

Multilinguales

Revue semestrielle des sciences du langage, des sciences des textes littéraires,
sciences pédagogiques et didactiques, de la traductologie, du T.A.L.

Multilinguales est une revue interdisciplinaire. La langue première est, certes, le français, mais le choix stratégique a été fait d'ouvrir cet espace de publication à des contributions plurilingues eu égard au caractère multilingue des sociétés dans un grand nombre de pays dont l'Algérie. Un tel contexte exige, en effet, de décloisonner la recherche sur les langues pour optimiser les acquis scientifiques capitalisés par chacune d'elles. *Multilinguales* est une revue des langues qui ambitionne d'initier le croisement des investigations dans des disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique, la psycholinguistique, les théories littéraires, pédagogiques et didactiques, l'interprétariat, la traductologie, le traitement automatique des langues, etc. Elle comporte trois grandes rubriques : la rubrique thématique, la rubrique varia et, occasionnellement, la rubrique comptes rendus de lectures (essentiellement de thèses de doctorats et de magisters en langues soutenues à l'université de Bejaia). Exceptionnellement, la revue publie des numéros varia et des numéros spéciaux. Le comité scientifique de *Multilinguales* est international. Il est composé d'experts dans tous les domaines sélectionnés. Elle est semestrielle et est éditée en versions papier et en ligne.

Comité scientifique et de lecture

Membres : AMEUR Meftaha (IRCAM-Rabat), AREND Elisabeth (U.Brème), AREZKI Abdenour (U.Bejaia), BELALA Amina (U.Tizi Ouzou), BELKHEIR Omar (U.Tizi Ouzou), BENRABAH Mohamed (U.Grenoble 3), BENTAIFOUR Belkacem (ENS-Bouzaréah), BONN Charles (U.Lyon2), BOUALIT Farida (U.Bejaia), BOUAMARA Kamel (U.Bejaia), BOUMALK Abdallah (IRCAM-Rabat), DELCAMBRE Isabelle (U.Lille3), DERRADJI Yacine (U.Constantine), DIOP Papa Samba (U.Paris-Est), DJELLAoui Mohamed (U.Bouira), DUMASY Lise (U.Grenoble3), HADDADOU Md Akli (U.Tizi Ouzou), HAMLAOUI Naima (U. Annaba), KADI Latifa (U. Annaba), KASRI Kheira (U.Bejaia), KEIL-SAGAWÉ Regina (U.Heidelberg), MANGENOT François (U.Grenoble3), MAOUI Hocine (U. Annaba), MEKSEM Zahir (U.Bejaia), MOUNSI Habib (U.Sidi Bel Abbès), MOUSSA Sarga (CNRS/Lyon), NACER-KHODJA Hamid (U.Djelfa), PRIVAT Jean-Marie (U.Lorraine), RICHE Bouteldja (U.Tizi Ouzou), SCARPA Marie (U.Lorraine), SEGARRA Marta (U.Barcelone), TABTI Farid (U.Bejaia), TENKOUL Abderrahmane (U. Kenitra), TIBERMACHINE Abderrahmane (U.Biskra), TSOFAK Jean-Benoît (U.Dschang), VINSON Marie-Christine (U.Lorraine), ZEKRI Khalid (U.Meknès).

Secrétariat de rédaction

AMMOUDEN M'Hand, BEKTACHE Mourad, BELKHAMSA Karima, BENNACER Mahmoud, CHERIFI Hamid, HAOUCHI Aida, IDRI Nadia, KHENOUNE Lynda, SADI Nabil, TIDJET Mustapha.

Directeur de la publication

MAHRAZI Mohand, doyen de la faculté des lettres et des langues – Université de Bejaia

La politique éditoriale, le protocole de rédaction, les consignes aux auteurs, les responsabilités des experts et des auteurs, les appels à contributions, le contenu en ligne de chaque numéro sont consultables sur le site de l'université de Bejaia : univ-bejaia.dz

Les articles publiés dans la revue n'engagent que leurs auteurs qui sont seuls responsables du contenu de leurs textes. Les articles, publiés ou non, ne sont pas retournés à leurs expéditeurs.

Contact de la revue : E-mail: multilinguales@yahoo.fr

Université Abderrahmane Mira – Bejaia

Faculté des lettres et des langues & Laboratoire LAILEMM

Fax : 034 22 15 47 – Tel : 034 22 15 42

MULTILINGUALES

ISSN 2335-1535

Sommaire N°01

Premier semestre 2013

**Pratiques littéraires, linguistiques, pédagogiques, didactiques
et médiations culturelles contemporaines**

Avant-propos.....	3
DOSSIER :	
Pour une ethnocritique des textes maghrébins et subsahariens.....	5
L'ethnocritique de la littérature : Présentation et situation.....	7
SCARPA Marie	
La photographie de guerre dans <i>Le Démantèlement</i>	19
de Rachid Boudjedra / Objet culturel/objet textuel	
BELHOCINE Mounya	
L'école française dans <i>Le Fils du pauvre</i> de Mouloud Feraoun.....	31
Rite de passage ou rite d'institution ?	
BOUALIT Farida	
La mort de Fama dans <i>Les Soleils des indépendances</i> d'A. Kourouma.....	45
Entre logique mythique et logique romanesque	
ZOUAGUI Sabrina	
PRATIQUES DIDACTIQUES	57
De la notion de « langue appliquée ». Vers une nécessaire autonomie.....	59
AMMOUDEN M'hand	
Rôle de la littérature dans le développement de la compétence.....	69
communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso	
BATIONO Jean-Claude	
Using Multimedia Labs in Enhancing EFL Students' Research Methods.....	81
IDRI AHOUARI Nadia	

Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en95 Afrique francophone contemporaine MOUTO BETOKO Christiane	
Compétences initiales et transmission des langues secondes..... 105 et étrangères au Cameroun NDIBNU MESSINA ETHE Julia	
La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie.....121 TATAH Nabila	
ANALYSES DISCURSIVES133	
Place de la culture tupuri dans le français en ilieu scolaire..... 135 nord-nord-camerounais BALGA Jean-Paul	
Les grandes tendances de l’alternance des langues dans la presse147 écrite d’Algérie BEKTACHE Mourad	
Noms propres dans l’œuvre de Mohya: entre tradition et innovation.....159 TIDJET Mustapha	
VARIA167	
Autour de la parémiologie contrastive : Le concept d’ « énoncé culturel ».....169 MBAYE Mame Couna	
La presse écrite en Algérie : Positionnements médiatiques.....181 et enjeux linguistiques MILIANI Hadj	

Avant propos

La thématique de ce numéro de *Multilinguales* est intitulée : « *Pratiques littéraires, linguistiques, pédagogiques, didactiques et médiations culturelles contemporaines* ».

Les recherches en littérature, en linguistique, en pédagogie et en didactique des langues, croisent de plus en plus les préoccupations actuelles de l'anthropologie en général, et celles de l'anthropologie sociale et culturelle/ethnologie en particulier. En effet, ces disciplines, chacune de manière spécifique, interrogent la nécessaire relation de leur objet à la culture au sens des anthropologues et des ethnologues du XXe siècle. Certes, la préoccupation en elle-même n'est pas nouvelle, mais son intérêt scientifique s'est accru depuis la fin des années quatre-vingts, en raison des nouvelles perspectives ouvertes par le constructivisme, notamment en sciences sociales et humaines. Au-delà du débat engagé entre ses différentes tendances, ce courant a imposé une autre compréhension des phénomènes ethniques qui a induit une redéfinition des notions clefs telles que l'ethnie (groupe ethnique, ethnicité, ethnicisation) ou l'identité (identité ethnique, identité culturelle). Les questionnements qu'ils suscitent sont d'autant plus stratégiques qu'ils sont confrontés à deux logiques apparemment contradictoires : celle de la localisation et celle de la globalisation /mondialisation.

Ainsi, cette rupture épistémologique a eu des répercussions décisives notamment sur les interrogations des sciences du langage, des sciences des textes littéraires, des sciences pédagogiques et de la didactique des langues. La longue liste des disciplines et sous disciplines, identifiées à ces domaines et qui affichent leur adossement à l'anthropologie sociale et culturelle, en témoigne. L'objectif de ce numéro de *Multilinguales* est de contribuer à l'enrichissement des analyses des différentes pratiques littéraires, didactiques, linguistiques, etc., dans leur médiation avec la (les) culture(s).

Présidente du comité scientifique
BOUALIT Farida

D O S S I E R

Pour une ethnocritique des textes maghrébins et subsahariens

L'ETHNOCRITIQUE DE LA LITTÉRATURE PRESENTATION ET SITUATION

Résumé

Cette contribution se propose d'abord de situer l'ethnocritique de la littérature dans l'ensemble complexe des rapports qu'entretiennent littérature et anthropologie, puis dans ses relations de voisinage théorique avec des disciplines critiques connexes. Elle revient aussi sur la définition la plus actuelle de cette méthode nouvelle d'analyse littéraire, ses enjeux et ses problématiques (en particulier l'homologie rite/récit, les interactions croisées entre oralités et littératies, la question du personnage liminaire).

Mots-clefs : Littérature - ethnocritique - anthropologie - analyse littéraire - pratiques symboliques -

Abstract

Ethnocriticism of literature : Introduction and Contextualisation

This article situates the ethnocriticism of literature first of all in the perspective of the complex relations between literature and anthropology, then from the point of view of its proximity to other closely-related critical fields. It also proposes an updated definition of this new method of literary analysis, its objectives and themes (notably the homology between ritual and narrative, the complex interactions between forms of orality and literacy, the question of liminal characters).

Keywords : literature - ethnocriticism - anthropology - literature theory - symbolical practices -

L'ETHNOCRITIQUE DE LA LITTÉRATURE PRESENTATION ET SITUATION

L'ethnocritique a une vingtaine d'années maintenant¹. Le mot a été forgé, sur le modèle de « psychocritique », « mythocritique », « sociocritique », pour désigner une méthode d'analyse littéraire, une lecture interprétative de la littérature qui, pour le dire vite, travaille à articuler poétique du texte et ethnologie du symbolique. Cette démarche s'inscrit plus largement dans un vaste mouvement historique et épistémologique de relecture des biens symboliques. Du côté des sciences sociales et humaines, se sont développées en effet l'histoire du quotidien et la micro-histoire, l'anthropologie des pratiques culturelles (avec les thèses de N. Elias par exemple) et l'ethnologie du proche et du présent voire l'ethnologie de soi et du semblable². Du côté des critiques littéraires, la génétique textuelle, les différents travaux sur la dynamique des genres, la polyphonie langagière et le dialogisme, l'analyse du discours, etc., ont permis de reconsidérer la fameuse « clôture » du texte. Ainsi la voie s'est-elle ouverte pour des lectures, plus anthropologiques, de la littérature.

ETHNOLOGIE - LITTÉRATURE / LITTÉRATURE - ETHNOLOGIE

A dire vrai, les relations ou plus exactement les questionnements réciproques entre anthropologie et littérature existent de longue date. Peut-être pouvons-nous commencer par rappeler, brièvement, quelques-uns des lieux de croisement de ces deux champs disciplinaires.

Si l'on place la focale à un niveau très englobant (qui n'est pas le point de vue que nous privilégierons ici), on peut penser **la littérature comme anthropologie** et s'intéresser alors à ses *vérités* sur l'humaine condition. Comme l'écrit A. Viala dans la notice « Anthropologie » du *Dictionnaire du littéraire* : « (...) le rapport de l'anthropologie à la littérature peut s'entendre de deux façons : pour éclairer une conception de l'homme et de ses comportements exprimés dans les textes, et pour analyser le littéraire comme une des composantes de l'anthropologie culturelle » (Viala, 2002). Ainsi, pour ne prendre que l'exemple d'une anthropologie générale de l'écrit, on peut citer la pensée d'un théoricien comme Wolfgang Iser qui lie étroitement « les cultures de la tradition écrite » et la « littérature d'imagination », ce qui l'amène à poser la « fiction » (évidemment, il faudrait définir plus précisément ce dernier terme) comme un trait anthropologique fondamental³. Un certain nombre

¹ Cet article est une version remaniée d'une contribution à paraître dans *Actualités de la sociocritique*, P. Popovic et P. Maurus éd., Paris, L'Harmattan, 2013. Le terme « ethnocritique » apparaît en 1988 dans un article consacré à *Madame Bovary* par J.-M. Privat. Mais c'est la publication de l'essai de ce dernier, *Bovary Charivari*, chez CNRS Editions en 1994, qui lance véritablement la démarche. On trouvera sur le site www.ethnocritique.com une bibliographie exhaustive.

² Voir par exemple, les ouvrages collectifs *L'Autre et le semblable*, M. Segalen dir., Paris, Presses du CNRS, 1989, pp. 19-33 et *Vers une ethnologie du présent*, G. Althabe, D. Fabre, G. Lenclud dir., Paris, Ed. MSH-Paris, Collection Ethnologie de la France, Cahier 7, 1992, pp. 9-37. L'idée qu'on peut faire une ethnologie de soi – et pas seulement d'autrui – est au cœur de la démarche ethnocritique.

³ W. Iser, *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*, Frankfurt a. M., 1991.

d'autres auteurs interrogent d'ailleurs cette capacité qu'a l'être humain à « fictionner »⁴, aptitude qui peut être appréhendée comme une opération cognitive spécifique.

Si l'on resserre la focale à un niveau qu'on pourrait nommer « **littérature et anthropologie** », d'autres problématiques viennent à l'esprit. Ainsi la littérature a-t-elle pu d'abord être considérée comme un « document », comme un « conservatoire des mœurs », en particulier lorsqu'elle met en scène des périodes où l'ethnologie n'existe pas encore en tant que telle⁵. Puis, quand la discipline se met en place institutionnellement, à la fin du XIXe siècle, et qu'elle se centre sur les sociétés du proche et du présent, dans la foulée des travaux des folkloristes, la littérature dite réaliste peut lui apparaître comme un modèle tant elle semble en avance sur le plan des objets traités comme sur celui de sa « méthode » :

*L'étude du monde rural a été pendant longtemps le domaine d'élection de l'ethnologue : issu de la ville, celui-ci négligeait de se pencher sur le milieu même dans lequel il vivait, c'est-à-dire le milieu urbain. L'étude du décor de la rue n'est qu'un des éléments d'une ethnologie urbaine qui a vu le jour au XXe siècle ; les romanciers et les chroniqueurs qui se sont penchés sur les aspects quotidiens de la ville peuvent être considérés comme les précurseurs de cette ethnologie*⁶.

Le romancier, avec Flaubert ou Zola par exemple, se dote en effet d'un véritable « discours de la méthode » qui va concerner aussi bien la délimitation de son objet, sa manière de travailler (documentation, enquête sur le terrain) et son écriture (le cahier des charges) de ce que peut être un style qui veut rendre compte des choses vues et entendues le plus objectivement possible⁷. Comme l'écrit G. Toffin :

Leurs romans ne se réfèrent pas à une société globale où tout serait indissolublement lié, mais plutôt à des micro-milieus localisés, des fragments

⁴ C'est dans ce sens que s'orientent par exemple les travaux de J.-M. Schaeffer, depuis *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999. On peut penser aussi à J. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 2002.

⁵ Nombreux en effet sont les professionnels des sciences humaines et sociales qui se sont servis de la littérature comme d'un document : souvent, de certains modes de vie, lieux ou pratiques, il ne reste que des descriptions littéraires. Ainsi, par exemple, l'appendice de *La Mare au Diable* de G. Sand peut-il témoigner assez vraisemblablement de ce qu'ont pu être au début du XIXe siècle une noce berrichonne et un rite comme celui du « chou ». Cette question revêt toujours une certaine actualité : ainsi du côté des sociologues, on peut citer à titre d'exemple une conférence de N. Heinich à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm en janvier 2004 intitulée « La littérature comme document pour le sociologue » ; du côté des historiens, voir le livre récent de J. Lyon-Caen et D. Ribard, *L'Historien et la littérature*, Paris, La Découverte, 2010.

⁶ J. Chamarat, C. Reinharez, « La ville, ses rues, ses boutiques », *Hier pour demain. Arts, Traditions et Patrimoine*, Paris, Musée National des Arts et Traditions Populaires, Editions de la Réunion des musées nationaux, 1980, p. 217.

⁷ On peut rappeler, à titre d'exemple, que les *Carnets d'enquêtes* de Zola, publiés en 1986 par H. Mitterrand dans une collection importante pour l'ethnologie, la collection « Terre humaine » chez Plon, portent le sous-titre suivant : *Une ethnographie inédite de la France*. J. Malaurie en signe la préface et écrit : « Cet écrivain est, en France, l'un de ceux qui a le mieux fait percevoir l'importance de l'environnement physique et des structures sociales pour la germination d'une pensée ». Pour toutes ces raisons, au début du XXe siècle, le roman réaliste a pu être pris comme modèle scriptural et générique de la monographie ethnographique.

*sociaux possédant chacun sa culture et son vocabulaire. Ils traitent leurs sujets comme autant d'exotismes, en essayant de saisir de l'intérieur les réalités singulières de chaque profession-programme que pourrait aisément revendiquer un ethnologue de la vie urbaine. Ils ont conscience de la profonde diversité de la société française et entendent rendre compte de modes de vie, de savoir-faire, de représentations propres à des milieux qui ne se reconnaissent pas dans la bourgeoisie*⁸.

