais il ne s'adresse pas directement à elle puisque la réplique se fait en aparté et prend donc la forme de A dit à A que C. L'information est présentée également à (Da)⁸⁶ :

Si je l'eusse trouvée en vie, après m'avoir fait cette frayeur-là, je lui
aurais apostrophé cinq ou six clystères de coups de pied dans le cul
parce qu'elle a fait la bête en cherchant à se donner la mort.
(Molière : 1673 : I-1)

Le Barbouillé la traite de « bête », c'est-à-dire qu'il la qualifie de personne sotte et dénuée de raison parce qu'elle cherche à se suicider. Le suicide est donc vu dans ce contexte comme un acte contre le bon sens. Toutefois l'insulte « bête » est adoucie par sa forme même, puisqu'il ne s'agit pas d'une insulte directe, à la face de l'interlocuteur B (Culpeper, 2011 : p.32). Il s'agit au contraire d'un propos que A adresse à lui-même et qu'il confie en même temps à (Da), témoin privilégié de l'énonciation théâtrale. (Ubersfeld, 1996 : p.24). Mais, cette insulte « bête » représente une atteinte à la face positive de B (même indirectement) puisqu'elle tente de blesser l'amour propre et l'estime de soi de B.

Dans le second exemple, extrait de la pièce *L'Etourdi*, l'emploi du terme « bête » prend la forme d'une interjection utilisée par Mascarille pour exprimer son indignation face au comportement sot et insensé de son maître Lélie :

« La peste soit la bête. ». (Molière, 1663 : I.4.)

Dans ce contexte également la force illocutionnaire (Searle, 2008 : p.105) de l'énoncé est épargnée par la forme indirecte de l'insulte puisqu'il s'agit également ici d'un aparté de forme A dit à A que C en prenant (Da) pour témoin. Le terme « bête » utilisé comme insulte sert d'attaque indirecte à la face négative de l'interlocuteur en s'attaquant à ses besoins de face d'être estimé, respecté et aimé selon la théorie de Brown et Levinson (Brown et

⁸⁶ « Da » est le destinataire-audience ou le public dans le cas de la représentation théâtrale.

Levinson, 1987 : p.65). Rabaïsser l'homme au rang de bête, c'est le priver de facultés humaines comme la raison, la conscience, etc.

L'analogie entre le comportement de l'homme et celui de l'animal ou de la bête a fait l'objet de plusieurs tentatives d'explications.

Aristote dans son *Histoire des animaux* décrit l'homme comme un animal (Aristote, 1883 : livre X : 25), mais un animal raisonnable, doté de raison et de conscience. Montaigne, dans *l'apologie de Raimond Sebond*, relève que d'une manière générale « la manière de naître, d'engendrer, vivre et mourir des bestes est si voisine de la nostre » (Montaigne, 1979 : vol 2, p. 83).

Ainsi les points communs entre l'animal et l'homme se limitent ici à une comparaison au plan biologique.

Ce qui n'est pas le cas avec l'insulte « bête » qui vise à rabaïsser l'homme au rang de la bête en lui attribuant tous ses sèmes négatifs. Traiter quelqu'un d'animal ou de « bête » c'est le ravalier au niveau biologique dont parle Montaigne.

Dans le troisième exemple, extrait de la pièce *Le Dépit amoureux*, l'interlocuteur, en l'occurrence Gros-René, en suivant une logique défensive⁸⁷, cherche à montrer au jaloux Eraste qu'être confiant ne signifie pas être « bête » :

« Je ne vois point encore, ou je suis une bête », (Molière, 1663 : Acte I.1)

Gros-René ne voit pas pourquoi A est jaloux. C'est une manière indirecte de défendre l'intégrité du comportement de C qui est Lucile. En d'autres termes, Gros-René dit qu'il ne comprend pas le motif qui pousse Eraste à être jaloux :

1. soit que ce motif n'existe que dans la tête de A.
2. Soit que B est « bête », c'est-à-dire que le motif existe réellement mais que B est dans l'incapacité de l'appréhender à cause de sa « bêtise ».

Or tous les indices textuels et contextuels plaident en faveur de la première possibilité : la jalousie d'Eraste est sans fondement. Nous remarquons également que l'insulte « bête », qui prend la forme de « A dit à B que A est bête », n'est qu'apparente : A qui dirige son insulte vers A ne cherche, en réalité, qu'à cibler B en le taxant de bête parce qu'il est incapable de discerner le vrai du faux.

La dimension indirecte de cette insulte, apparemment dirigée vers A, mais réellement orientée vers B, combinée à son objectif ludique, contribue à atténuer sa force illocutionnaire. A, qui s'applique apparemment à endommager sa face négative (son besoin d'être estimé, respecté, considéré, etc.), ne cherche en réalité qu'à s'attaquer aux besoins de face de son

⁸⁷ Selon Bousfield dans son livre *Impoliteness in interaction*, la réaction R de B à l'acte d'impolitesse commis par A peut prendre plusieurs formes : silence, riposte défensive, riposte offensive, violence physique, fuite.

interlocuteur en le rabaissant au rang de « bête », le privant de la faculté du bon sens.

Le terme « bête », impliquant essentiellement les traits de manque de bon sens/de raison/de conscience, est utilisé une seconde fois dans la même pièce, *Le Dépit amoureux*, par Métaphraste :

« Pour moi, j'aime autant perdre aussi l'humanité, / Et changer mon essence en celle d'une bête ». (Molière, 1656 : vers 763)

Ce philosophe pédant établit une hiérarchie très nette entre l'univers de l'homme/*humanité* (auquel il appartient) et celui de la *bête*/animalité (auquel son changement/dégradation hypothétique pourrait le confiner). C'est ce qui fait la force illocutionnaire de cette insulte qui, pour qualifier les humains, recourt aux hyperonymes « bête », « animal » ou aux hyponymes qui en découlent.

« Bête », « animal » + adjectif

Nous avons déjà fait remarquer que le terme « bête » peut être utilisé comme insulte et ce dans le but de rabaisser l'homme au rang d'animal, pour le priver de bon sens, de raison, de conscience. La force illocutionnaire de cette insulte peut être intensifiée par l'adjonction d'adjectifs et causer plus de dommage aux besoins de face de l'insulté. Examinons les exemples suivants :

- Premier exemple extrait de la pièce *L'Etourdi* :

Anselme : « *Ce fier animal pour toutes les prières, Ne perdrait pas un coup de ses dents meurtrières, Tout le monde y passe.* » (Molière, 1663 : VI-3)

- Second exemple extrait de la pièce *L'Impromptu de Versailles* :

Molière : « *Ah! Les étranges animaux à conduire que des comédiens.* » (Molière, 1663 : I-1).