Plus largement, la question de l'écriture (les procédés de restitution comme la description ou la mise en dialogue, la posture de l'énonciateur vis-à-vis du terrain observé et de son énoncé, la contestation du réalisme, etc.) intéresse au plus près l'ethnologue qui doit se la poser lui aussi, de gré ou de force. Et l'on peut dire que cette question n'est pas seulement technique ou utilitaire (comment écrire ?), elle touche aussi à l'esthétique. Pensons simplement aux débats qui ont entouré la publication de *Tristes Tropiques*, manquant de peu le prix Goncourt, et que prolonge d'une certaine manière Barthes lorsqu'il évoque la « tentation ethnologique des grandes cosmogonies romanesques (Balzac, Zola, Proust) », ajoutant aussitôt « réciproquement, de tous les discours savants, l'ethnologique apparaît comme le plus proche d'une fiction »⁹.

Parmi les autres thématiques qui ont pu concerner les folkloristes et les ethnologues, on pourrait penser encore à l'étude des liens entre « littérature orale » (la première occurrence de l'expression est à mettre au crédit d'un écrivain, George Sand) et littérature écrite, ou à celle de la filiation (non chronologique) mythe / conte / roman. Cette dernière, par exemple, a été à plusieurs reprises « travaillée » par de grands anthropologues, Dumézil, Eliade, Lévi-Strauss, etc. On en trouve une autre reformulation, très heuristique pour des littéraires, dans l'essai d'Y. Verdier *Coutume et Destin*, consacré au romancier Thomas Hardy :

Elle [Y. Verdier] remarque d'abord que trois grandes formes narratives – le mythe, le conte, le roman – préservent une relation forte aux rites qui ordonnent le temps collectif et lui rapportent le cours de chaque vie, mais cette relation change de nature d'un genre à l'autre. Si l'on retient, avec elle, que les rituels remplissent "une double fonction qui est, d'une part, de représenter les termes et les conditions de l'existence sociale et, d'autre part, de les maintenir tels", il apparaît que le mythe entretient avec eux un "rapport fondateur", de façon directe ou détournée il les instaure, il les situe dans la lumière d'une origine ou, du moins, d'une mise en ordre première du monde. Avec les contes le lien ne se distend pas, comme on l'a souvent cru, il se transforme : il ne s'agit plus de remonter à la fondation, mais de donner à entendre "tous les bienfaits que l'on retire à suivre ce que les rites édictent". Le conte est donc toujours, peu ou prou, un récit exemplaire, ses péripéties désignent la bonne voie, semée d'épreuves nécessaires, et qui aboutit toujours à l'achèvement et à l'installation du jeune héros. Et c'est pour cela que les contes finissent bien. Avec le roman, tout change : la coutume et ses rites sont toujours

⁸ G. Toffin, « Écriture romanesque et écriture de l'ethnologie », *L'Homme*, 111-112, 1989, p. 36.

⁹ R. Barthes, *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, Coll. « Les Écrivains de toujours », 1975, p. 87. Voir aussi sur la question V. Debaene, *L'Adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des Sciences humaines, 2010.

là, mais il nous raconte " ce qui se passe quand on s'en écarte ". (Fabre-Vassas, Fabre, 1995 : 30)

En réception cette fois, comment ne pas évoquer les problématiques liées aux rôles « culturels » de la littérature : sa place dans les constructions identitaires (régionale, nationale, sociale et... individuelle bien entendu), dans les phénomènes de patrimonialisation, à partir du moment surtout (l'époque romantique *grosso modo*) où l'on assiste dans les sociétés européennes occidentales au « sacre de l'écrivain », pour reprendre les mots de P. Bénichou, en d'autres termes à un « transfert de sacralité » du champ religieux au champ artistique au sens large¹⁰?

On le voit, le questionnement anthropologique de la littérature est divers et varié (et nous n'avons certes pas tout passé en revue) ; pour autant les relations entre les deux champs n'ont jamais été simples. Comme le rappelle W. Lepenies (1990), au moment où elles vont s'instituer, au tournant des XIXe et XXe siècles, les sciences sociales en quête de légitimation vont rejeter le modèle littéraire, jugé trop peu scientifique. Ainsi, un Van Gennep – qui pourtant a eu maille à partir avec l'académisme et l'académisation – ironise sur la dimension ethnographique des romans paysans de George Sand : « *G. Sand ne s'est pas donné pour but de décrire des mœurs locales pour elles-mêmes et pour la science : elle n'a vu dans ces mœurs qu'un canevas où broder des généralisations humanitaires* »¹¹. Et ces tensions perdurent d'une certaine manière à l'époque actuelle. Dans l'Institution (sous toutes ses formes), les ethnologues hésitent à considérer et à revendiquer la littérature comme un véritable « terrain » alors qu'on note dans la pratique un intérêt pour elle qui ne se dément guère¹².

Ce sont, finalement, les critiques littéraires qui vont se saisir de ce dernier aspect pour proposer – et nous sommes là à un troisième niveau – des **lectures anthropologiques de la littérature**. Des lectures de type interprétatif, visant à une forme d'herméneutique : que l'on pense par exemple à la mythocritique issue des travaux de G. Durand ou aux études de R. Girard. C'est ici que l'on pourrait situer l'ethnocritique, même si, bien entendu, les problématiques évoquées aux trois paliers mentionnés interfèrent les unes sur les autres et la concernent d'une façon ou d'une autre.

L'ETHNOCRIQUE DE LA LITTERATURE

De quelle littérature d'abord traitons- nous ? Il ne s'agit justement pas de ce que certains nomment « l'ethnolittérature » et qui serait une sorte d'objet privilégié pour une anthropologie du littéraire : relations de voyages (notamment dans des terres « exotiques »), carnets d'enquête de l'écrivain ou second livre de l'ethnographe,

¹⁰ P. Benichou, *Le Sacre de l'écrivain 1750-1830. Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, J. Corti, 1973.

¹¹ A. Van Gennep, « G. Sand folkloriste », *Le Mercure de France*, 1926.

¹² Il suffit par exemple de considérer, ces dernières années, la liste des séminaires d'anthropologie proposés à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (à Paris). Voir par exemple en 2006-2007, le séminaire d'A. Bensa et F. Pouillon, « Les grands écrivains sur le terrain de l'ethnographie », ou celui de J.P. Colleyn et J. Jamin, « Anthropologie, image et littérature », et celui de D. Fabre, « Le paradigme des derniers », pour l'année 2009-2010.

littérature orale, etc. C'est bien la littérature savante, légitime, consacrée qui nous intéresse et qu'il n'est en aucun cas question de considérer comme une sorte de « reflet » à une époque donnée d'une culture donnée. Nous ne cherchons pas non plus à dégager des universaux culturels, qu'il s'agisse par exemple des « grandes structures anthropologiques de l'imaginaire » ou de contenus mythiques expressifs¹³. L'ethnocritique s'emploie plutôt à étudier non pas tant la culture *dans* le texte que la culture, locale et particulière, *du* texte. Plutôt, donc, les variations intraculturelles que les questions d'interculturalité ou les invariants anthropologiques.

Nous faisons l'hypothèse que les traits de culture présents dans l'œuvre littéraire (ce qu'on pourrait nommer des culturèmes) s'organisent en systèmes discursifs et en cosmologies culturelles, toujours métissés et pluriels. Notre objet est donc l'analyse de cette dialogisation, au sein de l'œuvre, d'univers symboliques plus ou moins hétérogènes et hybrides (à savoir les jeux incessants entre culture orale et culture écrite, culture folklorique et culture officielle, populaire et savante, religieuse et profane, féminine et masculine, légitime et illégitime, endogène et exogène, etc.).

On comprend aux termes utilisés ici que l'ethnocritique est née du croisement des recherches sémio-linguistiques de M. Bakhtine¹⁴ (sur la polyphonie notamment) et des travaux des ethnologues du symbolique (Cl. Lévi-Strauss en premier lieu, puis Y. Verdier et D. Fabre en particulier quand ils s'intéressent au domaine des écrits littéraires).

Nous tentons une cartographie de la culture du texte et de ses dénivellations internes, ce qui introduit bien à une poétique du texte littéraire : « *L'ethnocritique analyse la mémoire longue d'une communauté discursive et la productivité culturelle singulière d'une réécriture (littéraire) aux significations propres et nouvelles* »¹⁵.

¹³ En somme, l'ethnocritique n'est ni une folkloristique ni une anthropocritique (ou mythocritique). Pour une première réflexion sur les différences qu'il nous semble voir entre ces approches anthropologiques de la littérature, voir M. Scarpa, *Le Carnaval des Halles*, Conclusion, op. cit., p. 265-272. L'ethnocritique est-elle une branche des *Cultural studies* ? On pourrait dire que l'ethnocritique est bien une « étude culturelle » de la littérature, mais à regarder les travaux des *Cultural Studies* les différences sont assez évidentes. La génération des fondateurs anglais (R. Hoggart, E.T. Thompson notamment) nous a beaucoup appris, puisqu'elle s'est intéressée à la culture populaire (comme culture du peuple et comme culture de masse), mais si elle a renouvelé la sociologie de la réception (ce qui nous importe évidemment), son sujet n'est en aucun cas l'interprétation de la littérature. Chez leurs continuateurs, américains surtout, l'approche culturaliste a fait la part belle aux nouveaux objets de la culture de masse (médias audio-visuels, cyber-œuvres, etc.) et dans les œuvres littéraires, aux cultures dites « minoritaires » (féministes, ethniques, homosexuelles, etc.). Si nous avons sans doute certains principes communs (en premier lieu la conviction que le rapport à l'œuvre d'art doit être « reculturé » et que, pour ce faire, il faut à la fois tenir compte et nuancer les théories de la domination symbolique), nous avouons ne pas voir vraiment d'autre convergence avec l'ethnocritique (mais le champ des *Cultural Studies* est immense et ce que nous pouvons en connaître sans doute très limité).

¹⁴ M. Bakhtine écrit ainsi dans « Les études littéraires aujourd'hui », *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, NRF, Bibliothèque des Idées, 1979, pp. 339-348 : « *La science de la littérature se doit, avant tout, de resserrer son lien avec l'histoire de la culture. La littérature fait indissolublement partie de la culture [...]. L'action intense qu'exerce la culture (principalement celle des couches profondes, populaires) et qui détermine l'œuvre d'un écrivain est restée inexplorée et, souvent, totalement insoupçonnée* ».

¹⁵ J.-M. Privat, « *Le Retour et ses discours* », *Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d'une interdisciplinarité*, J.-M. Adam et U. Heidmann édts, Études de Lettres, Lausanne, 1-2, 2005, p.197.

Sans doute ces propos s'éclaireront-ils davantage avec quelques illustrations concrètes. Dans *Le Carnaval des Halles*, après avoir étudié la question d'un Zola ethnologue (et sociologue aussi) dans *Le Ventre de Paris* – dans sa construction notamment du quartier des Halles –, nous avons tenté de prolonger les analyses bakhtiniennes de la carnavalisation littéraire. C'est en effet l'ensemble du cycle folklorico-liturgique Carnaval / Carême / Pâques qui nous a semblé pouvoir jouer le rôle de schème structurant, réorchestré dans le roman à des fins propres, tant esthétiques que socio-politiques. Il n'y a pas de carnaval à proprement parler dans *Le Ventre de Paris*, mais ce dernier thématise dans sa fiction et problématise jusque dans le grain de sa narration et de sa langue une logique culturelle de type carnavalesque. Au fond, « *tout se passe comme si l'écrit [fictionnel ici] jouait dans les sociétés alphabétisées le rôle assumé par les rituels collectifs dans les civilisations orales* » (Furet, Ozouf, 1977 : 364). C'est à la même conclusion que nous avons abouti dans notre étude consacrée au *Colonel Chabert* de Balzac (Privat, Scarpa, 2010 : 161-06)¹⁶. Le récit actualise, on le sait, le retour de nombreux discours de la culture occidentale. On peut évoquer ainsi :

- une interdiscursivité juridique (tout est question de droit ici et de droit à l'identité : le colonel a été déclaré mort officiellement et sa femme s'est remariée à un comte de la Restauration, Ferraud, en héritant des biens de son premier mari) ;

- une interdiscursivité épique (le héros avec son crâne fendu et sa cicatrice spectaculaire n'est pas sans faire penser à Ulysse rentrant à Ithaque après des années d'errance, vieilli, méconnaissable puis retrouvant une nouvelle prestance et se faisant reconnaître d'Eumée et de Pénélope) ;

- une interdiscursivité populaire et folklorique : le motif du retour du mari/soldat disparu est présent dans un certain nombre de contes de la tradition orale¹⁷, mais aussi dans des chansons folkloriques qui ont été en vogue longtemps¹⁸ ;

- une interdiscursivité biblique (pour ne donner qu'un exemple, Balzac avait dans un premier temps intitulé la seconde partie de son récit « La Résurrection »).

La thématique du retour est souvent doublée par une autre : ces disparus sont donnés comme « revenant », symboliquement du moins, du « pays des morts ». Le récit de Balzac n'échappe pas à la règle ; il n'est que de lire le premier portrait du colonel :

Le colonel Chabert était [...] parfaitement immobile. Le vieux soldat était sec et maigre [...]. Le visage, pâle, livide, il semblait mort [...]. L'absence de tout mouvement dans le corps, de toute chaleur dans le regard [...] s'accordait pour faire de cette figure je ne sais quoi de funeste qu'aucune parole humaine ne pourrait exprimer. (60-61)¹⁹

¹⁶ Nous citons le roman de Balzac dans l'édition de P. Berthier chez Gallimard, collection Folio classique, 1999.

¹⁷ Voir par exemple les contes « *La Quête de l'époux disparu* » (T 425), « *La Fille du Diable* » (T 313), « *L'Homme à la recherche de son épouse disparue* » (T 400) et « *La Princesse délivrée après trois nuits d'épreuves* ».

¹⁸ Voir G. Doncieux, *Romancéro populaire de la France*, XXXVI, pp. 407- 416.

¹⁹ Du reste, Chabert est littéralement sorti de la « fosse des morts » : « *J'entendis ou crus entendre [...] des gémissements poussés par le monde de cadavres au milieu duquel je gisais [...]. Il y a des nuits où je crois encore entendre ces soupirs étouffés ! Mais il y a quelque chose de plus horrible que les cris, un silence que je n'ai jamais retrouvé nulle part, le vrai silence du tombeau* » (68).

Mais si le schème culturel du retour du mort est très productif dans l'économie symbolique du roman, il est à noter qu'il est traité sur le mode du retournement parodique. La cicatrice d'Ulysse lui permet d'être reconnu, celle de Chabert finit par le rendre méconnaissable et aucune Pénélope ne l'a attendu ; son ex-épouse, loin de pleurer et de se désoler comme dans la chanson du soldat disparu, tente de le dépouiller une seconde fois ; sa « résurrection » est suivie d'un chemin de croix (et non l'inverse) ; son « sacrifice » ne sauve que les coquins et la « société de mensonge ». A quoi exactement est imputable l'échec du colonel ?

On sait que Balzac condamne les désordres d'une société de la Restauration fonctionnant à l'envers et donnant à l'argent corrompé (et aux mécanismes libéraux d'une société bourgeoise en pleine expansion) une trop grande place. Mais on peut aller plus loin.

Chabert qui se fait parfaitement reconnaître, en réalité, par tous les protagonistes de l'histoire échoue parce qu'il n'a pas les papiers d'identité, soit les documents officiels *écrits*, qui permettraient de prouver légalement son existence. *A contrario*, tout son drame tient dans le fait que sa mort, elle, a été déclarée dans un acte de décès « authentique », écrit et publié :

[...] *quand je m'élève, moi, mort, contre un acte de décès, un acte de mariage et des actes de naissance, ils [les avoués] m'éconduisent [...]. J'ai été enterré sous des morts, mais maintenant je suis enterré sous des vivants, sous des actes, sous des faits, sous la société tout entière [...].* (74)

Ce que met en scène finement le récit balzacien, c'est le basculement dans un monde gouverné de manière dominante par la « raison graphique » (selon l'expression de J. Goody), au moment de ce que l'anthropologie historique et culturelle a nommé la « mutation graphique ». On connaît la fascination de Balzac pour le monde de la culture écrite, de la « littérature », lui qui établit explicitement une concurrence entre sa *Comédie humaine* et l'Etat civil. Le début du *Colonel Chabert* dépeint le monde des clercs ; le lieu principal et principiel du récit est l'étude de l'avoué, Maître Derville, qui proposera à Chabert de « transiger » par écrit avec la comtesse Ferraud.

Notre hypothèse de lecture est donc que l'enjeu du roman de Balzac se situe essentiellement dans le jeu des tensions et des interactions entre culture de l'oralité traditionnelle et modernité de la culture de l'écrit. Le comportement et l'*ethos* du colonel semblent bien témoigner d'une nostalgie de ce monde ancien caractérisé chez lui par des règles d'hospitalité et de solidarité, de valorisation de l'entre-soi communautaire, par un code d'honneur où la reconnaissance se fait *de visu* et où le corps et la parole suffisent à témoigner d'une identité. Mais le vieux soldat « revient » dans un monde structuré désormais par la raison littéraire où « *ce qui garantit les relations inter-individuelles (...) est la double autorité du marché et de l'Etat, scellée par l'écriture, incarnée par le contrat et la loi* » (Furet, Ozouf, 1977 : 360). Et le roman va pousser au bout la logique de dépersonnalisation qui s'ensuit : les écrits même faux triomphent de la parole du héros et ce dernier qui finit à l'hospice de la vieillesse de Bicêtre n'est plus qu'un matricule : « *Je ne suis plus un homme, je suis le numéro 164, septième salle* » (163).