- Troisième exemple extrait de la pièce *Le Tartuffe, ou l'imposteur* :

Orgon : « *L'homme est, je vous l'avoue, un méchant animal!* » (Molière, 1669 : V- 5)

Les adjectifs « fier » (exemple n°1), « étranges » (exemple n°2), « méchant » (exemple n°3), qui déterminent le substantif « animal »/ « animaux », modifient son sens littéral. Ainsi dans l'exemple n°1, Anselme pensant que son ami Pandolfe est mort, s'empporte contre la mort en la qualifiant de « fier animal ». Dans ce contexte la force illocutionnaire de l'insulte est épargnée par la nature abstraite de la cible de l'insulte (la mort).

De même la force illocutionnaire de l'insulte est diminuée par l'emploi d'un terme négatif (la mort) ; on ne peut pas penser que ce type d'insulte puisse provoquer une réaction R parce que l'insulté est abstrait. L'insulte prend donc la forme de A dit à B que α .

Dans l'exemple n°2, Molière qualifie tous les comédiens d'« étranges animaux », dans un contexte ironique. Il se moque d'eux parce qu'ils ne maîtriseraient pas leurs rôles. Il répond ainsi à Brécourt qui s'inquiète du peu de temps dont ces comédiens disposent pour cela : « *Que voulez-vous qu'on fasse ? Nous ne savons pas nos rôles ; et c'est nous faire enrager vous-même, que de nous obliger à jouer de la sorte.* » (Molière, 1663 : I-1).

La réaction R₁ de Molière est une insulte verbale, « étranges animaux », qui s'adresse à tous les comédiens, y compris Brécourt. L'adjectif qualificatif « étrange - s », du latin *extraneus* qui signifie « *contraire à l'usage, à l'ordre, à l'habitude ; bizarre, extraordinaire.* »⁸⁸, sert à qualifier les « animaux » auxquels sont comparés « les comédiens » qui seraient donc des « animaux » bizarres, extraordinaires, qui agissent de façon inhabituelle.

Ainsi, à l'assimilation des « comédiens » à des « animaux » les prive de leur « humanité » (le bon sens, la raison, la conscience, etc.), en les rabaisant au rang d'animal, s'ajoute un trait inhérent à cet animal (/étrange/) qui fait des comédiens une curiosité, des spécimens bizarres, qui échappent au processus linguistique habituel de catégorisation. L'adjectif qualificatif renforce donc la visée ironique de l'énoncé. L'insulte prend la forme de A dit à B que B+C+...n sont non seulement des « animaux », mais aussi d'« étranges animaux ».

Dans l'exemple n°3, l'animalité de l'homme se double de méchanceté. Par l'emploi générique du terme « *homme* », Orgon, dans son entretien avec Valère et Cléante, fait allusion à Tartuffe qu'il qualifie donc « indirectement » de « méchant animal ». L'insulte prend donc la forme de A dit à B que C est un « méchant animal ». La puissance de nuisance de Tartuffe, l'imposteur, est accrue par l'association de « son » animalité avec « sa » méchanceté. L'insulte s'attaque dans ce contexte à la face négative de C, c'est-à-dire à son estime de soi et à son amour propre. L'adjectif « méchant » sert à intensifier la force illocutionnaire de l'insulte.

L'INTERRUPTION

L'interruption agit comme une forme d'impolitesse quand un locuteur B cherche à bloquer la parole d'un locuteur A, en changeant de sujet de la conversation, en dirigeant la conversation dans une autre direction ou en cherchant tout simplement à prendre congé de son interlocuteur. L'interruption peut s'effectuer également par l'intervention d'un tiers (C) qui interrompt l'échange entre A et B en adressant la parole à B. Nous allons voir, à travers des exemples, le fonctionnement de l'interruption, à la lumière de la théorie de la politesse de Leech et la théorie de la face de Brown et Levinson.

⁸⁸ Définition extraite du *Petit Larousse encyclopédique*, Librairie Larousse, 1980.

Notre objectif est de déterminer le mécanisme du fonctionnement de l'interruption considérée comme une forme d'impolitesse, autrement dit comme une infraction au principe de politesse (*PP*)⁸⁹ de Leech et comme des *FTA* selon la théorie de Brown et Levinson et ce à travers des exemples extraits de la pièce *La Jalousie du barbouillé*.

Forme d'interruption : B coupe la parole à A

- Le Barbouillé

A - Je vous prends pour un docteur. Or ça, parlons un peu de l'affaire que je vous veux proposer ; il faut que vous sachiez...

- Le Docteur

B - Sache auparavant que je ne suis pas seulement une fois docteur, mais que je suis une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, et dix fois docteur : parce que, comme l'unité est la base, le fondement et le premier de tous les nombres, aussi, moi, je suis le premier de tous les docteurs, le docte des doctes ; parce qu'il y a deux facultés nécessaires pour la parfaite connaissance de toutes choses, le sens et l'entendement ; et comme je suis tout sens et tout entendement, je suis deux fois docteur.

- Le Barbouillé

A - D'accord. C'est que...

- Le Docteur

B - Parce que le nombre de trois est celui de la perfection, selon Aristote ; et comme je suis parfait, et que toutes mes productions le sont aussi, je suis trois fois docteur. (Molière, 1673 : I-2)

Nous avons déjà signalé que le principe général de Leech dit rhétorique interpersonnelle (*IR*)⁹⁰ repose sur deux principes: le principe de coopération de Grice, selon lequel la coopération est l'objectif de toute communication, et le principe de politesse (*PP*) de Leech composé de six maximes (tact, générosité, approbation, modestie, compromis, sympathie).

Ces maximes fonctionnent selon une loi bipolaire de coût/ bénéfice. Ainsi le locuteur peut diminuer le coût de l'énoncé adressé à L⁹¹ ou augmenter les bénéfices pour lui-même. Ainsi, la maxime de tact, il faut, du point de vue de la politesse positive, « réduire le coût de l'acte pour les autres » (Leech, 1983 : 104) et, du point de vue de la politesse négative, « augmenter les bénéfices des autres » (ibid.: 104): « *there is a tendency to exaggerate agreement with other*

⁸⁹ Principe de politesse.

⁹⁰ *Interpersonal rhetoric*.

⁹¹ Locuteur.

people, and to mitigate disagreement by expressing regret, partial agreement, etc. » (Leech, 1983 : p.138).

Il est évident que l'interruption, en tant que forme de subtilisation de la parole de A, fonctionne comme une infraction au principe de coopération de Grice. L'appropriation de la parole agit donc comme une déclaration de non coopération avec A ; cet acte implique que les propos de A n'ont pas l'importance requise pour qu'ils soient écoutés jusqu'à la fin, sans interruption. Le (Da) peut en déduire que B n'est pas coopératif et que les propos de A sont dépourvus de l'intérêt requis. L'inférence peut être également faite au niveau de la relation qui unit A à B. B se donne le droit d'interrompre A parce qu'il détient (ou pense détenir) le droit et l'habileté de le faire.

Ainsi le docteur se permet d'interrompre son interlocuteur (le Barbouillé) parce qu'il est convaincu qu'il détient un savoir qui l'autorise à interrompre quiconque ; il se présente donc comme une sorte d'autorité morale et encyclopédique investie du droit de parler et d'interrompre. Par la façon d'agir de B, (Da) peut faire également une inférence sur le comportement du Docteur qui serait un personnage pédant, volubile, qui cherche par tous les moyens à étaler sa compétence.

De point de vue du principe de politesse (PP) de Leech, nous observons que l'interruption, par son caractère abrupt et non coopératif, œuvre à « bafouer » toutes les recommandations des six maximes. Ainsi, du point de vue de la maxime de tact, telle qu'explicitée plus haut, B, en coupant la parole à quelqu'un, en lui confisquant son tour de parole, ne cherche réellement qu'à augmenter le coût de l'acte pour A parce que (Dp) et (Da)⁹² peuvent considérer qu'il s'agit d'un comportement impoli de la part de B.

Dans cet exemple, le coût de l'acte augmenté par l'interruption est doublé par l'impératif (« *sache auparavant que je ne suis pas seulement une fois docteur* »), lequel, utilisé en association avec le tutoiement, agit également à augmenter le coût illocutionnaire pour B et à réduire ses bénéfices, d'où l'absence de toute sorte d'adoucisseurs et d'acte de langage indirects, conditionnel de politesse, vouvoiement, etc.

L'interruption peut également constituer une infraction de la maxime de générosité qui dicte, du côté de la politesse positive, de « *minimiser les bénéfices pour soi-même* » (Leech, 1983 : 133), et du côté de la politesse négative, d'« *augmenter le coût pour soi-même* » (ibid. : 133). Or B, dans le cadre du dialogue avec A, agit de façon tout à fait contraire à ces recommandations : le docteur s'est efforcé d'augmenter les bénéfices pour lui-même (en étalant son savoir) et à diminuer le coût pour lui-même (en se flattant et en s'efforçant de

⁹² (Dp) est le destinataire-personnage ; (Da) est le destinataire-audience.

s'approprier l'image du grand savant « *parfait* ». Dans ce cas, (*Da*) peut inférer que c'est un personnage « anormal », qui souffre très probablement d'une « hypertrophie du moi » et que sa présence répond à des fins comiques. L'exagération et la répétition justifient l'inférence faite par (*Da*) à propos de *B*.

La maxime d'approbation (sous ses deux faces de politesse positive et de politesse négative) consiste à minimiser les blâmes d'autrui (politesse positive) et à augmenter l'éloge des autres (face négative). Or il semble, encore une fois, que le comportement de *A* va à l'encontre de toutes ces recommandations : le docteur cherche à « maximiser les blâmes portés à autrui » et à « minimiser, voire annuler, l'éloge des autres », de *A* en l'occurrence. La « maximisation » des blâmes portés à autrui se concrétise à travers la comparaison implicite de *B* à *A*. Le docteur se présente comme le détenteur d'un savoir d'autant plus encyclopédique qu'il est face à un profane/ignorant *A* qui sollicite son avis.

ORDRE ET OBLIGATION

Nous allons maintenant considérer l'ordre et l'obligation, toujours à travers le théâtre de Molière, à la lumière de la théorie des faces de Brown et Levinson :

Premier exemple tiré de *L'école des femmes* :

- Arnolphe à Agnès

Je n'ai qu'un mot à dire, et ne tarderai guère.

Rentrez, et conservez ce livre chèrement.

Si le Notaire vient, qu'il m'attende un moment. (Molière, 1663 : vers 807)

Arnolphe poursuit son échange avec Agnès (*B*) en lui assignant l'ordre de rentrer et de conserver précieusement le « livre » des maximes de la bonne conduite. Du point de vue du *PC* grecien, un tel comportement est jugé non coopératif et représente donc une éventuelle infraction au principe de coopération.

Si nous considérons maintenant cet impératif du point de vue de la théorie des faces de Brown et Levinson, nous remarquons que ce même ordre représente un *FTA*, Acte menaçant pour la face de l'interlocuteur, Agnès en l'occurrence. En proférant cet ordre, Arnolphe a bien commis un acte menaçant à l'égard de la face négative de *B* et ce en limitant son champ de liberté, en s'immisçant dans son territoire, pour lui imposer sa volonté et son univers de croyance⁹³. Comme signalé plus haut, la face négative de *B* est menacée quand *A* ne respecte pas la liberté de son interlocuteur *B*.

⁹³ Dans ce contexte, Arnolphe croit qu'il a raison et qu'il détient le plein droit de guider Agnès, voire de la manipuler.

Examinons de plus près cet ordre pour mieux comprendre son fonctionnement. Il s'agit d'un ordre exprimé à travers un impératif et qui s'adresse à l'interlocuteur B (Agnès), désigné par le pronom personnel *vous*. Le vouvoiement est généralement utilisé pour marquer une certaine relation de respect, de courtoisie, une distance entre le locuteur et l'interlocuteur. Or, ici, le recours au vouvoiement ne semble pas marquer une intention de politesse ou de respect vis-à-vis d'Agnès ; au contraire, il contribue à renforcer la relation hiérarchique qui lie Arnolphe à Agnès, une relation de tuteur à pupille. Nous pouvons donc dire que ce vouvoiement n'est pas une marque d'adoucissement d'un ordre trop direct qui aurait demandé d'être atténué pour être socialement acceptable ; il sert plutôt à déterminer la relation « verticale » qu'Arnolphe entretient avec Agnès.