On comprend du même coup à quel point est significatif le fait que le colonel prend dans le roman la figure du revenant. Les morts reviennent rarement sans raison hanter

le monde des vivants et le « défunt » Chabert a tout du « mauvais » mort, mort précocement et brutalement, jeté dans la fosse commune sans autre forme de rite²⁰. Il est l'un de ces « morts malveillants » qui viennent reprocher à leurs épouses de s'être remariées et de garder pour elles leur fortune. Son retour est une réclamation (du règlement d'une dette) et une dénonciation (d'un désordre social).

Tout se passe donc comme si la structure même du récit balzacien était dans une relation d'homologie fonctionnelle avec la logique folklorique d'un processus de type charivarique. De fait, le roman présente un cumul de conditions qui déclenchent habituellement un charivari :

- une femme de mauvaise vie (Rosine Chapotel est une ancienne prostituée) convole impunément en « justes noces » ;

- cette femme, devenue veuve et riche, se remarie avec un jeune homme, le comte Ferraud ;

- après le retour de son premier mari, Rosine est bigame ;

- Chabert, le héros de la Grande armée, se révèle vite être un homme dominé par son épouse et un « cocu impuissant », etc.

L'avoué Derville a parfaitement compris la situation, lui qui menace un temps de publiciser la situation personnelle et intime de « la comtesse à deux maris » (c'était l'un des premiers titres donnés par Balzac à son récit) et de la faire devenir « la fable de tout Paris ».

Mais, au bout du compte, le charivari annoncé, en tant que technique de contrôle social – un contrôle collectif, extériorisé, ritualisé et spectaculaire – échoue face à la logique moderne et bourgeoise du contrôle écrit, personnalisé, secret et confidentiel²¹.

ENJEUX ET PERSPECTIVES ETHNOCRITIQUES

Après l'étude du *Colonel Chabert*, notre hypothèse de travail s'est élargie : l'empire de la « raison graphique » et ses effets, ce que nous appelons la « littératie »²², à l'ère Gutenberg et à celle du numérique aussi, travaillent puissamment *tous* les imaginaires langagiers et artistiques. De plus, on l'a vu dans les deux exemples rapidement exposés, nos analyses rencontrent souvent la question des relations entre rite et littérature ou, en tout cas, celle d'une homologie possible,

²⁰ Les morts avant l'heure sont condamnés à être des « errants perpétuels, tantôt agressifs, tantôt seulement envieux. Ils reviennent parce qu'il leur manque l'essentiel : les gestes et les mots qui accomplissent le passage » (A. Fine, « Le Parrain, son filleul et l'au-delà », *Etudes rurales*, Le Retour des morts, 105-106, 1987, p. 139). Voir aussi, entre autres, sur cette question, Cl. Lévi-Strauss, « La visite des âmes », *Paroles données*, Paris, Plon, 1984, pp. 245-248.

²¹ Sur le charivari, nombreux sont les ouvrages ou les articles de référence ; ne citons ici que D. Fabre, « Le privé contre la coutume », *Histoire de la vie privée*, P. Ariès et G. Duby dir., Paris, Seuil, 1999, tome 3, pp. 530-531.

²² J.-M. Privat définit la *littératie* comme l'ensemble des praxis et représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines (Kara, Privat, 2006).

fonctionnelle et structurelle, entre rite et récit. Question qu'il faudrait sans doute systématiser²³.

Ces deux problématiques nous conduisent à la possibilité de reconsidérer, à cette aune, les genres littéraires, au moins narratifs. Le revenant Chabert incarne littéralement la rupture entre des cosmologies différentes et ces « conflits de cosmologies » seraient précisément, selon le philosophe V. Descombes, le propre du roman moderne. Une cosmologie est une théorie collective du monde, un système culturel finalement :

Proust a accentué les aspects provinciaux, villageois de Françoise, de façon à obtenir un contraste plus saisissant entre ses vues et celles de Marcel, pour qui Combray n'est plus qu'un pays de vacances. Les idées de Françoise sont les idées de Combray. Tant que Combray reste égal à lui-même, les idées collectives ne prennent jamais la forme d'un système articulé dans un livre canonique. C'est pourquoi le romancier doit procéder comme un ethnographe et recueillir les principes cosmologiques de Combray à deux sources : la conversation et le « coutumier ». (...) Il y a, on le voit, un contraste extrême entre la cosmologie des braves gens de Combray et la cosmologie de la vie parisienne. (...) La différence entre Paris et Combray est en fin de compte la suivante : Combray est un monde dont les habitants n'ont pas l'occasion ni peut-être l'idée de s'individualiser ; à Paris et dans la partie parisienne de la famille du narrateur, il est non seulement possible, mais il est même tenu pour légitime de se conduire en individu responsable de soi et du monde dans lequel on entend vivre. (Descombes, 1987 : 179-187)

Le roman moderne (celui qui émerge peu ou prou dans la seconde moitié du XVIII^e siècle en Occident) articulerait, en partie tout au moins, un « comment vivre ensemble » et les processus d'individuation et de singularisation des personnages. Cette tension (le personnage entre la coutume et son destin, au fond) pourrait permettre – et c'était le sens de la citation d'Y. Verdier donnée plus haut – de repenser la relation mythe / conte / roman.

Certains personnages passeraient donc d'une cosmologie à l'autre ; d'autres, non, qui restent sur les frontières, dans un entre-deux mondes. Nous les appelons des *personnages liminaires* (Scarpa, 2009).

Les trajectoires des héros de fiction, on le sait, peuvent être lues en termes d'initiation mais nous proposons de donner à la notion une acception plus stricte, qui correspond au processus de socialisation des individus dans leurs apprentissages des différences de sexe, d'état et de statut ; processus que matérialise leur plus ou moins grand succès dans les épreuves, dans les rites de passage qu'ils traversent tous.

Certains personnages, donc, ne « passent » pas, ne franchissent pas (ou mal) les seuils et les étapes inhérents à la construction individuelle et sociale de l'identité. Non initiés ou mal initiés – hommes ou femmes « inachevés » culturellement –, ils restent bloqués dans un entre-deux constitutif. Leur ambivalence structurelle (ils ne sont plus ce qu'ils étaient et ne seront jamais ce qu'ils auraient dû être) fait trembler les lignes de partage sur lesquelles se fondent la cosmologie d'un groupe social et qui se jouent précisément

²³ On trouvera les prémices de cette réflexion dans nos différents travaux, en particulier dans le chapitre IV de M. Scarpa, *L'éternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve de Zola*, Paris, Honoré Champion, 2009.

dans les espaces-temps de la marge où s'explorent les limites entre les vivants et les morts, le masculin et le féminin, le civilisé et le sauvage.

Ces catégories paradigmatiques peuvent se recouper partiellement et produire d'autres relations de symétrie et de dissymétrie (visible / invisible, raison / folie, enfance / état adulte, étranger / autochtone, etc.).

Il va de soi, qu'en fonction des cultures, des récits et des genres, ces couples notionnels sont polarisés (un idiot ou un habile, une femme ou un homme, un enfant ou un adulte, etc., ne sont pas valorisés de la même manière). Dans la mesure où le personnage liminaire fait le détour par l'autre comme tout un chacun mais ne parvient pas à revenir complètement de cette altérité, il est placé souvent, dans le système des normes culturelles, du côté du pôle le moins positif ou le plus problématique. Fréquemment, il est un personnage secondaire, qui sert alors aux autres de valeur ou de contre-valeur témoin.

Mais plus on avance dans le temps de la modernité, plus il est un personnage principal qui, à défaut de passer lui-même, peut faire office de passeur pour les autres. Parfois, depuis son figement sur les seuils et son rôle dans les médiations, le moins initié peut devenir pour ces raisons mêmes, sur un autre plan, un sur-initié. Dans certains cas même, le *non initié sur-initié* a tout du *trickster* qui, transgressant les règles et les frontières, fonde un ordre nouveau.

Pour finir sans en finir, disons que nos perspectives de travail les plus actuelles tentent de s'ancrer davantage encore dans l'étude des polycultures et des polylogies textuelles. Ce sont bien les structures langagières et symboliques des discours littéraires (textes mais avant-textes également, puisque nous pensons possible une ethnogénétique) qui nous intéressent. Faisant nôtre la réflexion de Wittgenstein, « *toute une mythologie est inscrite dans la langue* »²⁴, nous allons jusqu'à parler de la culture de la langue²⁴. Si d'aucuns définissent la sociocritique comme une *herméneutique sociale* de littérature²⁵, l'ethnocritique serait plutôt, quant à elle, une *herméneutique culturelle* de la littérature.

BIBLIOGRAPHIE

ARON P, SAINT-JACQUES D., VIALA A. éd., *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

BAKHTINE M., *La Poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil, 1970 (1929).

- *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard, 1970 (1965).

- *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978 (1975).

- *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984 (1979).

²⁴ L. Wittgenstein, *Remarques sur Le Rameau d'or de Frazer*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1982 (1930-32).

²⁵ P. Popovic, « La sociocritique. Définition, histoire, concepts, voies d'avenir », *Pratiques*, 151-152, pp. 7-38.

- CNOCKAERT V., PRIVAT J.M., SCARPA M. éd.s., *L'Ethnocritique de la littérature* (Anthologie), Presses de l'Université du Québec, 2011.
- DESCOMBES V., *Proust. Philosophie du roman*, Paris, Minuit, 1987.
- FABRE D., « La Voie des oiseaux. Sur quelques récits d'apprentissage », *L'Homme*, 99, 1986-XXVI (3), pp. 7-40.
- FABRE D., « Carlo Levi au pays du temps », *L'Homme*, 1990, XXX (2), 114, pp. 50-74.
- « La culture paysanne », Burguière A., Revel J., *Histoire de La France. Les Formes de la culture*, Paris, Seuil, 1993, pp. 123-224.
- « Le corps pathétique de l'écrivain », *Gradhiva*, 1999, 25, pp.1-13.
- FABRE-VASSAS Cl., FABRE D., « Du rite au roman. Parcours d'Yvonne Verdier », Y. Verdier, *Coutume et destin*, Paris, Gallimard, 1995, pp. 7-37.
- FURET F., OZOUF J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, vol. 1, Paris, Minuit, 1977.
- KARA M., PRIVAT J.M. éd.s., *Pratiques*, 131-132, La Littératie. Autour de Jack Goody, 2006.
- LEPENIES W., *Les Trois cultures. Entre science et littérature, l'avènement de la sociologie*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 1990.
- LEVI-STRAUSS Cl., *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., 1997 (1950) , pp. IX-LII.
- *Anthropologie structurale*, Paris, I et II, Plon, 1958 et 1974.
- PRIVAT J.-M., *Bovary Charivari*, Paris, CNRS Editions, Coll. Littérature, 1994, (réimp. 2002).
- « Ethnocritique et lecture littéraire », J.L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur dir., *Pour une lecture littéraire*, 2, Bilan et confrontation, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, pp. 76-82.
- PRIVAT J.-M., SCARPA M. éd.s., *Horizons ethnocritiques*, Postface de Ph. Hamon, Presses universitaires de Nancy, collection *Ethnocritiques*, 2010.
- *Anthropologies de la littérature*, *Pratiques*, 151-152, décembre 2011.
- *Romantisme*, L'ethnocritique de la littérature, 2009-3, 145.
- SCARPA M., *Le Carnaval des Halles. Une ethnocritique du Ventre de Paris de Zola*, Paris, CNRS Editions, Coll. Littérature, 2000.
- « Les poissons rouges sont-ils solubles dans le réalisme ? Lecture ethnocritique d'un " détail " du *Ventre de Paris* », *Poétique*, 133, 2003, pp. 61-72.
- *L'Eternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve de Zola*, Paris, Honoré Champion, 276 p., 2009.
- « Le personnage liminaire », *Romantisme*, L'ethnocritique de la littérature, 2009-3, 145, pp. 25-35.
- VERDIER Y., *Façons de dire, façons de faire*, Paris, Gallimard, 1979.
- *Coutume et destin. Thomas Hardy et autres essais*, Paris, Gallimard, 1995.

LA PHOTOGRAPHIE DE GUERRE DANS *Le Démantèlement*
DE RACHID BOUDJEDRA
OBJET CULTUREL / OBJET TEXTUEL

Résumé

Nous allons, dans le cadre de cette étude, appréhender la textualisation d'un objet auquel le personnage principal du *Démantèlement* de Rachid Boudjedra, Tahar El Ghomri, tient précieusement et dont il ne se sépare pas pendant plus de vingt ans : une photographie de lui avec ses quatre amis et une dizaine d'autres camarades de combat, au maquis, pendant la guerre d'Algérie. Nous tenterons de démontrer que cette « photographie de guerre » a une triple dimension : embrayeur narratif pour l'introduction de l'histoire de chaque personnage, elle est aussi le double métaphorique du personnage principal qui la détient et celui de l'écriture de l'histoire de la guerre de libération.

Mots-clefs : Ethnocritique - photographie de guerre - objet culturel - écriture de l'Histoire - Rachid Boudjedra -

Abstract

the War Photography of “*The Dismantling*” (*Le Démantèlement*)
of Rachid Boudjedra: cultural Object / textual Object

In this study, we will apprehend the textualisation of an object to which the main character of *The Dismantling* of Rachid Boudjedra, Tahar El Ghomri, is carefully and it separates never for more than twenty years: a photograph of him with his four friends and a dozen other classmates of battle, during the war of Algeria. We will attempt to demonstrate that this 'war photography' has a double dimension: it is, at the same time, narrative catalyst for the introduction of the history of each character, and double metaphoric main character holding and the writing of the History of the war of liberation.

Keywords : Ethnocriticism - War photography - cultural object - writing of history - Rachid Boudjedra -

LA PHOTOGRAPHIE DE GUERRE DANS *Le Démantèlement*
DE RACHID BOUDJEDRA
OBJET CULTUREL/OBJET TEXTUEL

Les objets de roman suscitent l'intérêt des critiques depuis de nombreuses années, qu'il s'agisse de ceux des romans réalistes¹, ou de ceux du nouveau roman². Leurs investigations sont, pour la plupart, soit d'ordre psychanalytique, soit sociologique. Mais l'objet auquel nous nous intéressons ici, la photographie dans *Le Démantèlement* de Rachid Boudjedra (Denoël, 1982), appelle, de notre point de vue, un troisième type de lecture dont nous n'avons pour l'heure que peu d'exemples, la lecture ethnocritique, parce que c'est un objet textuel fortement marqué au niveau culturel.

Cette étude nous a été inspirée par l'approche des *Misérables* de Victor Hugo proposée par l'ethnocriticien Guillaume Drouet et, en particulier, l'étude qu'il consacre au « bâton » de Jean Valjean, dans un article intitulé « Le bâton de Jean Valjean. Marcher, sculpter, raconter » (*Poétique* N°140, 2004 : 467-482)³.

Il commence par justifier la focalisation sur cet objet en ce qu'elle est dictée explicitement par le texte hugolien : « *en effet, "un détail" dans la caractérisation du personnage principal a attiré notre attention : tout au long du roman, Jean Valjean s'arme de "bâtons"* » (Drouet, 2004 : 267).

Ensuite, Guillaume Drouet va s'appliquer à mettre en valeur la dimension symbolique de cet objet en établissant les liens qu'il tisse, dans le texte, avec « *les pratiques* » de « *la culture pastorale* », en se proposant de « *traiter le bâton (...) comme un instrument dont la symbolique s'ancre dans des pratiques spécifiques, quotidiennes, rituelles ou artistiques, que l'œuvre retextualise et retravaille dans des directions particulières* » (Drouet, 2004 : 478).

Enfin, après avoir cerné les « *dimensions particulières* » de ce « bâton », il conclut son étude en ces termes :

En fait, il semble qu'en abolissant les distinctions des pratiques Hugo ait perçu, à travers son bâton, la dimension anthropologique du symbolique, véritable processus de "domestication" aboutissant à la "création [...] d'un espace et d'un temps maîtrisables" (...). (Drouet, 2004 : 479)

Cette lecture du « bâton de Valjean, qui aboutit à la dimension anthropologique du symbolique du processus de création », met au jour la culture du texte, une culture qu'il n'invente pas, mais qu'il réinvente et d'où il tire en grande partie son effet. La médiation assurée par la photographie, dans le roman de Rachid Boudjedra, débouche

¹ Nous pouvons citer l'étude que propose Claude Duchet dans son analyse des objets de *Madame Bovary* : « Roman et objets : l'exemple de Madame Bovary », in Duchet C. *et al.*, *Travail de Flaubert*, Seuil, 1993, ou celle sur le même texte de Flaubert : « La production du sens », in Jean-Michel Adam, Jean-Pierre Goldenstein, *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes*, Larousse Université, Collection L, 1976, pp. 122-131.

² Ricardou, J., *Le Nouveau Roman*, Collection Points Essais, Seuil, 1990.

³ Article également disponible sur le site : www.cairn.info/revue-poetique-2004-4-page-467.htm.

sur le même résultat : elle est « un instrument symbolique » à travers lequel est donnée à lire la tentative de réécrire un certain épisode de l'histoire de l'Algérie.