Agression et pouvoir

Les deux types d'agression, verbale et physique, sont considérés comme des actes qui menacent l'une ou l'autre face des interlocuteurs. La définition de la violence peut être restreinte à « la violence verbale » (l'insulte, l'injure, les refus, l'antipathie, etc.), ou élargie à « la violence physique ». Il existe toujours une cause plus au moins directe qui pousse A à agir de manière jugée violente à l'égard de B.

Des chercheurs en psychologie du développement considèrent l'agression comme un éventuel résultat d'une intelligence sociale qui manque d'empathie. (Björkqvist *et al.*, 2000 : pp.191-200). Ils notent qu'il y a plusieurs types de violence : de la forme la plus directe, comme l'agression physique, aux formes « intermédiaires », comme l'agression verbale directe (injure, menace, insulte, etc.), et les formes les moins directes (l'ironie, la fausse politesse, etc.). Berkowitz définit l'agression comme un comportement destiné à blesser quelqu'un physiquement ou psychologiquement (Berkowitz, 1993). Spielberger *et al.* ont analysé un syndrome, qu'ils ont baptisé l'A.H.A syndrom⁹⁴ « *anger, hostility and aggressivity* » (Spielberger *et al.*, 1985 : pp.159-178) que l'on peut traduire par C.H.A : « Colère, hostilité, agressivité ». Ils ramènent les causes de toute agression (verbale et autre) à ces trois phénomènes psychologiques.

Ainsi tout comportement « impoli » procède d'un ensemble de facteurs personnels (énonciation) et contextuels (contexte de l'énonciation). Ainsi la colère-peut être à l'origine de l'impolitesse, mais la cause qui provoque la colère peut varier d'une personne à une autre et d'un temps à un autre (Jay, 1992 : p.98). Plusieurs paramètres contribuent à contextualiser l'impolitesse : qui parle (l'identité de A), il parle à qui (l'identité de B), il parle de quoi (le sujet), pourquoi (l'objectif), où (cadre spatial), quand (cadre temporel).

⁹⁴ AHA syndrom = syndrom of Anger, Hostility and Aggressivity: Syndrome de Colère, Hostilité et Agressivité (traduit par nous).

Nous concluons donc que pour mieux comprendre la portée sémantique d'un énoncé agressif, il faut se référer au contexte, indispensable à son interprétation. C'est ce que nous avons tenté d'étudier, dans le cadre de cet article, en nous focalisant sur la relation des situations de confrontations avec leurs contextes d'énonciation.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE, *Histoire des animaux*, Librairie Hachette et Cie, Paris, 1883.
- BOUSFIELD Derek, *Impoliteness in interaction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.
- BERKOWITZ Leonard, *Agression: Its Causes, Consequences and Control*, Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- BJÖRKQVIST Kaj, Karin ÖSTERMAN, et Ari KAUKIAINEN, «Social Intelligence - Empathy = Agression ?», in *Agression and Violent behaviour*, n° 5, 2000, pp. 191-200.
- BROWN Penelope, Stephen LEVINSON, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, 1987.
- CULPEPER Jonathan, *Impoliteness: using language to cause offense*, Cambridge University Press, 2011.
- FARET Nicolas, *l'Honnête homme ou l'Art de plaire à la cour, De l'incommodité que donnent les grands parleurs*, Slatkine Reprints, 1970.
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.
- GRICE Herbert Paul, *Studies in the Way of Words, Logic and conversation*, First Harvard University Press paperback edition, 1991.
- JAY William, *Cursing in America: a psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the street*, John Benjamins, 1992.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Le discours en interaction*, Armand Colin, 2005.
- LEECH Geoffrey, *Principle of Pragmatics*, Longman, 1983.
- MOESCHLER Jacques, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin, 2009.
- MOLIÈRE : corpus consulté sur la base informatisée FRANTEXT :
- *L'Étourdi ou les Contre-temps*, 1663, www.atilf.fr
 - *Dépit amoureux*, 1663, consulté sur le site www.atilf.fr
 - *L'École des femmes*, 1663, consulté sur le site www.atilf.fr
 - *L'Impromptu de Versailles*, 1663, consulté sur le site www.atilf.fr
 - *Le Tartuffe ou l'Imposteur*, 1669, consulté sur le site www.atilf.fr
 - *La Jalousie du barbouillé*, 1673, consulté sur le site www.atilf.fr

- MONTAIGNE, *Essai*, Vol. 2, Flammarion, 1979.
- SEARLE John R., *Les actes de langage*, Hermann, 2008.
- SPIELBERGER, C. D., E. H. JOHNSON, S. F. RUSSELL, R. CRANE, G. A. JACOBS, & T. J. WORDEN. "The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale", in *Anger and hostility in cardiovascular and behavioural disorders*, N.A.Chesney and R.H. Rosenman (eds.), 1985, New York: McGraw-Hill, pp.159-187.
- SPERBER Dan, Deirdre WILSON, *Relevance: Communication and Cognition*, Wiley, 1995.
- UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre*, Vol.1, Belin, 1996.
- YLLÖ Kersti, «Through a Feminist Lens: Gender, Power and Violence », Édité par R. Gelles and D. Loseke (eds.), dans *Controversies in Family Violence* (Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications), 1993, pp. 47-62

AREZKI Khelifa & MAHMOUDI Katia
Université M. Mammeri – Tizi Ouzou –
Algérie

**AMERICAN WOMEN OF THE COLONIAL PERIOD AND OF THE NINETEENTH
CENTURY CITY : in Judith Sargent Murray's *On the Equality of Sexes*, Edith
Wharton's *Roman Fever* and Hamlin Garland's *Mrs. Ripley's Trip***

Abstract

The aim of the present paper is to shed light on women's condition within the American society during the colonial period and the 19th century. The study will center on the gendered place that women were forced to take, and on the male constructed stereotypes to which they were subjected from an Enlightenment liberal Feminist perspective. We will bring into awareness how a woman was obliged to obey social constructed prejudices which made of her an object; all opportunities for education, prospect, liberation and development were closed to her.

Keywords: american women condition – colonial period – enlightenment liberal feminism – american literature –

Résumé

**La condition féminine aux USA à l'époque coloniale à travers trois œuvres littéraires :
On the Equality of Sexes de Judith Sargent, *Roman Fever* d'Edith Wharton
et *Mrs. Ripley's Trip* d'Hamlin Garland**

Cet article a pour objet l'étude de la condition féminine dans la société Américaine durant la période coloniale et au 19^{ème} siècle. L'article se réfère à trois œuvres féministes : « Sur l'égalité des sexes » de Judith Sargent, « Fièvre romaine » de d'Edith Warton, et « Le voyage de Mme Ripley » de Garland Hamlin. Sont étudiés dans ces textes, la place réservée à la femme dans la société de cette époque et les stéréotypes dévalorisants dont elle était l'objet

Mots-clefs : condition féminine aux USA – période coloniale aux USA – féminisme libéral des lumières – littérature Américaine –

المخلص

يروم هذا المقال إلى دراسة وضعية المرأة في المجتمع الأمريكي إبان فترة الاحتلال والقرن التاسع عشر، ويحاول إظهار المكانة المزرية التي كانت تحتلها المرأة بسبب القوالب الذكورية المفروضة. وعموما فالمقال يسلط الضوء على المظالم التي عانت منها المرأة وحالت دون مشاركتها في مختلف مجالات التربية والتطور التنموي.

الكلمات المفتاحية: وضع المرأة في و.م.أ – الفترة الاستعمارية – تحرر أنثوي في عهد الأنوار – الأدب الأمريكي.

AMERICAN WOMEN OF THE COLONIAL PERIOD AND OF THE NINETEENTH CENTURY CITY : in Judith Sargent Murray's *On the Equality of Sexes*, Edith Wharton's *Roman Fever* and Hamlin Garland's *Mrs. Ripley's Trip*

Throughout history, women have always been considered as being created to represent the shadow of men. Their tasks were rooted in the home; consequently, they were deprived of the right to be assimilated to the public arena, like serving in the government. Until nowadays, women still suffer from male oppression and subjection. Men have always been recognized to be the representatives of their families; they have the right to exercise their despotic power on their objects, the right to hold important places such as political officials, judges, ministers and business leaders. These masculine advantages have given rise to the awakening of a feminist consciousness whose motives were the need to correct and discuss gender inequality. Indeed, throughout their lives, women have always been gendered. The ideology of the 17th and 18th centuries of subordinating women was intensified during the 19th century with the birth of the industrial revolution. Public work was forbidden to women. That fact paved the way to job separation between the two sexes. Men were identified as being active, moral and rational and domineering, whereas women were viewed as being naturally inferior to men, subordinate, immoral and irrational.

Subsequently, we will carry out our work through the analysis of three literary works: Judith Sargent Murray's *On the Equality of Sexes*, Edith Wharton's *Roman Fever* and Hamlin Garland's *Mrs. Ripley's Trip* that symbolize the condition of women during two distinct periods of American history. This discussion will turn around the representation of women in the light of the liberal feminist approach. Inequalities that women suffered from at the level of education, of politics, and of employment will be highlighted.

REVIEW OF LITERATURE

All over the world, women have suffered from masculine oppression. Women, who are considered as objects for men's delight have been victims of marginalization, rape and sexual harassment. The conditions of women in America during the colonial period and the 19th century have been the centre of interest for many critics.

Elizabeth Cady Stanton, who resisted to gendered injustices and rebelled against the patriarchal constraints of the nineteenth century, drafted the

grievances in the “*Declaration of Sentiments*” where she called for a change in the social structure with a complete recognition of women’s rights (Donovan, 1992:6). The American declaration was rejected by women whose rights were denied by the supreme law of the land.

Harriet Taylor and John Stuart were two other outstanding critics concerning women’s statute in society. They dealt in “*Essays on Marriage and Divorce*” (1832) with the subjection of women to male authority. Thomas Paine also spoke about men in his essay “*Women, Adored and oppressed*” (1775) as being tyrants and slaves for women at the same time. He claimed that all women since antiquity have been subjected to men’s greed. Paine stated that society, instead of emancipating and protecting women’s liberties and happiness, tended to bring the miseries of life and ill-being to the female sex. According to him, “*beauty in bondage waits the caprices of a master*”; women have always represented an object for men’s entertainment. (Kramnick, 1995: 588)

METHOD

This work will be carried out in the light of the enlightenment liberal feminist approach which aims at reaching an explanation, reevaluation and understanding of gender inequalities. It evaluates the roles of women in their societies and stresses their social conditions, as well as their state of subordination. It examines their conditions as subject for “*sexual objectification*”, oppression, discrimination, stereotypes and patriarchy. women’s claim and need to enjoy the same rights as men will be brought into awareness; the need to enjoy full citizenship under the supreme law of the land, and more important women’s struggle to get their civil and civic rights during the colonial period and the 19th century. It is worth to tackle the feminist problem from a liberal feminist approach to get close in touch with the problem of educational opportunities, the unequal distribution of employment as well as of political rights among women.

Before the 19th century, women were not involved in movements for their emancipation. Therefore, they were more concerned with their domestic tasks and accomplishments. They had to perform heavy tasks for their households and their husbands’ needs. A Christian theologian of the 13th century described women as being “*created to be men’s helpmeet, but her unique role is in conception...since for other purposes men would be better assisted by other men*” (Compton’s Interactive Encyclopedia, WIC).

As a matter of fact, the condition of women suffering from oppression and marginalization had been subject for many philosophers, writers as well as thinkers. The feminism views and gender theories of J.J Rousseau, Sarah

Grimké, E.C Stanton, J.S Mill, Harriet Taylor, Susanna Anthony or Mary Wollstonecraft will be referred to in order to acknowledge the silenced images women had to take, the oppressed and restricted social norms they were forced to identify with, and finally, the subordinate and ‘othered’ woman.

DISCUSSION

Women during the colonial period in Judith Sargent Murray’s ‘*On the Equality of Sexes*’

During the colonial period in America, both men and women were forced to work in order to face the hard living conditions, especially in the southern part where men outnumbered women. John Smith declared in the Virginia colony that “*he, who does not work, will not eat*” ([http:// en.Wikipedia.org/wiki/ 19th_century](http://en.Wikipedia.org/wiki/19th_century)) Women did not share the same occupations; clothing, sewing, cooking, caring for domestic animals, production of household accommodation such as candles and all domestic affairs were attributed to them, whereas men were more involved in building, farming and harvesting, plowing, fishing, hunting and protecting the family from dangers. The status of women in the colonies was not different from that of the British woman at that epoch. The colonists brought to America the same attitude and spirit towards the status and role of women. In fact, “*women are completely wretched*”; they were regarded as mentally, physically and emotionally defective (Kramnick, 1995: 587).