Deux raisons majeures ont déterminé notre choix de lecture ethnocritique de la « photographie de Tahar El Ghomri » :

- la première est relative aux romans de Rachid Boudjedra qui, à l'instar du roman hugolien, ou des romans algériens et maghrébins en général, sont fortement marqués culturellement ;

- la seconde est inhérente à l'objet en question, une photographie de guerre, propriété du personnage principal et qui occupe une place stratégique dans le récit.

Elle apparaît dès les premières lignes de l'incipit du *Démantèlement* : « *Il ne portait même pas de carte d'identité ni aucun papier sur lui (...), à l'exception de la photographie (...) – la photographie unique dont il portait le seul original existant* » (7).

Le personnage principal tire son identité de cette photographie en lieu et place des « papiers » d'« identité ». Il est « l'homme à la photographie » (8).

Elle est également présente à l'excipit, dans ses dernières lignes : « *Il n'avait rien dit de son enfance et de sa vie personnelle mais avait passé son temps à l'écrire, la ressasser et la décrire, à porter la vieille photographie qui n'en pouvait plus* » (307).

L'acte d'« écrire (sa vie), (de) la ressasser et (de) la décrire » se superpose à celui de « porter la vieille photographie », pour induire leur équivalence et leur similitude : raconter son histoire et donc l'histoire - les deux sont intimement liées - équivaut à « porter la photographie ». L'histoire et la photographie sont associées dans le roman au point de se confondre.

Dans l'espace qui sépare l'incipit de l'excipit, l'évocation de cette photographie essaime le texte, générant les récits des personnages qui sont assis au premier rang, et celui de la photographie elle-même. Celle-ci est narrativisée puisqu'elle subit l'usure du temps au fur et à mesure que le récit avance, et qu'elle évolue dans l'espace : elle passe de Tahar El Ghomri (en qui elle se fondait) au mur de la pièce sur lequel elle est épinglée (juste « en face » de lui).

Nous pensons qu'en explorant un tel objet culturel, la « photographie » de guerre de Tahar El Ghomri, nous parviendrons à investir la « dimension anthropologique du symbolique » du roman de Rachid Boudjedra. Rappelons que pour G. Drouet, les objets culturels sont des « points nodaux de la culture, puisqu'ils participent à ses trois dimensions - "fonctionnelle, mythique, esthétique" ⁴ - [et qu'] ils ne peuvent se comprendre que comme carrefours de pratiques, médiateurs grâce auxquels les hommes ont prise sur leur environnement ».

L'environnement dont il s'agit ici est celui de la guerre de libération de l'Algérie et de son écriture après l'indépendance.

A l'instar de Drouet, nous allons traiter la photographie, qui est un élément de cet environnement, dans ses trois dimensions : fonctionnelle, mythique et esthétique.

⁴ G. Drouet cite A. J. Greimas *Dans l'Attente de l'inattendu, de l'imperfection*, Périgueux, Fanlac, 1987, p. 91.

LA PHOTOGRAPHIE : UNE ARCHIVE DE LA GUERRE

Dans le texte de Rachid Boudjedra, la photographie de guerre, en tant qu'objet culturel, ne s'éloigne pas de sa fonction référentielle initiale, c'est-à-dire attester de la véracité des faits :

Il n'ignorait pas que la destruction de ce document (la photographie) serait un désastre parce que la photographie représentait beaucoup plus qu'aucun papier officiel colorié de tampons de toutes les couleurs et enjolivé avec un tas de timbres multicolores. Elle était l'unique preuve tangible de ce qui s'était passé réellement. (18)

La photographie vaut un témoignage officiel, et celui-ci est d'autant plus précieux qu'il est à la fois unique du point de vue de son contenu et fragile du point de vue de son support. A cette valeur de l'objet en tant qu'archive de guerre, s'ajoute celle en tant qu'objet narratif associé à la quête d'un maquisard qui tente d'accomplir un devoir de mémoire.

En effet, le projet d'écriture du roman est une interrogation explicite sur le sens de l'Histoire : « *qu'est-ce que l'histoire ?* » est une question qui parcourt tout le roman. Elle est portée par deux personnages qui ne sont pas satisfaits du discours sur la guerre d'Algérie : la jeune bibliothécaire, Selma, qui réfute la version officielle de certains événements historiques, et le vieux combattant communiste, Tahar El Ghomri, qui tente de lever le voile sur certains épisodes de l'Histoire de l'Algérie. Selma exige (vainement) d'El Ghomri le rétablissement de la vérité des faits historiques ; lui, acculé par son interlocutrice, s'accroche à la photographie prise avec ses amis au maquis, vingt-cinq ans plus tôt, en décembre 1956. Celle-ci est décrite, à maints endroits du texte, comme une archive de la guerre :

Elle est bistre. Son papier est ancien et grenu, fendillé à quelques endroits de telle sorte que certains des visages représentés sur le cliché donnent l'impression qu'ils sont coupés ou plutôt lacérés (...) au niveau des joues, du front et du menton. Elle retourne la photographie et lit sur le dos Dec. 56. (...) La photo représente au premier rang un groupe de cinq personnes assises à même le sol, habillées de kachabias et les têtes enroulées de chèches, tenant entre les mains de vieilles armes quelque peu ridicules et saugrenues. (54-55)

Les occurrences renvoyant à la date, à la tenue vestimentaire et aux armes inscrivent la photographie comme « photographie de guerre », ou plus précisément comme « photographie du maquis », puisqu'il s'agit de « maquisards » pendant la guerre d'Algérie : « *il se remettait à parler de la photographie et de ceux qui y figuraient, du maquis où elle a été prise, du type d'armes qu'ils possédaient, à l'époque, et d'autres détails* » (130).

Cette description nous permet d'évaluer la charge culturelle insufflée à cette photographie. Les kachabias (sorte de burnous) et les chèches (sorte de turban) campent le type du maquisard algérien véhiculé par les archives visuelles sur la guerre d'Algérie.

Cette conformité avec l'objet culturel est confortée par la pause des maquisards d'après les photos d'archives : ceux du premier rang assis, souvent à même le sol, et les autres debout.

Cette photographie de guerre appartient donc au réel. C'est une photographie de guerre qui est textuellement une « archive de guerre » :

Nous avions un ennemi commun et la même cause. Nous sûmes que la révolution, c'était l'enfer arrosé de sang et de vomi. Nos entrailles explosaient entre nos mains et bleuissaient sous le dard des mouches espiègles. Les journaux s'étaient moqués de nous au début (...). Mais ceux qui s'étaient moqués de nous, la veille, avaient changé brusquement d'avis : ils se mirent à décréter, sous l'effet de la panique, n'importe quoi : tribunaux militaires, renforts en hommes et en armes, condamnations à mort, couvre-feu, état de siège ... (189-190)

A travers le « nous », des « combattants » font cause commune contre « l'ennemi étranger » (192), « après un siècle et demi de silence, de peur, d'obséquiosité » (188). Ce « nous » désigne les communistes qui ont fait alliance avec les autres combattants, en référence à un fait historique avéré : en 1956, a été négociée l'intégration des combattants communistes du Parti Communiste Algérien (PCA) au sein de l'Armée de Libération Nationale (ALN).

Ainsi, ceux de la photographie sont, pour Tahar El Ghomri, « des camarades. Des communistes » (114) et « les cinq hommes du premier rang étaient tous membres du comité central » (147). Ils avaient combattu ensemble : « il s'était réfugié sur la crête du piton inexpugnable pour harceler l'ennemi et sauver sa peau, en compagnie de ses camarades (...) et les autres qui apparaissaient sur la photo » (123).

Mais « ils sont tous morts... Sous les balles de l'ennemi pour la plupart, mais certains ont été égorgés... égorgés ! Par leurs frères de combat... » (89). Le roman évoque ici de façon explicite un épisode de la guerre d'Algérie textuellement identifié comme « la chasse aux rouges » (151) :

Nous aussi nous avons combattu, pris le maquis, détourné la plus grande quantité d'armes que la France ait jamais perdue, fabriqué des bombes, organisé nos propres groupes de choc, créé des réseaux étanches dans les villes, donné à la résistance des hommes de toutes confessions : musulmans, juifs, chrétiens, athées, zoroastriens ! Envoyé à la guillotine des camarades (...). Mais qui en parle ? Pourquoi ce rempart de silence autour de notre contribution ? (184)

C'est précisément ce « silence » que Selma veut rompre en harcelant de questions Tahar El Ghomri, seul survivant parmi les combattants communistes de la photographie : « elle est maintenant obsédée par le désir de connaître avec précision et certitude quel a été le rôle joué par le Parti durant la guerre anticoloniale » (202-203). Et c'est dans le but de combler ce même « silence » que Tahar El Ghomri s'acharne à écrire :

Tahar El Ghomri n'avait pas d'autre préoccupation que l'écriture de l'histoire (...). Puis à nouveau il revenait à l'écriture de l'histoire, telle qu'il l'avait vécue à travers ses luttes politiques, son engagement actif dans la guerre, ses règlements de comptes internes. (199-200)

Son objectif est de « clarifier l'histoire de son pays et surtout l'histoire de cette période cruciale de la guerre, soulever la chape du silence qui s'était abattue sur le rôle joué par ses camarades ; enlever la poussière sur l'engagement d'un groupe qui en avait tant vu et tant bavé (...) » (297).

Dans cette entreprise de l'écriture de l'histoire, la photographie joue le rôle de médiateur entre le passé et le présent : « *Tahar El Ghomri se rappelait alors la photographie. Il la prenait avec douceur. Il pensait qu'elle était plus précieuse et plus éloquente que n'importe quelle carte d'identité ou que n'importe quel monument du souvenir* » (96).

La photographie de guerre de Tahar El Ghomri est, par conséquent, un signe identitaire et un symbole du souvenir. Elle signifie au second degré.

LA PHOTOGRAPHIE : UN OBJET (ESTHETIQUE) TEXTUEL

La photographie, être de papier, déroule le temps du récit dans le roman de Rachid Boudjedra. Elle déclenche l'intrigue, rompt le silence du personnage, et fait avancer le récit en révélant l'identité et l'histoire de chacun des compagnons d'armes de Tahar El Ghomri.

La photographie, comme document historique, devient dans le texte de Boudjedra « un objet de la narration ». Décrite de façon détaillée dans quelques passages ressassés tout au long du texte, elle détermine le rythme du récit et constitue sa pierre angulaire. Cet objet nous permet également de dresser un paradigme des différentes identifications qui le confortent dans son statut d'objet culturel (et cultuel) dans le texte de Rachid Boudjedra :

Quant à la photographie ! Tu voudrais éliminer l'espace et figer le temps... Tu ne possèdes ni calendrier, ni emploi du temps, ni almanach (...). N'est-ce pas une façon de fuir le temps ? (...) Tu gardes jalousement le secret de tes camarades représentés sur cette maudite photographie que tu portes sur toi comme une amulette magique, un fétiche de bonne femme, un porte-bonheur en celluloid... Mais qui es-tu donc ? Et eux, qui sont-ils ? (34-35)

Nous constatons que la description de la photographie révèle sa surdétermination culturelle. Elle est assimilée à un fétiche aux vertus protectrices et bienfaitrices. Cependant, son propriétaire est parfois persécuté et harcelé par sa seule présence qui devient oppressante : « *la photographie bistre avait perdu ses couleurs ; et il ne lui restait rien d'autre que ce trophée minable...* » (14). Tahar El Ghomri entretient avec cet objet une relation contrastée, à la fois de rejet et d'attirance parce qu'il lui renvoie tout le poids de sa responsabilité et de sa culpabilité vis-à-vis de ses compagnons d'armes et de l'Histoire :

En fait, il s'était suicidé. Il ne s'était pas soigné depuis l'année où le docteur fut égorgé ; et il avait brûlé ses poumons au petit feu de la culpabilité et de la mauvaise conscience. Il ne s'était jamais remis de cette chance qui lui avait permis de s'enfuir et de sauver sa peau ; (...). Il regrettait de ne pas s'être rendu à ses propres compagnons d'armes qui voulaient l'égorger. (296)

Longtemps enfouie (comme ses remords) au fond d'une poche de sa veste - Tahar El Ghomri, « *feignant d'oublier la photographie ou de ne lui accorder aucune importance* » (129) -, celle-ci est enfin épinglée au mur pour lui faire face, comme l'objet de « *sa culpabilité et de sa mauvaise conscience* » : « *il se décida à la coller au mur avec des punaises, parce qu'il avait rompu ses liens avec la vie et compris qu'il lui fallut mourir très vite* » (293).

En l' « extirpant » de son corps pour la poser devant lui, il a signé sa mort.

Cette photographie balise la destinée du personnage et reflète son trajet du début à la fin du roman qui s'achève sur son suicide. L'état de la « vieille » photographie s'est aggravé au contact de la lumière - elle était « habituée à l'obscurité et à la moiteur de sa poche » (265) - en même temps que l'état de santé de son propriétaire quand il a décidé de quitter sa vie de reclus : « La photographie ne cessait pas de se dégrader comme ses poumons ne cessaient pas de se gâter » (274).

En plus de véhiculer un savoir culturel qui sert à identifier ce qu'elle représente, la photographie est non seulement le double symbolique du personnage principal, mais aussi le double symbolique de son histoire :

Il avait donc collé la photographie au mur (...) et s'était senti soulagé du poids des années et des morts. (...) Il avait voulu en finir avec le souvenir lancinant de ce massacre du 8 mai 1945 et se débarrasser de la blafardise du passé, de ses obsessions décrépite et vieillottes, de ses rancunes verglacées et d'autres sentiments encore, telles ces choses dont l'entêtement répétitif, à satiété, affole, déboussole et désagrège un individu, comme cela avait été le cas de la photographie devenue un complexe qui bloquait ses vaisseaux sanguins et ses viscères, sa vision du monde et sa conception de l'histoire. (273)

« Vieille » et « décrépite », comme les « obsessions du passé » de Tahar El Ghomri, elle se donne à lire comme la métaphore de ce passé historique.

L'objet « photographie », dans le roman de Boudjedra, ne consiste donc pas en une simple présence véhiculant ou renvoyant à une culture, mais constitue un objet-matrice qui construit au fur et à mesure une représentation culturelle qui sert à identifier l'enjeu de l'écriture. Aussi, doit-on le considérer non seulement comme un objet culturel, mais aussi et surtout comme un objet textuel, symbole de l'écriture, de l'écriture de l'histoire et symbole de l'histoire de ses protagonistes.

Cependant, le fait que le personnage principal n'ait pas finalisé son projet d'écriture de l'histoire du pays avant de mourir, malgré le strict respect des actes ritualisés mis en place à cet effet, exige que nous nous penchions sur son parcours initiatique de la vie à la mort.

TAHAR EL GHOMRI : PERSONNAGE LIMINAIRE « NON INITIE SUR-INITIE » ?

L'identité des individus est culturellement codée, notamment à travers les rituels jalonnant le cycle de la vie, comme ceux que l'ethnologue Arnold Van Gennep appelle « rites de passage ».

Dans son ouvrage intitulé *Les Rites de passage* (1909)⁵, il explique que tout rite comprend trois phases successives: les rites de séparation, les rites de marge et les rites d'agrégation (Van Gennep, cité par Scarpa, 2009 a : 161).

Cependant, certains individus ne parviennent pas à passer avec succès ces trois étapes. Ils restent au second stade que Victor Turner désigne comme étant celui de la liminalité⁶ :

⁵ L'anthropologue Victor Turner a élaboré son concept de la « liminalité » dans son ouvrage intitulé *The Ritual Process* (1969). Trd. française : *Le Phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris, PUF, 1990.

⁶ « La liminalité faisait référence aux espaces sociaux marginaux, au-delà (trans) des contraintes de la vie courante, où les acteurs sont affranchis (ils ont trans-gressé, c'est-à-dire franchi le seuil) de la routine

Le concept de liminalité a été principalement développé par les anthropologues Arnold Van Gennep et Victor Turner afin de définir l'état identitaire des « initiés » qui traversent les rites de passage comme des moments où ils sont dépossédés de tout, où leur statut devient flou et leur être vidé de sa substance afin de les préparer à recevoir leur nouveau soi.⁷

Ces « moments où ils sont dépossédés de tout, où leur statut devient flou » font d'eux des personnages de l'entre-deux, ou liminaires.

Selon Marie Scarpa, le personnage liminaire « n'est définissable ni par son statut antérieur ni par le statut qui l'attend tout comme il prend déjà, à la fois, un peu des traits de chacun de ces états » (Scarpa, 2009 b). Elle précise que

La construction de l'identité se fait dans l'exploration des limites, des frontières (toujours labiles, en fonction des contextes et des moments de la vie, mais toujours aussi culturellement réglées) sur lesquelles se fondent la cosmologie d'un groupe social, d'une communauté : limites entre les vivants et les morts, le masculin et le féminin, le civilisé et le sauvage, etc. (28)

Dans *Le Démantèlement*, il s'agit précisément des « limites entre les vivants et les morts », et le personnage Tahar El Ghomri peut être considéré comme un passant. Il a à « passer » de la vie à la mort. Or, il est considéré comme mort parmi les vivants. Mais il n'est pas réellement mort pour qu'il puisse enfin rejoindre ses amis morts, même s'il poursuit ce but depuis des années. Va-t-il réussir son passage ?

Dans la phase préliminaire, ou phase de séparation, Tahar El Ghomri reste bloqué pendant vingt-cinq ans, tenu en (sur)vie par la photographie. Il est resté cloîtré dans sa « bicoque », refusant tout contact avec le monde extérieur. Il se reproche toujours d'être resté vivant alors que tous ses camarades sont morts plusieurs années auparavant :

[II] *se rappelle de temps à autre la photographie et rougit d'être vivant, alors que tous les autres comparses figurant sur le cliché étaient bel et bien morts, jusqu'au dernier, depuis belle lurette. (...) Revient à la photo. Veut se faufiler dans l'armoire de son corps. Inutilement, car elle est fermée à double tour. Le vieil homme se recroqueville sur lui-même. Fait des gestes de diversion. (...) Revient à la photographie. (...) Ceux qui sont morts sont enterrés. Trop facile. La pièce à conviction lui brûle les doigts et le fascine littéralement. (Boudjedra, 1982 : 29)*

Tahar El Ghomri a honte de ne pas être mort et enterré, comme ses amis sur la photographie qui lui rappelle qu'il est encore en vie. Toute cette phase correspond à celle où la photographie ne quittait pas la poche de sa veste parce qu'il était prisonnier de ce moment où le cliché avait été pris, vingt-cinq ans plus tôt, en décembre 1956. Pour l'étape de marge, Tahar El Ghomri oscille dans un entre-deux de la vie et de la mort. Il accède à cette phase en sortant la photographie de sa poche (après vingt-cinq ans) pour la coller au mur, et en décidant de reprendre contact avec le monde extérieur :

habituelle », cité par Whalen T. dans « De la Rhétorique Considérée comme une Praxis de la Liminalité ». Disponible sur le site : <http://uregina.ca/~rheaults/rhetor/2004/whalen-f.pdf>

⁷ Cité par Charles Gaucher dans « L'altérité des sourds : deux lieux communs pour interroger la liminalité des sociétés individualistes ». Disponible sur le site :

<http://www.mondecommun.com/uploads/PDF/Gaucher.pdf>

Il avait donc collé la photographie sur le mur à l'aide de punaises et s'était senti soulagé du poids des années et des morts. Même sa chambre miteuse lui semblait plus facile à supporter depuis qu'il l'avait repeinte, restaurée, avait changé ses meubles de place, troué une fenêtre réelle cette fois-ci, nettoyé le sol, redistribué son espace, installé l'électricité comme s'il s'agissait d'une invention récente qui l'avait laissé perplexe... (...) Cependant, il ne pouvait oublier les camarades qui depuis qu'il les avait épinglés au mur avaient retrouvé une certaine vie et s'était mis à l'entourer comme durant les jours où ils étaient réunis dans le même maquis, avant qu'ils soient tués l'un après l'autre. (...) Depuis qu'il avait mis entre lui et la photo la barrière de son mur, la chambre s'était remplie de l'écho de leurs voix mortuaires, de leurs mouvements cadavériques, de leurs démarches ramollies, de leur nomadisation ineffable... (272-275)

Le rapprochement avec les vivants ne lui fait pas oublier les morts, bien au contraire : leur présence se fait plus forte au point que nous pouvons dire que les deux mondes, celui des morts et celui des vivants, cohabitent pendant cette période de marge où le personnage se retrouve à la fois dans l'un et dans l'autre.

Quant à la dernière étape, celle d'agrégation, elle correspond à son retour au sein du groupe des amis morts : le passant va être réintégré au groupe qu'il avait quitté lors de la phase de séparation. Tahar El Ghomri va rejoindre ses amis, en les imitant dans la mort :

Il était donc mort ! Elle l'avait trouvé baignant dans une mare de sang et la bouche pleine de gros caillots, déjà solidifiés, comme s'il avait eu envie d'imiter le docteur Cogniot et l'Allemand égorgés tous les deux dans les râles de l'agonie interminable parce que le couteau rouillé n'arrivait pas à trancher la carotide dure et gélatineuse. Comme s'il avait fait exprès, aussi, de mourir dans une atroce agonie, à la façon de Sidi Ahmed Inal aspergé d'essence et brûlé vif. Comme s'il avait voulu effriter ses poumons à la manière de Bouali Taleb qui avait été déchiqueté par sa propre bombe. (303)

Il semble avoir effectué avec succès son rite de passage de la vie à la mort. A-t-il pour autant échappé à la phase liminaire ?

Ce rituel de passage ayant été contrarié durant une très longue période, et le personnage s'étant donné lui-même la mort, cette hypothèse est plus que suspecte parce que cela fait de lui un « *sur-initié* », donc un personnage définitivement liminaire.

Nous nous référons à Marie Scarpa qui envisage la possibilité de distinguer une nouvelle catégorie de personnage liminaire qu'elle propose d'appeler « *le non initié sur-initié* », et qu'elle définit en ces termes :

Dans la mesure où notre personnage liminaire (...) ne parvient pas à revenir de cette altérité ; qu'il est (...) un non initié, un mal initié ou un sur-initié (voire le tout en même temps), il est placé souvent, dans le système des normes culturelles, du côté du pôle le moins positif ou le plus problématique.(...) Parfois, donc, la fiction moderne fait endosser au personnage liminaire, en l'historicisant toujours, en le démythifiant (démystifiant ?) souvent, le rôle, anciennement dévolu à certains « héros », d'explorer « la côte mal taillée en quoi consiste le réel », les « vérités négatives » sur lesquelles peuvent se construire les systèmes culturels et de faire surgir, éventuellement, d'autres possibles. (Scarpa, 2009 a : 34-35)

Tahar El Ghomri, qui a vécu dans la clandestinité pendant vingt-cinq ans, accroché à cette photographie et au moment de l'histoire dont elle est la preuve unique, qui s'est finalement suicidé sous le poids du remords, est un personnage liminaire « non initié sur-initié », à qui a été confié « *le rôle d'explorer les vérités négatives sur lesquelles* » s'est construit le discours sur « *la guerre anticoloniale* » de l'Algérie.

Cette sur-initiation est confortée par le fait que ce personnage, même mort, continue de transgresser les interdits des vivants :

Ce fut donc la fin. L'imam refusa de dire la prière des morts sur le cadavre de Tahar El Ghomri ce qui donna le fou rire à Selma devant le comportement fanatique du vieux clerc dévot (...) qu'elle gifla publiquement pour lui cracher sa haine et son mépris. Tahar El Ghomri fut donc enterré solitairement et sans la bénédiction divine. (...) Même le croque-mort s'en mêla et refusa de descendre le cadavre dans le trou si Selma ne s'en allait pas. Elle lui tint tête et Latif régla le problème en graissant largement la patte du bonhomme. (305)

Cette scène fait écho explicitement à celle des funérailles d'un de ses amis, Bouali Taleb, autre personnage de la photographie : les imams avaient refusé de célébrer la prière des morts parce qu'il était communiste et ses amis ont dû enlever l'imam de *La Grande Mosquée* pour le forcer à procéder au rituel funéraire.

Ainsi, le rituel de passage est escamoté, renforçant la thèse du personnage liminaire non initié sur-initié d'autant que Tahar El Ghomri veut connaître la même mort que ses amis pour pouvoir les rejoindre : « *il avait eu une belle mort (...). Il était mort comme il l'avait voulu, entouré de son propre sang et y baignant généreusement : "c'est là l'essentiel !"* » (305).

Si le personnage est toujours dans l'imitation de ses amis même dans la mort, cela signifie bien que, même mort, il n'est pas « passé ». Pour cela, il aurait fallu qu'il ne mette pas en scène sa propre mort, qu'il n' « arrange » pas son « passage ».

Nous en déduisons que le personnage principal est un personnage irrémédiablement liminaire.

Nous pouvons conclure en rappelant que la photographie de guerre, objet culturel fortement textualisé, est le double métaphorique du personnage et de son histoire, qui ne se distingue pas de l'Histoire de la guerre de libération de l'Algérie. En tant que tel, elle est investie, pour reprendre, en partie, une citation de Marie Scarpa évoquée plus haut, du « *rôle (...) d'explorer " la côte mal taillée en quoi consiste le réel "* », c'est-à-dire l'état de l'écriture de cette période de l'Histoire de l'Algérie, encore dévolue à des personnages-historiens « non initiés sur-initiés », des historiens-témoins liminaires, encore vivants mais prisonniers des morts.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.-M., GOLDEINSTEIN J.-P., « La production du sens », *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes*, Larousse Université, Collection L, 1976, pp. 122-131.

BOUDJEDRA R., *Le Démantèlement*, Denoël, 1982.

DROUET G., « Le bâton de Jean Valjean. Marcher, sculpter, raconter », *Poétique*, n° 140, 2004/4, pp. 467-482.

DUCHET C., « Roman et objets : l'exemple de Madame Bovary », in DUCHET *et al.*, *Travail de Flaubert*, Seuil, 1983.

POETIQUE n°140, Seuil, novembre 2004.

RICARDOU J., *Le Nouveau roman*, Collection Points Essais, Seuil, 1990.

SCARPA M., *L'Eternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve de Zola*, Edition Honoré Champion, 2009 a.

- « Le personnage liminaire », *Romantisme*, n°145, 2009 /3 b, pp. 25-35.

GAUCHER CH., « L'altérité des sourds : deux lieux communs pour interroger la liminalité des sociétés individualistes ». Disponible sur le site :

<http://www.mondecommun.com/uploads/PDF/Gaucher.pdf>

WHALEN T., « De la Rhétorique Considérée comme une Praxis de la Liminalité ». Disponible sur le site : <http://uregina.ca/~rheaults/rhetor/2004/whalen-f.pdf>

**L'ÉCOLE FRANÇAISE DANS *LE FILS DU PAUVRE*
DE MOULOUD FERAOUN
RITE DE PASSAGE OU RITE D'INSTITUTION ?**

Résumé

Dans cette brève étude, notre objectif est de démontrer que la « thématization » de l'école française, dans le contexte de la société kabyle pendant la colonisation, est pour le moins ambivalente dans *Le Fils du pauvre* de M. Feraoun. Du point de vue de sa représentation en tant que fait culturel, l'école française est bien décrite comme un « rite de passage » (en soi), selon la conception d'A. Van Gennep. Mais ce rite, tel que vécu par l'initié Fouroulou, en chacune de ses trois étapes, n'est pas accompli dans sa plénitude parce qu'il n'est pas soutenu par l'acte de foi sur lequel repose tout rite de passage. Pour saisir le sens de cette attitude de Fouroulou Menrad/Mouloud Feraoun, nous avons convoqué la notion de « rite d'institution », forgée par P. Bourdieu pour mettre l'accent sur la fonction sociale du rite de passage. Nous concluons sur le peu de crédit à accorder à la thèse de « Mouloud Feraoun assimilationniste », « fervent adepte de l'école française ».

Mots-clés : rite de passage - rite d'institution - ethnocritique - Mouloud Feraoun - *Le Fils du pauvre* -

Abstract

**The French School in "The Son of the poor man" of Mouloud Feraoun
Rite of Passage or Rite of Institution ?**

In this brief study, we want to analyze the role of the colonial French school in the novel of Mouloud Feraoun "The Son of the Poor Man" (*Le Fils du pauvre*). The question is important because certain critics assert that this autobiographical novel reveals that the writer is a fervent follower of the French colonial school thus of his ideology. It would mean that Mouloud Feraoun would have successfully undergone the (school) "rite of passage" in its three stages, according to the definition of A. Van Gennep. The hypothesis we shall try to demonstrate in this article is that Fouroulou Menrad/Mouloud Feraoun undergoes actually the "rite of passage" but as "rite of institution", according to the definition of P. Bourdieu. This allows us to show that without failing in the rite of passage, Fouroulou Menrad/Mouloud Feraoun refuses to accept to submit himself to it. The notion of rite of institution reveals the condition of the rite which this writer does not accept: overtake the limit which separates him from his people. Our conclusion thus contradicts the thesis according to which Mouloud Feraoun would be the defender of the colonial French school.

Keywords : rite of passage - rite of institution - ethnocriticism - Mouloud Feraoun - The Son of the poor man -

L'ÉCOLE FRANÇAISE DANS *Le Fils du pauvre*¹
DE MOULOUD FERAOUN
RITE DE PASSAGE OU RITE D'INSTITUTION ?

Depuis près d'un demi-siècle, les travaux de recherche sur les œuvres de Mouloud Feraoun, dans leur majorité, jusqu'à ceux du dernier colloque international organisé en son hommage (Alger, mars 2012), reviennent à vouloir répondre à une seule et même question : son projet d'écriture s'inscrit-il dans l'idéologie coloniale ? Autrement dit, en tant que colonisé ayant fréquenté l'école française, était-il assimilationniste ? Les critiques convaincus qu'il ne l'était pas en sont encore à demander à ceux qui le sont de « relire » son œuvre pour s'en persuader. Le paradoxe est que nous arguons tous de la représentation de la culture dans ses textes pour le prouver. Le fort ancrage des œuvres de Feraoun dans l'*habitus socius* kabyle serait, pour les uns, une manière d'affirmer l'identité autochtone niée par le colonisateur, et pour les autres, une autoreprésentation ethnographique (exotique) qui répondrait à l'attente de ce même colonisateur.

Nous avons donc opté pour l'analyse de cet enjeu qu'est la culture des textes de Mouloud Feraoun, en nous référant au *Fils du pauvre* parce que dans ce roman, la question de la culture se « complexifie » avec l'intrusion de l'école française dans l'univers autochtone. Notre objectif est de démontrer que sa « thématisation », dans le contexte de la société kabyle au temps de la colonisation, est ambivalente. Du point de vue de sa représentation en tant que fait culturel, l'école (française) est bien décrite comme un « rite de passage » (en soi), selon la conception d'A. Van Gennep².

Mais ce rite, tel que vécu par l'initié Fouroulou, en chacune de ses trois étapes, n'est pas accompli dans sa plénitude, comme nous le verrons ici même. Pour saisir le sens de ce comportement en retrait, nous avons dû convoquer la notion de « rite d'institution » que P. Bourdieu³ préfère à celle de « rite de passage » car, selon lui, *l'acte d'institution est un acte de communication, mais d'une espèce particulière : il*

¹ Pour l'exposé de notre thèse, nous avons restitué au texte du *Fils du pauvre* des éditions du Seuil (1954), la partie dont il a été amputé et qui se trouve dans l'édition à compte d'auteur (1950) et dans *L'Anniversaire* publié à titre posthume (Seuil, 1972 – Bouchène, 1990), sous le titre de « Fouroulou Menrad », pp.113-157.

² D'après Arnold Van Gennep, tous les rites de passage sont composés selon une structure ternaire : une « phase de séparation » (ou préliminaire), suivie d'une « phase de marge » (ou liminaire), parachevée par une « phase d'agrégation » (ou postliminaire) qui marque un changement de statut. Cf. Van Gennep Arnold, *Les Rites de passage. Etude systématique des rites*, Picard, 1981 (1^{ère} ed.1909), pp. 14 et 27.

³ P. Bourdieu propose de dépasser le stade de la description des rites de passage en se posant la question de la « fonction sociale du rituel et de la signification sociale de la ligne, de la limite, dont le rituel licite le passage, la transgression ». C'est la raison pour laquelle il opte pour la notion de « rite d'institution » : « Parler de rite d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire. ». Cf. « Les rites comme actes d'institution » – *Actes de la recherche en sciences sociales*, Année 1982, volume 43, numéro 43, pp. 58-63. Disponible sur le site : www.persee.fr/web/.../arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159

signifie à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous. (59)

Dans le cas de Fouroulou, cette identité, « *signifiée/imposée* » par le rituel scolaire, est étrangère à sa communauté, et implique, si elle est assumée, « l'institution » d'une différence radicale entre lui et les siens. Selon P. Bourdieu,

en marquant solennellement le passage d'une ligne qui instaure une division fondamentale de l'ordre social, le rite attire l'attention de l'observateur vers le passage (d'où l'expression rite de passage), alors que l'important est la ligne.

Cette ligne, en effet, que sépare-t-elle ? Un avant et un après, bien sûr (...). (58)

Tout le roman du *Fils du pauvre* est travaillé par la (vaine) négociation dans le but de neutraliser « *la ligne* » entre cet « *avant* » et cet « *après* ».

QUESTION DE METHODE

Pour cerner un tel objectif, la démarche ethnocritique nous a paru tout à fait appropriée. Cette discipline, qui s'appuie sur l'anthropologie, ouvre des perspectives nouvelles à la lecture des textes littéraires surdéterminés par leurs relations à la culture d'une société ou d'un groupe social, comme c'est le cas pour les textes de Mouloud Feraoun. Cependant, elle se propose d'étudier « *la culture du texte* » et non « *la culture dans le texte* »⁴.

Or, jusqu'à présent, la relation de l'anthropologie et de la littérature, du moins pour ce qui concerne la littérature maghrébine, consistait à se référer à la première pour détecter la présence d'éléments culturels dans la seconde. C'est cette posture méthodologique qui explique que les œuvres de Feraoun, en l'occurrence, aient été lues comme le « document-témoignage » d'un (instituteur) Kabyle sur le quotidien des Kabyles, à l'intention des Français/Européens, et classées dans « le courant ethnographique ».

Pour comprendre l'enjeu d'un tel classement, il faut revenir à la conception de l'anthropologie dans les années cinquante. Avant qu'elle n'évolue, surtout depuis les indépendances des ex-colonies, l'anthropologie se confondait avec l'ethnographie et était déterminée par son « *occidentalité* ». De ce fait, elle se cantonnait à l'observation et à la description des mœurs et coutumes des ethnies « exotiques », « primitives ».