To study Judith Sargent Murray’s poem, we need to get an overview of her life in order to better understand the goal behind her works. Murray was born in 1751. She is an American playwright, poet and defender of the rights of women as being equal to men and able to exercise their inner abilities. Her poem “*on the Equality of the Sexes*” (1790) was published in the Massachusetts magazine. Judith advocated the right for equal education since she received a different education than that of her brother. Her parents did not allow her the right for a further education. She was against the oppression that the patriarchal society exercised over women. She published several works under male pen names including “*Mr. Vigilius*”, “*The Gleaner*” and “*Constantia*”.

In this poem, Judith relates the injustices, to which women were reduced; she is also concerned with the marginalization under which generations of women were condemned to live. Murray gives the image of the woman of the colonial period as a subordinate creature that was condemned and deprived of education, freedom as well as of individual rights. Women’s opportunities were rigidly restricted; they could neither hold public offices nor vote. They were forced to be obedient towards their husbands. This submissive

attitude was to be accepted without being questioned. Jean Jacques Rousseau asserted that “*Women are naturally subordinate to men*” and that “*they can be consulted only about what concerns the body, whereas, morality and rationality are male’s domain*” (Kramnick, 1995: 569)

However, the functions of both men and women were complementary. But by late 18th century and early 19th century, the positions of both sexes became rigidly distinct because of the industrial revolution. The latter caused a shift that had an impact on gender roles. As the economic system shifted from agrarian to industrialization, women became excluded from the professions they previously occupied. Work in the fields was very harsh and difficult. So, this new economic system changed the structure of social roles, arguing that women were far from being able to occupy these professions since they were considered sensitive, and spiritually and intellectually inferior to men. To respond to these attitudes, women took part in the anti-slavery movements, women’s rights and religious reforms. They wanted to introduce a reform program for social changes. They had met great pressure and opposition. They created “*The Female Moral Reform Movement*” which aimed at a change of prostitutes’ conditions as well as of women living in small towns.

J. S Murray’s was motivated to affirm women’s position within the patriarchal society, and to emphasize the fact that social judgments concerning women should be based upon their critical thinking and imagination instead of their sex. Education and critical reasoning would position women as active participants within the public arena. Donovan speaks about the place of man in women’s life as a bridge separating her from the light of intellectual improvement. Murray claims that it is the educational system which separates girls from boys. Both sexes cannot be judged in accordance to the opportunity to which one of them is deprived of. She claims,

That minds are not alike, full well I know,
This truth each day’s experience will show;
To heights surprising some great spirits soar,
With inborn strength mysterious depths explore;
Their eager gaze surveys this path of light,
Confest it stood to Newton’s piercing sight. (Murray, 1790)

Accordingly, Elizabeth Cady Stanton claimed that women had to enjoy their rights in all the fields, including the right to vote. In 1830, women were allowed to teach and replace men. Women favored teaching than domestic works; and this fact paved the way for intellectual construction. Indeed, teaching was used as a strategy to keep women’s intellectual spirit under control. Women could not get access to higher education; consequently, they were prevented from occupying higher professions.

In a much similar way, Murray claimed that “*she does not want to make reference to biblical testimonies, because they are merely metaphorical.*” (Kramnik, 1995: 605) She sees that the judgment of human beings and principles should not be based upon their sexual anatomy, but rather upon four major principles drawn from their imagination, reason, memory and judgments (Kramnick, 1995: 601). She states,

Yet cannot I their sentiments imbibe,
Ho this distinction to the sex ascribe,
As if a woman’s form must needs enroll,
A weak, a servile, an inferior soul;
And that the guise of man must still proclaim,
Greatness of mind, and him, to be the same:
Yet as the hours revolve fair proofs arise, [...] (Murray, 1790: 01).

In fact, women experienced harsh living conditions. Their oppression was rooted in the patriarchal system of their society whose all public spheres were closed to them. They were looked at as being created to be the toy of men. In this respect, Women’s subordination took its origin from biblical laws that say that women do not have the right to speak in the presence of men, and it is considered a sin to speak openly in public. Sarah Grimké opposed this biblical justification given by Saint Paul to keep women in subordination. She attempted to break the constructed stereotyped images associated to women in the bible, and claimed the right to enjoy full rights equal to men,

...False constructions [of scripture] has no weight with me: they are the opinions of interested judges, and I have no particular reverence for them, merely because they have been regarded with veneration from generation to generation. So far from this being the case, I examine any opinion of centuries standing...as if they were of yesterday. I was educated to think for myself and it a privilege I shall always claim to exercise. (Donovan, 1992:14)

Indeed, Murray calls for the separation of the soul from the sex and for the right to have access to the same educational and intellectual opportunities. She states that women who are plunged in the chain of the daily routine should take cognition of their subordinate condition and status quo. According to her, no one has the right to interfere in their life. Yet, the condition of women within the American society revealed a paradox; they represented an important labor force but were seen as subject of men’s oppression and marginalization. They were deprived of a place in the public sphere as well as in power. Colonial daughters were taught to be obedient to their parents and husbands, to be submissive to their instructions, to be dependent on their decisions and subjected to their delight. As it is quoted from a newspaper during the 18th century, “*I am married, and I have no other concern but to please the man I*

love; he is the end of every care I have; if I dress, it is for him; if I read a poem, or a play, it is to qualify myself for a conversation agreeable to his taste”(Luedtke, 1995: 258)

Women in colonial America were restricted to motherhood and wifehood at the service of their husbands and children. Women’s role in life was associated with ornamentation, fetishism and exterior accomplishments. Jean Boydston admitted that *“performing their (women) labor within the household reinforced the perception of women as secondary earners and kept their wages artificially low”* (Matson, 2006: 358).

In her poem, Murray stresses the idea that all human beings are born to live together and enjoy the same rights since they are endowed by their creator with certain inalienable rights. Her poem reflects the condition of women during the colonial period and the restrictions put upon her. In this respect, Grimké stated that women should not be judged according to their exterior accomplishment, dress and fetishism, but rather according to their unsexed reasoning and intellectual authority. She said,

[...] during the early part of my life my lot was cast among the butterflies of the fashionable world; and of this class of women, I am constrained to say, both from experience and observation, that their education is miserably deficient, that they are taught to regard marriage as the one thing needful, the only avenue to distinction; hence to attract the notice and win the attention of men, by their external charms, is the chief business of fashionable girls (Donovan, 1992: 16).

Murray observes that a woman can be more clever, courageous and better than a man, and that the mind is unsexed. We cannot judge an individual by virtue of his sex, but in relation to his mind and thinking. For her, the differences between the two sexes are the results of different educational systems,

But imbecility is still confin’d,
And by the lordly sex to us consign’d;
They rob us of the power t’improve,
And then declare we only trifles love;
Yet haste the era, when the world shall know,
That such distinctions only dwell below;
The soul unfetter’d, to no sex confin’d, (Murray, 1990: 01)

During the colonial period, there were women who were doctors, teachers, as well as preachers, but in the 19th century, women’s involvement in the public life was restricted to heavy works in factories and teaching. By contrast, other domains were for men only. The medical field was restricted to men and some unmarried girls hindering, thus, the right of women to get higher intellectual education. Grimké looked at the relationship between husband and

wife/ man and woman as domineering/dominated relationship within which power relations were displayed.

She noted that “*men condition women to please them, men deny women the possibility of a decent education and prevent their developing powers of critical analysis*” (Donavan, J, 1992: 15). As a sample, in 1846, the American medical association excluded women from membership as well as the right to attend ‘men’s’ medical colleges; consequently, women represented only 5 percent of doctors in America. (Johnson, 1998: 87) So, we can state that Murray’s poem represents a feminine refusal for different educational systems and backgrounds.

Nineteenth Century Women in Edith Wharton’s *Roman Fever*

Edith Wharton’s *Roman Fever* is a short story which relates the lives of two successive distinct American female generations: two mothers and their two daughters. This short story reflects the spirit of the 19th century women’s liberation from social restrictions. After analyzing it, we come to understand how the daughters behave differently from their mothers. They try to acquire the freedom and independence that their mothers did not enjoy. In the short story, Mrs. Ansley questions the motives of this new female generation that wants to achieve freedom in a patriarchal society. She says, “*Do you suppose they’re as sentimental as we were?*” *I’ve come to the conclusion that I don’t in the last know what they are*” (Wharton, 1957: 243) Ansley’s words reflect the shift in thinking and motivations of the new female generation that wants to get rid of a life in bondage like their mothers.

During the 19th century, women were treated as second class citizens though they were beginning to gain admission to colleges. They were forbidden medical and legal professions. Those who were married were forced to give up their rights, including the right to property. The 19th century was also marked by the birth of different reform movements, like the feminist movement. So, since women could not get the right to divorce, they sometimes ran away from their households when they were beaten. Women were demanding rights to take part in different fields as well as reform industry and birth control too.

Roman Fever symbolizes a quest for freedom. Mrs. Ansley’s words reflect the new emerging ideas of emancipation that women were beginning to claim. They reflect the need to restore a voice and a feminine identity in a country that claimed to be the land of freedom, equality, happiness and opportunity. Mrs. Ansley is depicted as being a clever and important woman who experienced the harshness of life. The author describes Mrs. Slade as having a sad life, full of failure and mistakes. She describes the outcomes of unemployment and

economic dependencies. When Mrs. Ansley was contemplating the vision, questioning the different achievements Rome would bring to each generation can be seen as metaphorical; it emphasizes the opportunities which would be offered to future female generations. Her words symbolize the female's gradual liberation from patriarchal oppression and restrictions. She says,

What different things Rome stands for to each generation of travelers. To our grandmothers, Roman fever; to our mothers, sentimental dangers- how we used to be guarded! - To our daughters, no more dangers than the middle of Main street. (Wharton, 1957: 243)

Still more, Edith Wharton's work reflects the spirit of enlightenment liberal feminism that came to transcend women's liberties. An era wherein two important figures emerged to assert the right to "*legitimate*" their own vision, ideas and interpretations: Elizabeth Cady Stanton and Susanna B. Anthony. Susanna B. Anthony saw that it is the right and the duty of a woman to enjoy her full unalienable and natural right since "*the sexes are alike*" (Donovan, 1992: 18). She qualified marriage as being an "*instant civil death*" (Ibid). As a matter of fact, she had been accused for civil disobedience in 1873 for having voted in the congressional election. She stated,

One half of the people of this nation to-day are utterly powerless to blot from the statute books an unjust law, or to write there a new and just one. The women, dissatisfied as with this form of government that enforces taxation without representation,- that compels them to obey laws to which they have never given their consent- that imprisons and hangs them without a trial by a jury of their peers- that robs them in marriage, of the custody of their own persons, wages, and children- are this half of the people left wholly at the mercy of the other half, in direct violation of the spirit and letter of the declarations of the framers of this government, every one of which was based on the immutable principle of equal rights to all (Donovan, 1992: 20)

John Stuart Mill and Harriet Taylor were among the pioneers who contributed to the liberal feminist thinking. Accordingly, Stuart Mill advocated the emancipation of women and their full recognition as a human being. In his work, *Subjection of Women* (1869), he urged women to transcend the public arena and get the opportunity for equal civic and civil rights. The female characters in *Roman Fever* urge the need for women to get rights related to their marriage. They had to enjoy the right for property, divorce and to challenge the laws and established institutions to which they had never given their consent. In the nineteenth century, women started to leave the domestic field and joined men in shops, and "textile mills", suffering from hard and unsanitary working conditions. It was until the 1910's that the United States of

America passed the law of restricting working hours for women. In this respect, Mrs. Ansley describes the condition of women from different generations.

The two mothers associate their daughters' flight to light and sentiment. Light is metaphorical since it represents the source of emancipation, freedom and independence. Mrs. Slade's daughter is described as a dynamic woman. The two daughters are described as being angels with rainbow wings. The mothers spoke about time to bring into awareness the condition of the American female from one generation to another:

They're wandering by the sea with their young men; and here we sit... and it all brings back the past a little too acutely"(Wharton, 1957: 249). Mary Wollstonecraft saw that "The attractive way of female dressing gives rise to envy, and contests for trysting superiority, which do not render a woman very respectable to the other sex. (Wollstonecraft, 1787: 37)

Mrs. Ansley associates her past with shadows and August rains.