C'est en référence à un tel contexte que certaines œuvres algériennes francophones (mais pas seulement), de la même époque, ont été qualifiées d'« ethnographiques » et identifiées au courant du même nom : elles décriraient les us et coutumes des Algériens, mais pour l'étranger européen en le confortant dans sa vision ethnocentriste. En guise d'illustration littéraire prototypique de ce courant, la critique citait et cite toujours l'œuvre de Mouloud Feraoun, notamment *Le Fils du pauvre*. Grâce aux outils de l'ethnocritique, nous pensons pouvoir dépasser le repérage réducteur de « *la culture dans le texte* », pour atteindre « *la culture du texte* » de

⁴ Cette formule est souvent utilisée par les fondateurs de l'ethnocritique. On la retrouve, par exemple, dans l'ouvrage de Marie Scarpa, *L'Eternelle jeune fille. Lecture ethnocritique du Rêve de Zola* (Honoré Champion, 2009), et dans l'ouvrage collectif de V. Cnockaert, J.-M. Privat, M. Scarpa, *L'Ethnocritique de la littérature* (P.U. Québec, 2011).

Feraoun. Pour mettre en relief l'apport incontestable de cette discipline à la lecture des corpus dont les auteurs se présentent ou sont présentés comme des « écrivains-ethnographes », à l'instar de Mouloud Feraoun, il nous faut revenir à ses postulats de base tels qu'énoncés par ses fondateurs.

Le principe le plus important, dans le cas de notre étude, est celui de la textualisation de la culture. Il est exploité par Marie Scarpa dans son ouvrage *Le Carnaval des Halles, Etude sociocritique du Ventre de Paris de Zola* (CNRS Editions, 2000) dans un sens qui s'applique parfaitement à l'œuvre de Mouloud Feraoun :

Il va sans dire que l'ethnocritique ne se contente pas du simple repérage des faits ethnographiques, des « documents » et autres items folkloriques (...) présents dans le texte littéraire (...). Bref, elle souhaite échapper à la déculturation comme à la détextualisation de l'œuvre étudiée (...). L'ethnocritique se propose donc de lire les "documents" dans leur valeur ethnographique, au ras du texte, puis de voir comment ils construisent ce qu'on peut appeler l'ethno-poétique de l'œuvre. (11-13)

C'est précisément l'objectif que nous voulons atteindre avec le texte de Feraoun qui ne cesse de poser, à l'instar du texte de Zola, la question du document. Certes, Mouloud Feraoun, contrairement à Emile Zola, ne s'est pas identifié lui-même à un « écrivain-ethnologue », mais des critiques, comme A. Khatibi, J. Dejeux et bien d'autres, l'ont fait pour lui.

Le second principe est celui de l'objet d'étude de l'ethnocritique tel que défini par Jean-Marie Privat et Marie Scarpa qui précisent, dans la présentation de l'ouvrage collectif *Horizons ethnocritiques* (P.U. Nancy, 2010), qu'« elle analyse en somme la dialogique culturelle à l'œuvre dans les textes littéraires » (8), parce qu'elle « présume qu'il y a non seulement diffraction "du même chez l'autre" mais aussi dissémination " de l'autre dans le même" » (8).

Pour estimer le bénéfice que nous escomptons de la définition de l'objet d'étude de l'ethnocritique, il nous faut rappeler l'hypothèse qui le porte. Sa formulation dans l'article *Pour une lecture ethnocritique de la littérature* par Marie Scarpa⁵, se référant à Jean-Marie Privat, en offre une synthèse des plus opératoires :

Elle (l'ethnocritique) s'intéresse donc fondamentalement à la polyphonie culturelle et plus spécialement, pour l'instant en tout cas, aux formes de culture dominée, populaire, folklorique, illégitime dans la littérature écrite dominante, savante, cultivée, légitime. Les œuvres apparaissent dès lors comme des "bricolages" (ou "bris-collages") culturels, configurés selon des processus spécifiques : une lecture ethnocritique s'attache à rendre compte de ce dialogisme culturel, et de sa dynamique, plus ou moins conflictuelle. (1)

Cet intérêt de l'ethnocritique pour les « formes de culture dominée, populaire, ... », dans des œuvres assimilées à des « bricolages culturels », travaillées par une « dynamique conflictuelle » dont elle veut rendre compte, constitue le troisième principe et correspond tout à fait à ce que nous voulons cibler du *Fils du pauvre*. Au terme de la mise en œuvre de ces trois paramètres fondamentaux de l'ethnocritique,

⁵ Article consulté sur le site www.ethnocritique.com/wa.../pour_une_lecture_ethnocritique.pdf, en décembre 2012.

nous aurons tenté de contribuer à l'élaboration d'une ethno-poétique de l'œuvre de Mouloud Feraoun qui ouvre le texte à sa culture (« culture du texte »), tout en évitant sa « détextualisation » (« culture dans le texte »).

LA DIALOGIE CULTURELLE DANS *Le Fils du pauvre* : LE DEPLACEMENT DES FRONTIÈRES

Pour analyser la « culture du texte » féraounien, nous souhaitons reprendre le débat là où l'ont laissé Martine Mathieu-Job et Robert Elbaz, dans *Mouloud Feraoun ou l'émergence d'une littérature* (Karthala, 2001). Pour ces deux chercheurs *Le Fils du pauvre* est « le roman fondateur de la littérature maghrébine » (11) qu'ils définissent comme « une littérature originale se démarquant des écritures exotiques et a fortiori des écritures coloniales produites par des écrivains français qui s'étaient saisis jusque-là du référent maghrébin » (5).

Ils commencent par poser que cet écrivain est porteur d'un projet d'écriture résolument novateur qu'il partage avec « ceux qui ont rompu avec un Orient de pacotille pour décrire une humanité moins belle et plus vraie », selon les propres déclarations de l'auteur⁶. C'est ce que vont démontrer ces deux auteurs en recentrant leurs recherches sur le texte, tout en se démarquant d'une certaine critique française du texte féraounien marquée, selon eux, par « le primat du référent sur le travail de l'écriture » (7). Nous pouvons ajouter qu'il en est de même pour la critique algérienne dans sa majorité. Ils reconnaissent que le texte de Feraoun est caractérisé par la coprésence de deux types d'énoncés, narratifs et socio-anthropologiques, dont ils vont évaluer l'enjeu :

Dans l'option de Feraoun, il se fait un équilibre véritable entre ces énoncés socio-anthropologiques qui parsèment le roman dans son entier et les énoncés narratifs qui nous racontent l'histoire de Menrad : c'est à cette condition que se réalise la cohésion du roman, nonobstant l'amputation du texte par les éditeurs français, et qu'elle se maintient du début à la fin, malgré l'éparpillement du texte. (25)

Nous tentons, pour notre part, de démontrer que cette « cohésion du roman », qui subsume la coprésence des énoncés narratifs et des énoncés socio-anthropologiques, est aussi l'effet de la dimension anthropologique de certains « énoncés narratifs qui racontent l'histoire de Menrad », comme celui de l'école française.

Certes, la « culture kabyle dans le texte féraounien » est fortement mise en scène. Mais sa textualisation efface en elle tout indice d'exotisme. Nous pourrions démontrer, en effet, qu'aucune coutume n'est décrite comme un spectacle pittoresque offert au regard d'un lecteur français/européen. Bien au contraire, il y a chez Mouloud Feraoun un parti pris de banalisation de tout ce qui concerne la culture kabyle et ce, depuis l'incipit du *Fils du pauvre* :

Le touriste qui ose pénétrer au cœur de la Kabylie admire par conviction ou par devoir des sites qu'il trouve merveilleux (...). On peut le croire sans difficulté du moment qu'il retrouve n'importe où les mêmes merveilles (...). (...) Mille

⁶ La citation de Mouloud Feraoun est extraite de son article « La littérature algérienne », publié en 1957, dans *Revue française* et repris dans *L'Anniversaire* (Bouchène, pp.59-65).

pardons à tous les touristes. C'est parce que vous passez en touristes que vous découvrez ces merveilles et cette poésie. Votre rêve se termine à votre retour chez vous et la banalité vous attend sur le seuil. Nous, Kabyles, nous comprenons qu'on loue notre pays. (8)

La récusation du touriste, c'est-à-dire du prisme culturel exotique, prend place dans un programme d'écriture de la banalisation de la vie kabyle que nous avons étudié dans un article intitulé « L'écriture de l'insinuation et du trompe-l'œil de Mouloud Féraoun »⁷. Dans cette publication, nous avons tenté de démontrer que les particularités anthropologiques kabyles ne s'affirmaient pas en tant que telles dans les textes de Mouloud Feraoun. Quand elles ne sont pas déniées aussitôt que décrites (comme l'organisation en karoubas dans *La Terre et le sang*, Seuil, 1953), elles sont insérées dans la diégèse, avec une forte dimension fictionnelle. Pour emporter la conviction, nous ne prendrons ici qu'un seul exemple (extrême), extrait de la partie dont *Le Fils du pauvre* a été délesté : « Il (Fouroulou) se maria exactement comme on se marie chez lui, ni mieux ni plus mal. Inutile de le raconter. Beaucoup connaissent cette cérémonie. Les autres ne perdent pas grand-chose à l'ignorer » (*L'Anniversaire* : p.131).

Ce type d'ellipses « descriptives », surdéterminées par leur dimension métadiscursive, et dont nous pourrions multiplier les exemples, s'ajoute aux procédés de banalisation des us et coutumes des Kabyles pour conforter le projet de Mouloud Feraoun de rompre avec « un Orient de pacotille ». Nous étions parvenue à la conclusion que, dans les romans de Feraoun, c'est le narratif (la fiction) qui gère le descriptif (socio-anthropologique) et non l'inverse, comme le laissent penser ceux qui traitent ses textes comme des documents (ethnographiques).

Dans la présente étude, nous allons mettre au jour la dimension anthropologique d'un énoncé narratif clé, la fréquentation de l'école française par Fouroulou Menrad. Le choix de ce signifié narratif est d'autant plus pertinent pour notre démonstration que les critiques identifient généralement Mouloud Feraoun à l'école coloniale française et *Le Fils du pauvre* à l'emblème de cette adhésion⁸.

Dans notre publication, citée plus haut, nous avons proposé une lecture autre de la présence des énoncés scolaires dans le texte de Feraoun. En nous référant à la pratique de détournement de la « la perruque », telle que définie par Michel de Certeau dans *Invention du quotidien* (Tome1, 1990 : p.8), nous avons analysé les modalités d'écriture de deux types de perruques dont Feraoun use pour s'insinuer (r) dans le système culturel colonial et y inscrire sa présence et celle des siens : la perruque littéraire et la perruque scolaire.

⁷ *Synergies Algérie* N°13, 2011, pp.19-30.

⁸ Les arguments pour conforter cette thèse n'ont pas manqué. Citons le premier, à savoir le discours prononcé, le 5 avril 1952, par M. Feraoun, à la remise du Prix de la Ville d'Alger, et dans lequel la critique a retenu qu'il s'était défini lui-même comme le « produit authentique » de « l'école française d'Algérie ». Pour prouver le bien-fondé de cette déclaration au niveau littéraire, certains lecteurs inspirés par les travaux de Renée Balibar (*Les Français fictifs*, Hachette, 1974), se sont appliqués à lire au premier degré les énoncés des manuels scolaires de l'école française repérés dans des textes comme *Le Fils du pauvre*.

Nous en avons déduit que l'identification, dans le texte (même autobiographique), d'énoncés scolaires de manuels utilisés à l'école française, à l'époque de Feraoun, ne permettait pas, à elle seule, de conclure à la reconnaissance pure et simple du système colonial par le « personnage/écrivain ». La dialogique culturelle qui travaille le texte est celle de « l'autre » qui pose son identité différentielle sur le terrain du même. Cette dialogique est conflictuelle dans la mesure où le déplacement sur ce terrain « étranger » implique une égalité entre l'autre et le même qui, lui, cultive la distance :

Menrad est kabyle. Ce n'est pas de sa faute. Il connaît les Français depuis son jeune âge. Les premiers furent les gendarmes. (...) Ils (les Français des petites villes) méprisent l'indigène, ils veulent à toute force former une caste à part et ne pas voir les autres. Fouroulou, encore jeune s'est aperçu de ces choses. (...) Ses professeurs, eux-mêmes, favorisaient ses camarades français et certains internes. Il se vit obligé d'être inférieur et détestable. Il se résigna.
(L'Anniversaire : pp.115 -116)

Ainsi, les Français et l'école française (tous paliers confondus) renvoient à Fouroulou Menrad une image dégradée de lui-même, dont il est conscient, et dont il faut tenir compte pour comprendre la position du personnage/écrivain par rapport aux réalités culturelles en présence. C'est ce que nous comptons faire ici, en nous intéressant, cette fois, à l'école française dans *Le Fils du pauvre*.

FOUROULOU ET L'ECOLE FRANÇAISE : UN RITE DE PASSAGE, MAIS...

A travers le parcours scolaire de Fouroulou Menrad, il est donné à comprendre que la fréquentation de l'école française est bien un rite de passage tel que défini par A. Van Gennep, mais que celui-ci reste inaccompli : Fouroulou Menrad n'accédera pas pleinement au stade final du rite, à savoir l'agrégation achevée à un monde nouveau, avec un statut nouveau. Fouroulou aura bien, après l'Ecole normale, un nouveau statut, mais dans le monde ancien (celui d'avant l'initiation) dont il ne s'est jamais séparé.

L'accès à l'école française de Fouroulou et de l'auteur, puisque l'œuvre est autobiographique, est présenté comme l'opportunité d'une promotion socio-économique : échapper à un destin tout tracé de berger. Ce changement de statut, à la faveur du passage par l'école française, a toujours été l'argument d'une certaine critique pour étayer la thèse de l'assimilation de Mouloud Feraoun à la culture française et de son acculturation.

Or, notre hypothèse est que l'école française est bien conçue comme un rite de passage, mais l'intéressé se tenant toujours en retrait de son initiation, on ne peut pas conclure à son intégration. Pour le démontrer, nous allons exploiter la définition du rite de passage de A. Van Gennep (cité plus haut) et les deux aspects du rite mis en valeur par Martine Segalen dans *Rites et rituels contemporains* (1998). Le premier est la composition du rite :

Le rite ou rituel est un ensemble d'actes formalisés, expressifs, porteurs d'une dimension symbolique. Il est caractérisé par une configuration spatio-temporelle spécifique, par le recours à une série d'objets, par des systèmes de comportements et de langages spécifiques, par des signes emblématiques dont le sens codé constitue l'un des biens communs d'un groupe. (20)

A cette définition du rite, s'ajoute le second aspect, qui est la condition *sine qua non* du rite, à savoir qu'il « *se situe dans l'acte de croire à son effet, à travers des pratiques de symbolisation* » (17).

Si tel est le rite de passage, c'est-à-dire un « *ensemble d'actes formalisés* » qui « *se situe(nt) dans l'acte de croire à son effet* », l'école française devrait signer l'adhésion « *fervente* » de Fouroulou (et de Feraoun) au rituel scolaire. Certes, le parcours scolaire avec ses différents paliers (certificats d'études, brevet, concours) est bien un « *ensemble d'actes formalisés* », mais ceux-ci ne sont pas « *porteurs d'une dimension symbolique* », pas même l'étape inaugurale du rite, « *l'entrée à l'école* » de Fouroulou :

Je me souviens, comme si cela datait d'hier, de mon entrée à l'école. (...) Je fus débarbouillé en hâte et cinq minutes après, encore abasourdi, je débarquai dans la vaste cour de l'école, toute grouillante d'élèves...à cent lieues de mon déjeuner. (...) Mon camarade Akli, qui était resté mon protecteur, m'avait devancé d'un an dans cette nouvelle situation. Tous les matins, il m'appelait, il m'attendait, il me ramenait. (48/49/50)

La rentrée est bien une « *séparation* », étape initiale du rite de passage. Cette phase « *préliminaire* » n'est pourtant pas radicale en ce que le lien de Fouroulou avec l'univers initial est maintenu à travers un rituel de liaison : « *tous les matins, il m'appelait, il m'attendait, il me ramenait* ». D'autres exemples peuvent en attester, comme celui-ci : « *Chaque année, aux grandes vacances, il (Fouroulou) revenait parmi les siens* » (125).

Nous pouvons considérer que la phase de « *séparation* » n'est pas accomplie parce qu'il n'y a pas à proprement parler de scission avec la communauté : l'étape préliminaire du rite est escamotée et l'accès à l'école française ne se fait pas dans la rupture avec le groupe social d'origine.

Pourtant, la différence entre les deux univers est nettement posée : tout le chapitre VI, qui précède celui de l'entrée à l'école française (chapitre VII), est consacré aux activités artisanales (poterie, tissage,...) des deux tantes de Fouroulou, et surtout au talent de conteuse de l'une d'elles : « *J'assistais au triomphe du petit Mquidech qui a vaincu l'Ogresse* » (46). Cette initiation de Fouroulou à la tradition orale aura des effets par-delà le temps de l'enfance : « *Je suis reconnaissant à Khalti de m'avoir appris de bonne heure à rêver, à aimer créer pour moi-même un monde à ma convenance, un pays de chimères où je suis seul à pouvoir pénétrer* » (47).

La proximité des deux chapitres (VI-VII) suggère une relation de contiguïté, et non d'opposition, entre l'univers de la tradition orale attachée à l'enfance et l'univers de l'école française.

Il en est de même de la seconde phase dite « *liminaire* » : l'initiation aux « *actes formalisés* » qui caractérisent l'école n'a pas marqué Fouroulou : « *Ma première journée de classe, ma première semaine, et même ma première année ont laissé dans ma mémoire très peu de traces. J'ai beau fouiller parmi mes souvenirs, je ne trouve rien de clair* » (49).

Pourtant, il reconnaît, en aval, que « *les souvenirs d'enfance manquent de précision et de lien* : (mais) *on garde certaines images frappantes que le cœur peut toujours unir*

l'une à l'autre quand il les évoque » (74). On en déduit que la rentrée à l'école française ne fait pas partie de ces « *images frappantes* » dont le cœur se charge de pallier les lacunes.

L'effacement des souvenirs de l'école, qui les soustrait à la narration, est accentué par leur récit sous forme de sommaires au sens que Gérard Genette donne à cette catégorie narrative (*Discours du Récit*, Seuil, 2007 : p.92). Ce procédé narratif du sommaire est amplement utilisé pour tous les événements touchant au passage d'un palier scolaire à un autre : par exemple, les quatre années de collège sont narrées en une page (p.121). Le même traitement est réservé à l'école primaire. A la première année de classe, dont le lecteur ne saura pas grand-chose, s'ajoute le récit plus que sommaire de la deuxième année : « *Ah ! dit mon père, je ne m'étonne plus que ton maître se plaigne de toi. - C'était en effet ma deuxième année d'école et j'étais toujours dans le même cours* » (p.51). Cette information est délivrée avec une indifférence préparée en amont : « *Je serais embarrassé de dire si je fus bon ou mauvais élève, si j'appris beaucoup ou peu* » (48).

De plus, ce « redoublement » n'est pas identifié à une situation d'échec scolaire, qui aurait « dramatisé » la présence de l'école dans l'univers de la fiction, puisque Fouroulou la « normalise » (la banalise) aussitôt : « *A partir de ce jour, je devins bon élève presque sans effort* » (52).

Ces récits sommaires des séquences scolaires, l'amnésie qui les « vide » de leur substance narrative sont les effets de l'indifférence que manifeste Fouroulou pour l'école : « *Du moins, je n'éprouvai aucune répugnance à être écolier. (...) J'allais à l'école sans arrière-pensée. Simplement parce que tous les enfants y allaient* » (49 - 50). La fréquentation de l'école n'est pas soutenue par un acte de foi sur lequel se fonde tout rite de passage. Fouroulou, par ce comportement neutre, non motivé, ne s'implique pas dans son initiation scolaire. Même la joie qu'elle pouvait lui procurer était de courte durée : « *Pendant un court instant, tout au moins, Menrad fut parfaitement heureux* (de sa réussite au concours d'entrée à l'Ecole normale). (...) *Il eut honte de son exaltation du début, se replia sur lui-même (...)* » (*L'Anniversaire* : p.114).

Fouroulou n'était pas non plus « dupe » de la période de l'Ecole normale qualifiée d'« idyllique » : « *Pourtant, s'il y songe bien, cette société de normaliens ne fut pas aussi idéale qu'il s'entête à le dire. Elle avait ses imperfections*» (*L'Anniversaire* : pp.115-121). Notons que la croyance en cette « société de normaliens » se situe au niveau du « (se) dire » et non du « penser » ; « *s'entête à le dire* » suggérant une auto-suggestion qui n'atteint pas son but.

Les exemples qui induisent que Fouroulou n'est pas attaché à l'école française par une profession de foi essaient dans le texte. De plus, à certains endroits, point un net déphasage entre l'écolier et l'univers scolaire. Des facteurs d'ordre culturel contribuent à empêcher la réalisation de « *l'acte de croire* » en l'école française parce que le processus de symbolisation des pratiques scolaires chez l'apprenant Fouroulou est irréductiblement entravé :

À l'âge où ses camarades s'éprenaient d'Elvire, lui, apprenait « Le Lac » seulement pour avoir une bonne note. Mais comme il débitait son texte d'un ton

hargneux, au lieu d'y mettre comme il se doit la douceur mélancolique d'un cœur sensible et délicat, le professeur le gourmandait et Fouroulou allait s'asseoir plein de rancune. (125)

Cette incapacité de l'écolier à se conformer à un code qui lui est étranger, en dépit de sa volonté de réussir l'exercice purement scolaire de la récitation, révèle à la fois le fossé culturel que le travail même acharné de l'écolier ne peut pas combler, et la limite au-delà de laquelle commence l'« intégration ». Fouroulou ne la franchira à aucun moment. C'est ce qui est confirmé à la fin de la narration de l'épisode de l'Ecole normale, dans *L'Anniversaire*, censé participer de la seconde phase du rite de passage, la marginalisation. Fouroulou, bien qu'il ait changé de lieu, se tient à l'écart dans le lieu d'accueil : « A Alger (...). Il n'eut jamais ni aventure, ni illusion » (123). Le lieu de la marge n'est pas investi par le sujet et la fin de son initiation marque son retour au lieu d'avant la séparation : « Il (Fouroulou) sentait qu'il ne serait à l'aise que chez lui, avec des gens comme lui. Il passa ses années de ville en observateur intéressé mais non séduit, il décrocha ses diplômes et revint dans son pays sans amertume et sans colère » (123).

La troisième phase du rite, l'agrégation/le retour au pays, est bien annoncée à la suite d'une phase liminaire banalisée au niveau de son récit (sommaire) et de son absence d'impact sur l'initié dont les sentiments sont neutralisés (« sans ...et sans »).

Mais, si l'univers initial (avant la séparation) et l'univers de l'initiation (de la marge) ont coexisté à travers des rituels, si cette initiation n'est vécue ni comme une épreuve ni comme un acte de foi, peut-on encore parler de rite de passage ? La réponse exige l'étude du dernier stade du rite, à savoir le devenir-instituteur de Fouroulou.

RITE DE PASSAGE OU RITE D'INSTITUTION ?

La phase de marginalisation (École normale) est exceptionnellement marquée par la coexistence avec les Français :

En dehors des affections dont elle (période de l'Ecole normale) fut remplie, mise à part son exceptionnelle fécondité intellectuelle et morale, ce qui fait encore son prix aux yeux du jeune homme, c'est que ce fut la seule qu'il vécut avec des Français : avant l'Ecole normale, il ne les connaissait guère ; les trois années écoulées, il ne les voit plus que de loin. Il retourne dans son bled avec son bagage de primaire, une foule de souvenirs et un choix de belles émotions. (*L'Anniversaire* : p.121)

Cette convivialité toute relative - Fouroulou Menrad évoque des divisions de classe entre normaliens qui empêchent la communication et le rapprochement - ne dure que le temps des études de Fouroulou à l'Ecole normale : elle prend fin avec le retour « dans son bled ». Donc, la troisième phase, l'agrégation, n'est pas telle que la décrit A. Van Gennep. Mais, grâce à l'école française, il aura tout de même un nouveau statut au sein de sa communauté.

En effet, l'école primaire française lui a permis de s'initier à la littératie. Grâce à cette « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite (en français) dans la vie courante » (OCDE, *La Littératie à l'ère de l'information*), Fouroulou est capable d'intercéder en faveur des siens auprès de la société (l'administration) française, en devenant une sorte d'« agent de liaison ». Il lit à la famille les lettres envoyées par le

père (émigré en France) et il écrit au père pour lui donner de leurs nouvelles. Lecture et écriture se déroulent à travers un véritable rituel familial, repris à divers endroits du texte, et qui est explicitement associé au savoir-faire scolaire : « *La troisième lettre qu'écrivit Fouroulou à son père commençait ainsi : "c'est avec joie que je t'écris pour t'annoncer que je suis admis au certificat..."*. Cette formule apprise à l'école (...) lui parut belle en elle-même et digne d'être lue à Paris » (99).

En outre, la littérature comme savoir-faire est nettement distinguée de l'écriture créatrice :

Devant les innombrables obstacles qui se dressent à chaque tournant de phrase, à chaque fin de paragraphe,(...) il abandonne une entreprise au-dessus de ses forces, après avoir rempli un gros cahier d'écolier. Il abandonne sans esprit de retour, sans colère. (6)

Contrairement à son initiation à la tradition orale, qui l'a doté du pouvoir de « *créer un monde de chimères* » (de fiction), Fouroulou, devenu instituteur, ne parvient pas à se servir de son lettrisme pour écrire son roman. Il se contente d'être instituteur jusqu'au jour où le narrateur qui parle de lui à la troisième personne lui donnera la parole (un autre narrateur la lui reprendra dans le dernier tiers du roman).

Rappelons également que le passage par l'école française lui a permis de gravir l'échelle sociale, du moins au début de sa carrière : « *En Algérie, il était pris dans cette alternative : ou devenir instituteur, ce qui signifiait l'aisance pour toute la famille, ou redevenir berger* » (126). Mais si Fouroulou est satisfait de son sort d'instituteur, son bonheur (de courte durée) est sans prétention, comme celui du « *vieux Gallus* » de J.M. de Heredia (*Villula*):

Dans son école, "au penchant du coteau" au milieu de la verdure, avec sa petite classe, son petit jardin, sa petite famille, Fouroulou peut songer au sort du vieux Gallus qui serait bientôt le sien. (...) Il se sentait libre, aimé, respecté, heureux. C'était en 1939, le dernier printemps de la paix. (133)

La comparaison avec le « *vieux Gallus* », à qui « *appartient l'héritage (...) au penchant du coteau* », qui est « *satisfait de son destin borné (et qui) finit de vivre où jadis il est né* », travaille la description de la vie étriquée de l'instituteur :

Rien n'est plus obscur que l'existence insignifiante du malheureux Menrad pendant ces premières années. L'horizon qui s'offre à sa vue, chaque fois qu'il se trouve dans la cour de l'école, est l'image frappante de sa propre vie. Il est restreint comme elle. (L'Anniversaire : p.138)

Notons que, contrairement à Gallus, Fouroulou n'est pas satisfait de son sort, même sur le plan financier :

Fouroulou n'a pas bougé de son poste. (...) Il a son traitement qu'il partage avec les siens. Un petit traitement, une grande famille. (...) Ils tiennent le coup. Pourvu que cela dure, songe philosophiquement Fouroulou.. Malheureusement, cela ne dura pas. (L'Anniversaire : p.142)

Feraoun est dans les mêmes dispositions que Fouroulou. Dans un article intitulé « *itinéraire d'un enfant du bled ou chronique d'une mort annoncée* »⁹, nous avons tenté de montrer, en référence au *Journal* (ENAG, 1998) et à *Lettres à ses amis*

⁹ Cet article a été publié dans Djazaïr N°3, Commissariat de l'Année de l'Algérie, 2003.

(ENAG, 1998), que Feraoun n'était pas un instituteur heureux. Dans *Lettres à ses amis*, par exemple, il écrit : « *La rentrée a été dure pour moi* » (1952 : p.93); « *Je t'assure que le métier me dégoûte (...)* » (1958 : p.174) ; « *Ici, à l'école, j'ai de plus en plus le cafard et je prends en grippe (...)* le métier » (1959 : p.180) ; « *En vérité je suis en plein dégoût !* » (1959 : p.185); « *L'Académie a réussi à exprimer de moi tout ce que j'ai pu donner de bon. Il ne reste plus rien* » (1959 : p.196).

Ce sont là quelques raisons qui nous autorisent à conclure que Fouroulou/Feraoun a bien suivi le rite de passage de l'école française, mais sans s'y impliquer, sans y mettre de la « ferveur ». Le rite de passage n'a abouti ni à l'assimilation de l'initié à sa nouvelle culture, ni à son adhésion inconditionnelle à son nouveau statut.

Peut-on encore parler de rite de passage quand celui-ci n'a pas abouti sans pour autant avoir échoué ? Il nous paraît plus pertinent, dans le cas de Fouroulou/Feraoun, de l'envisager dans l'optique de P. Bourdieu qui opte pour le « rite d'institution », plus en phase avec la fonction du rite de passage dans la société :

On peut en effet se demander si, en mettant l'accent sur le passage temporel - de l'enfance à l'âge adulte par exemple-, cette théorie ne masque pas un des effets essentiels du rite, à savoir de séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon et instituer ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas. C'est pourquoi, plutôt que rites de passage, je dirais volontiers rites de consécration, ou rites de légitimation ou, tout simplement, rites d'institution (en donnant à ce mot le sens actif qu'il a par exemple dans l'expression " institution d'un héritier"). (Op. cit. p.58)

La description que fait P. Bourdieu d'« *un des effets essentiels du rite* » expliquerait, de notre point de vue, la position du personnage/auteur du *Fils du pauvre* : l'école est bien un rite qui « *institue une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas* », au sein de la société kabyle. Ce rite « sépare » ceux qui vont (ou ont été à l'école) de ceux qui ne vont pas (ou n'iront pas) à l'école. Nous parlerons alors d'un rite de passage qui ne s'accomplit pas parce qu'il fonctionne comme un rite d'institution qui ne s'impose pas. La notion de P. Bourdieu a l'avantage de s'arrêter à la ligne pour en estimer la valeur pour celui qui a à la franchir.

C'est ce que ne fera pas Fouroulou Menrad/Mouloud Feraoun qui ne se résout pas à la séparation (radicale) avec les siens. Il n'assume pas l'institution de cette « *différence durable* » entre lui et les membres de sa communauté.

Pour paraphraser P. Bourdieu, nous dirons que Fouroulou/Feraoun n'a pas reconnu comme légitime, la limite que le rite scolaire a tenté d'instituer entre lui et les siens ; en d'autres termes, il ne méconnaît pas comme arbitraire l'identité signifiée et imposée par ce rite.

Dès lors, comment comprendre l'identification de Feraoun à un « *produit authentique de l'école française* », même si ce sont ses propres termes ?

Nous avons essayé d'apporter quelques éléments de réponse en montrant que Fouroulou/Feraoun est surtout celui qui « *vit au milieu des aveugles, mais qui ne veut pas se considérer comme roi* » (5). Cet énoncé-incipit du *Fils du pauvre* programme judicieusement la lecture de la dimension du rite d'institution qu'est l'école française, en Kabylie, pendant la colonisation. Faut-il être « *roi* » pour ne pas le lire.

BIBLIOGRAPHIE

BOUALIT Farida, « L'écriture de l'insinuation et du trompe-l'œil de Mouloud Feraoun », *Synergies Algérie*, N°13, juin-juillet 2011, pp. 19-30.

- « Mouloud Feraoun : l'itinéraire d'un enfant du bled », Djazaïr 2003, Commissariat de l'Année de l'Algérie, n°3, Octobre-Novembre, 2003, pp. 4 -7.

BOURDIEU Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Année 1982, volume 43, numéro 43, pp.58-63. Disponible sur le site : www.persee.fr/web/.../arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159

CNOCKAERT V., PRIVAT J-M, SCARPA M., *L'Ethnocritique de la littérature*, P.U. Québec, 2011.

De CERTEAU Michel, *Invention du quotidien*, Tome1, « L'art du quotidien », Gallimard, 1990.

FERAOUN Mouloud, *Le Fils du pauvre*, Seuil, 1954.

- *L'Anniversaire*, Seuil, 1972 - Bouchène, 1990.

- *Lettres à ses amis*, ENAG, 1998.

GENETTE Gérard, *Discours du Récit*, Seuil, 2007.

MATHIEU-JOB Martine et ELBAZ Robert, *Mouloud Feraoun ou l'émergence d'une littérature*, Karthala, 2001.

PRIVAT J.-M., SCARPA M. éd., *Horizons ethnocritiques*, Presses Universitaires de Nancy, collection *EthnocritiqueS*, 2010.

SCARPA Marie, *Le Carnaval des Halles, Etude sociocritique du Ventre de Paris de Zola*, CNRS Editions, 2000.

SEGALEN Martine, *Rites et rituels contemporains*, Nathan, 1998.

VAN GENNEP Arnold, *Les Rites de passage. Etude systématique des rites*, Picard, 1981, (1^{ère} ed.1909).

LA MORT DE FAMA DANS *Les Soleils des indépendances*
D'A. KOUROUMA
ENTRE LOGIQUE MYTHIQUE ET LOGIQUE
ROMANESQUE

Résumé

Notre objectif est d'étudier dans *Les Soleils des Indépendances* d'Ahmadou Kourouma l'épisode constituant le dénouement tragique de ce roman : la mort de Fama. Notre lecture de cet événement se situe au confluent de deux interprétations : une mythification doublée d'une démythification de cette mort. En partant d'un détail, l'absence de rituel funéraire pour Fama, le personnage principal, nous nous interrogerons à propos de ce choix narratif. Nous analyserons la façon dont le rite funéraire a été subverti, et les incidences de ce traitement scripturaire sur la démythification puis la re-mythification de Fama.

Mots-clefs : littérature subsaharienne – pensée mythique – mythe littéraire – rite funéraire – mythification – démythification –

Abstract

The death of Fama in *The Suns of Independence*
by Ahmadou Kourouma :
between mythical logic and romantic logic

Our aim in this paper is to study in *The Suns of Independence*, by Ahmadou Kourouma, the episode that constitutes the tragic end story of the novel: the death of Fama. Our reading of this event lies on crossing two interpretations: a doubled mythification of the demythification of this death. Starting from a detail, that is, the lack of a funerary ritual to Fama, who is the main character in this novel, we will question about this narrative choice. It is through the four steps that underly the ethnocritic approach that we analyze the way in which the funeral ritual was subverted in the text, and the incidences of this scriptural treatment on the demythification and the re-mythification of the death of Fama.