The two women expect from their two daughters to get a happier life different from that of previous generations. The author describes the place where the two women were sitting as shadowy and deserted. This sitting exemplifies the movement of change and emancipation to which women are introduced through time. Mrs. Slade and Mrs. Ansley represent the suffering of an old generation which was submitted to the harshness of an oppressive society.

Hamlin Garland's *Mrs. Ripley's Trip*

In his short story *Mrs. Ripley's Trip (1888)*, Hamlin Garland relates the story of an old lady who decides to get rid of the boring and absurd routine of cooking and knitting which makes her life meaningless. She desires to start a new life by imposing upon her husband the duty of sharing the same domestic work. The story also evokes the theme of women's financial dependency. Mrs. Ripley asserts that she has contributed to raise the money of her family. She claims the right, as her husband, in sharing subsequent financial gains. For his part, the husband denies his wife's contribution. At that time, women were suffering from "*taxation without representation*" (Donovan, 1992: 15). Accordingly, in her household, Mrs. Ripley suffers from "taxation without representation" since she is deprived of her money to pay her trip in order to pay a visit to her family that she hasn't seen since her wedding ceremony. Jean Boydston admitted that "*the value of a woman's unpaid contribution to the family economy amounted to twice the cost of her maintenance and perhaps exceeded her husband's total wages*" (Matson, 2006:359).

Mrs. Ripley tries to break the silenced image and shadow which render her inefficient in the household. She looks in vain to affirm herself after sixty years

of suffering, domination and submission. Her trip symbolizes a place for freedom where she could affirm herself. Mrs. Ripley mirrors the feminist spirit of the 19th century and the need to cross gender lines and divisions. She expresses it openly when she says, *“I’m sixty years old”, she went on, with a little break in her harsh voice, dominating him now by women’s logic, “and I’ve never had a day to myself [...]”* (Garland, 1888: 209). Like Mrs. Ripley, Sarah Grimké called for a radical reform in her *“Letters on Equality”* (1838) where she denounced female subordination and marginalization. Garland stated,

It is striking that women, once married, they become civilly dead. They have no right for property. Mrs. Ripley has not seen her parents since her marriage. Her husband seems to dislike his wife’s decision about her trip and the rest that she would like to take. To deprive her of the ability to exercise her opinion, he evokes the problem of money which she should use to support herself while travelling; he wonders how she is going to raise the money which would enable her to pay her trip. (Garland, 1888: 213)

Hamlin Garland portrays the condition of the 19th century woman who revolted against patriarchal oppression. Mrs. Ripley’s story is a morality. Garland highlights the feminist spirit of the time. The American government was described as being an *“oligarchy of sex”* where the domineering patriarch exercises his power on the powerless dominated female character. In order to make her trip, the old woman explains how she has contributed in the advancements and accomplishments achieved. She insists upon her rights to take part in the raised money. She claims: *“I guess if I had what I’ve earnt since we came on this farm I’d have enough to go to Jericho with”* (Ibid: 211). Mrs. Ripley questions and searches a means for raising money in order to pay her trip. She says, *“I guess I’ve worked jest as long an’ as hard as you, an’ in storms an’ wind an’ heat, ef it comes t’ that”* (Ibid: 212).

Mary Wollstonecraft claimed that the enlightenment liberal thinking which stresses the importance of men’s unalienable rights was denied to women. She also states that *“he who will pass life away in bounding from one pleasure to another [will]... acquire neither wisdom nor respectability of character”* (Donovan, 1992: 14). Mrs. Ripley’s trip is a revolt against the masculine oppressive society. Accordingly, the trip is very suggestive. It represents a change and a new vision of society based upon more equality as well as more economic freedom for women. When Mrs. Ripley rejects her husband’s money, she aims at rejecting her subordinate position and overthrow gender divisions. The old woman seems to have achieved her dreams. After making

her trip, she has been released from a heavy burden and suffering she has carried since her marriage. Actually, she is starting a new life.

In this paper, we tried to bring into awareness the condition of American women within two distinct historical periods. Our critical reading demonstrates how Judith Sargent Murray resisted gender oppression and inequalities as reflected in her essay '*On the Equality of Sexe*' and how she foreshadowed women's aspiration for freedom and equal opportunities. Then, the contrast between the colonial woman and the woman of the 19th century has been developed and commented. Hamlin Garland's *Mrs. Ripley's Trip* and Edith Wharton's *Roman Fever* reflect the restrictions that the industrial America put on women to keep them in perpetual subordination to men. To conclude, it can actually be claimed that most the gendered positions that awakened the feminist consciousness and revolt against masculine subjection in America have been hinted to.

BIBLIOGRAPHY

- BARKER, Chris. Making Sense of Cultural Studies: Central Problems and Critical Debates. London: Sage Publication, 2002.
- DONOVAN, Josephine. Feminist Theory. The Intellectual Traditions of American Feminism. New York: The Continuum Publishing Company, 1992.
- GARLAND, Hamlin. Mrs. Ripley's Trip, 1888 in Great American short stories. Editor, Wallace. Stringer, Mary. New York, Dell publishing. Co, INC, 1957.
- HARRISON, Cynthia. An account of Sex. The Politics of Women's issues (1945-1968). London: University of California Press, 1988.
- JOHNSON, Barbara. The Feminist Difference: Literature, Psychoanalysis, Race and Gender. United States: Harvard University Press, 1998.
- MARCH, William. The Little Wife, 1930 in Great American short stories. Editor, Wallace. Stringer, Mary. New York, Dell publishing. Co, INC, 1957.
- KRAMNICK, Isaac. The portable Enlightenment Reader, Penguin books, 1995.
- MATSON, Cathy. The Economy of Early America. Historical Perspectives. USA.: The Pennsylvania State University Press, 2006.
- PORTER, Roy. English Society in the Eighteenth Century. England: Penguin books, 1990.
- SARGENT MURRAY, Judith. On the Equality of Sexes. United States of America, Massachusetts magazine, Monthly Museum of Knowledge and Rational Entertainment, 1790.
- WHARTON, Edith. Roman Fever, 1934 in Great American short stories. Editor, Wallace. Stringer, Mary. New York, Dell publishing. Co, INC, 195.