Keywords : sub-Saharan Literature - mythical thought - literary Myth - funeral rite – mythification – demythification -

MORT DE FAMA DANS *Les Soleils des indépendances*

D'A. KOUROUMA¹

ENTRE LOGIQUE MYTHIQUE ET LOGIQUE ROMANESQUE

Le roman subsaharien a construit un univers où se côtoient mythes, traditions et conceptions religieuses spécifiques au continent africain. Ce dernier est un immense réservoir d'éléments culturels étrangers au roman occidental. Il est donc à se demander comment ce genre littéraire moderne se réapproprie ces données culturelles et les réinvestit de son esthétique. Nous nous proposons de revisiter *Les Soleils des Indépendances* d'Ahmadou Kourouma², à travers un épisode-clé qui clôt le roman : la mort de Fama. Notre intérêt a été suscité par l'incertitude qui plane sur cette mort, à mi-chemin entre mythification et démythification.

Notre attention a été retenue par l'absence de narration du rituel funéraire pour Fama, dans une société où ce rituel sacré est essentiel surtout pour les princes des grandes dynasties comme lui. Il nous importait alors de savoir pourquoi le personnage principal de ce roman en a été privé par le narrateur. Donc, la problématique de notre travail s'articule autour de la réponse à ces interrogations : quelle interprétation donner à cette « carence » remarquable sur le plan aussi bien narratif que culturel (mythique) ? De quelle façon la mort de Fama oscille-t-elle entre deux logiques, une logique mythique et une autre d'ordre romanesque ?

La mort de Fama peut être en effet appréhendée à deux niveaux : la démythification de Fama suivie de sa mythification. Il est démythifié à travers sa déchéance sociale et la subversion du rituel funéraire de ses obsèques. Mais le texte finit par lui donner une dimension mythique. Nous disons qu'il y a re-mythification dans le sens où Fama acquiert la dimension de mythe (littéraire). Nous allons donc essentiellement étudier la façon dont le rite funéraire est textualisé d'abord pour les personnages de Koné Ibrahima, Balla et Lacina, ensuite pour Fama. Cette analyse servira, dans un premier temps, à mettre au jour le processus de démythification de la mort de Fama. Dans un second temps, elle nous permettra d'envisager le processus romanesque de transformation de ce personnage en mythe littéraire.

LE RITUEL FUNÉRAIRE : FICTION ET REALITE ANTHROPOLOGIQUE

Fama est un personnage controversé dans la société du roman. C'est un prince : le dernier descendant de la dynastie des Doumbouya. Mais il est dépossédé de son titre, ne peut assurer sa succession parce qu'il n'a pas eu d'enfant, ne vit que des offrandes distribuées lors des cérémonies. Aux funérailles de Koné Ibrahima, auxquelles il assistait au début du roman pour assurer sa subsistance, il est interpellé publiquement par « *le très vieux griot* » qui

¹ Nous nous référons dans cet article à l'édition du Seuil, 1970.

² L'éventail des recherches consacrées à ce roman, depuis sa première parution en 1968, est si vaste (14 400 résultats sur le net, au mois de mars 2013, pour la seule entrée « études de *Les Soleils des indépendances* ») qu'on ne citera ici que celles exploitées dans le sens de la problématique de cet article.

mêlait aux éloges de l'enterré des allusions venimeuses (...). Et là, il se dévergonda et arriva au-delà de toute limite : des descendants de grands guerriers (c'était Fama !) vivaient de mensonges et de mendicité (c'était encore Fama), d'authentiques descendants de grands chefs (toujours Fama) avaient troqué la dignité contre les plumes de vautour et cherchaient le fumet d'un événement : naissances, mariages, décès, pour sauter de cérémonie en cérémonie. (...) Fama se leva, interrompit : Musulmans ! pardon, musulmans ! Ecoutez !... Impossible d'ajouter un mot. Une meute de chiens en rut : tous ces assis de damnés de Malinké se disant musulmans hurlèrent, se hérissèrent de crocs et d'injures. (17-18)

Rejeté par les siens parce qu'il n'honore pas son rang comme le veut la coutume, ce « grand prince » déchu continue, néanmoins, de brandir fièrement son titre de prince et de croire à la sacralité des ancêtres. Contrairement aux autres Malinkés (qu'il rejette aussi), il juge « l'ère des Indépendances », qui a vu les dynasties péricliter et son village, Togobala, sombrer dans la désolation, comme une « *Bâtardise ! Vraiment les soleils des Indépendances sont impropres aux grandes choses ; ils n'ont pas seulement dévirilisé mais aussi démythifié l'Afrique* » (143-144).

Cependant, au dernier chapitre du roman, Fama subit une transformation spectaculaire en se réhabilitant lui-même : il adopte une attitude conforme à son rang de prince, dédaigne toutes les richesses que « *le parti unique* » lui fait miroiter. Il n'a plus qu'un seul souhait : mourir sur la terre de ses ancêtres. Pour le réaliser, il bravera les autorités et franchira toutes les frontières interdites d'accès, pour mourir des suites de l'attaque d'« *un caïman sacré* » (194), à la fin du roman. Bien que « *les deux infirmiers [qui] l'examinèrent dans l'ambulance (...) se récrièrent : "Allah tout puissant ! Un caïman sacré n'attaque que lorsqu'il est dépêché par les mânes pour tuer (...) un grand sorcier ou un grand chef"* » (194), Fama n'a pas eu droit à la cérémonie de ses funérailles, contrairement à plusieurs personnages secondaires du roman :

Fama avait fini, était fini. (...) Un Malinké était mort. Suivront les jours jusqu'au septième jour et les funérailles du septième jour, puis se succéderont les semaines et arrivera le quarantième jour et frapperont les funérailles du quarantième jour et... (195)

La valeur symbolique de ce préjudice, dans la fiction, est d'autant plus grande que ce rite funéraire a une forte dimension anthropologique dans la réalité des Malinkés.

En effet, le rituel funéraire est décrit de façon détaillée à trois reprises dans le roman, à l'occasion de la mort de trois personnages du pays malinké, proches de Fama : Koné Ibrahima, Lacina et Balla.

Pour Koné Ibrahima, la description se déploie selon la succession des étapes du rituel :

Des jours suivirent le jour des obsèques jusqu'au septième jour et les funérailles du septième jour se déroulèrent devant l'ombre, puis se succédèrent des semaines et arriva le quarantième jour, et les funérailles du quarantième jour ont été fêtées au pied de l'ombre accroupie. (10)

Pour le *cousin* Lacina, la narration du rituel, qui ouvre le chapitre 5 de la seconde partie du roman, se double d'une dimension pédagogique :

Pourquoi les Malinkés fêtent-ils les funérailles du quarantième jour d'un enterré ? Parce que quarante jours exactement après la sépulture les morts

reçoivent l'arrivant mais ne lui cèdent une place et des bras hospitaliers que s'ils sont tous ivres de sang. (138)

Pour les « enivrer » et « préparer pour le cousin décédé un au-delà large » (138), Fama, Balla, Diamourou (...) remontèrent aux grandes traditions et mirent à l'attache au milieu de la cour des Doumbouya, le matin des funérailles du quarantième jour, quatre bœufs. (...) Le sacrifice avait été accepté, totalement exaucé. Heureux étaient tous les morts, surtout les aïeux de Fama. Déjà l'enterré Lacina les avait rejoints. Jamais plus son double n'errera derrière les cases, ne hantera les rêves en quête de la place qui assure le calme de l'intérieur. (138-145)

Pour le féticheur Balla, le rituel est envisagé dans sa dimension fabuleuse :

(...) de grandioses funérailles de septième et de quarantième jour furent célébrées (quatre bœufs !). Les chasseurs se dépassèrent en miracles, en sorcelleries, et beaucoup de génies, beaucoup d'animaux, beaucoup de morts sous des formes humaines assistèrent à la fête pour rendre le suprême hommage au savoir et à l'expérience du vieux disparu. (180)

Si la description des funérailles de Koné Ibrahima expose en quelque sorte l'échéancier du rite funéraire chez les Malinkés, celles du *cousin* Lacina en explicitent la finalité escomptée, et celles de Balla leur confèrent leur dimension mythique (de croyance). Le lecteur saisit a contrario, et par association, ce dont Fama est spolié : le récit du rituel pour « rejoindre les ancêtres » et trouver « le calme intérieur ».

Loin d'être un simple épisode de l'histoire de Fama que la fiction crée pour la « dramatiser », le rite funéraire est non seulement amplement thématisé dans *Les Soleils des indépendances* mais c'est aussi un fait culturel dominant dans la culture des Malinkés.

De nombreux documents attestent en effet de ces rites funéraires qui permettent au mort d'accéder au repos éternel. Youssouf Cissé, par exemple, dans ses « Notes sur les sociétés de chasseurs malinké » (1964) (statut qui n'est pas étranger à celui de Fama), conclut ses observations sur le sens de la mort pour un Malinké :

Ainsi, la mort (...) représente pour lui [le chasseur malinké] le moment où son âme, enfin libérée de l'enveloppe qui la contenait, débarrassée du nyama dont elle s'était chargée au cours de son séjour dans le corps, purifiée, recouvre ses facultés et peut dès lors accéder à la vie éternelle ou à une nouvelle vie matérielle. Dans aucun de ces deux cas il n'y a de renouveau de l'âme. De ce fait, la mort, par les rites indispensables qu'elle suppose, serait plutôt délivrance de l'âme. (226)

Cette conception euphorique de la mort chez les Malinkés se manifeste à travers la présence de la musique et des chants au cours du rituel. Cissé Y. (idem) évoque la façon « dithyrambique » dont les louanges au mort sont chantées : « *Le mort (...) est ensuite transporté sur un tyè kala au milieu de la cour pour les oraisons funèbres. (...) Quand tout est prêt, le sora, grand maître de cérémonie, clame, en s'accompagnant de sa harpe, la louange des grands chasseurs du Manding* » (210).

Ces « rites [funéraires] indispensables » de la culture malinké exigent en retour le respect strict des conventions. Il en est ainsi de la cérémonie du « lever du deuil » ou *daga kari* : « *on ne procède au daga kari qu'au courant de la deuxième année survenant après le décès. Passé ce délai, l'Esprit du mort, sudya, vient hanter les*

vivants et exiger d'eux les funérailles indispensables au repos de son âme » (Cissé : 212).

Charles-Henry Pradelles De Latour le confirme dans son article intitulé « Les morts et leurs rites en Afrique » (1996) :

Les rites funéraires se déroulent presque toujours en deux étapes au moins, qui correspondent d'une part aux rites d'enterrement, au cours desquels le mort se détache des vivants, d'autre part aux funérailles qui ont lieu quelques temps après et grâce auxquelles le mort, dépouillé des propriétés humaines, accède au statut d'ancêtre régulièrement vénéré ou à celui d'esprit occasionnellement invoqué.

La convergence entre le texte de fiction et le document est renforcée parce que c'est précisément dans ce sens que le rite est textualisé dans *Les Soleils des indépendances*. Le roman nous introduit pleinement dans la pensée mythique que Mircea Eliade explique dans *Le Mythe de l'éternel retour*. Il retient deux fondements principaux du mythe. Le premier est son caractère répétitif :

Tous les actes religieux sont supposés avoir été fondés par les dieux, héros civilisateurs ou ancêtres mythiques. Soit dit en passant, chez les "primitifs" non seulement les rituels ont leur modèle mythique, mais n'importe quelle action humaine acquiert son efficacité dans la mesure où elle répète exactement une action accomplie au commencement des temps par un dieu, un héros ou un ancêtre. (1969 : 35)

Le second est celui de la distance entre temps mythique et temps profane. Selon lui, cette imitation des rites ancestraux abolit la distance temporelle qui sépare les descendants de leurs ancêtres. Autrement dit, durant le rituel, ces descendants quittent leur temps réel ou « temps profane » selon Eliade M., pour s'inscrire, par l'acte sacrificiel, dans le temps mythique, celui des commencements. D'où la vénération et le recueillement qui imprègnent les cérémonies rituelles :

Un sacrifice, par exemple, non seulement reproduit exactement le sacrifice initial révélé par un dieu ab origine, au commencement des temps, mais encore il a lieu en ce même moment mythique primordial; en d'autres termes, tout sacrifice répète le sacrifice initial et coïncide avec lui. Tous les sacrifices sont accomplis au même instant mythique du commencement. (...) Par cette imitation, l'homme est projeté à l'époque mythique où les archétypes ont été pour la première fois révélés. (...) il y a abolition implicite du temps profane, de la durée, de l'"histoire", et celui qui reproduit le geste exemplaire se trouve ainsi transporté dans l'époque mythique où a eu lieu la révélation de ce geste exemplaire. (49-50)

Cette façon dont « le sacrificateur en pleine opération cérémonielle abandonne le monde profane des mortels et s'insère dans le monde divin des immortels » (*idem*) nous interpelle dans la mesure où celle-ci sera subvertie dans le roman de Kourouma, comme nous allons tenter de le démontrer.

DE LA REALITE ANTHROPOLOGIQUE ... A LA FICTION

Interrogeons-nous sur le traitement que le roman réserve à ces faits culturels liés au rite funéraire chez les Malinkés.

Fama, un mort sans sépulture

Les trois personnages, Koné Ibrahima, Lancina et Balla, précédemment évoqués, ont eu droit à des funérailles, alors que leur rôle dans le roman est de moindre envergure par rapport à celui de Fama. Fama, pourtant personnage principal, prince à l'aura sacrée, dernier descendant des Doumbouya, en a été privé. La réduction du récit du rite funéraire à une série mécanique, routinière, de ses différentes phases simplement nommées, en une seule phrase (citée plus haut), provoque un effet de banalisation. Le narrateur relate, en effet, sous forme de ce que Genette (1972 : 130) appelle un « sommaire »³, la succession des actes du rite funéraire, en faisant entendre, à travers l'article indéfini (« un »), que Fama aura des funérailles comme n'importe quel Malinké : « *Un Malinké était mort* ». Fama, dernier descendant d'une grande dynastie, est noyé dans l'anonymat des Malinkés, et donc rabaissé, dévalorisé. Ce qui contribue au renforcement de la banalisation du rite funéraire, dans ce passage, ce sont les trois points de suspension qui closent cette dernière phrase du roman. Cette suspension signifie l'inutilité de poursuivre le récit, sommaire de surcroît, dont la suite est connue du narrateur et du lecteur.

En effet, la banalisation-dépréciation est parachevée au niveau du signifiant : contrairement aux funérailles des autres personnages, narrées de façon à les individualiser - chacun d'eux a eu en quelque sorte « son rite » (comme signalé plus haut) -, celles de Fama s'écrivent sur la trace de celles des autres et dont le lecteur a déjà eu connaissance. Le début de la dernière phrase du roman, « *Fama avait fini* », fait écho à la première phrase du roman qui ouvre le récit des funérailles de Koné Ibrahima qui occupent tout le premier chapitre de la première partie depuis l'incipit : « *Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale, Koné Ibrahima, de race malinké* ». L'effet routinier du rite est ainsi doublement signifiant : le récit peut se répéter à l'infini, comme le rite funéraire d'« un Malinké ». La logique mythique, qui voudrait que Fama ait « ses » funérailles, comme ceux de son rang, n'est pas respectée, pour lui, dans ce roman. Sa mort est banalisée, donc, désacralisée. Il n'en est pas de même pour celles des autres personnages.

Les funérailles dans « le temps profane »

Cependant, cela ne signifie pas que les funérailles des autres personnages, amplement narrées certes, soient situées dans le temps mythique. Si nous examinons de près le traitement réservé aux funérailles de Koné Ibrahima, Lancina et Balla, nous constatons que le caractère sacré du rituel subit des atteintes significatives. Le narrateur a recours aux sarcasmes, à l'humour, à la dérision, et surtout au langage scatologique. Il en est ainsi des funérailles de Koné Ibrahima qui ne se déroulent pas dans la sérénité exigée par la coutume. Le narrateur raconte que c'est à cette occasion que se réunissent les « vautours » et autres « hyènes », qualifications méprisantes chez les Malinkés, pour désigner les « *griots malinkés, les vieux Malinkés, ceux qui ne vendent plus parce que ruinés par les Indépendances (...) [et qui] "travaillent" tous*

³ Pour G. Genette, un sommaire consiste en « *la narration en quelques paragraphes ou quelques pages de plusieurs journées, mois ou années d'existence, sans détails d'actions ou de paroles* » (1972 : 130).

dans les obsèques et les funérailles » (11). Par ailleurs, cette cérémonie a été perturbée par de violentes altercations entre Fama et certains convives :

Celui-ci [Fama] s'excitait, trépignait, maudissait : le fils de chien de Bamba montrait trop de virilité ! Il fallait le honnir, l'empoigner, le mordre. (...) Ils s'empoignèrent par les pans des boubous. Le griot s'éclipsa, le brouhaha s'intensifia; partout on se leva, s'accrocha, tira; des pans de boubous craquèrent et se démêlèrent. (16)

Comme on peut le constater, le recueillement n'imprègne pas ces funérailles. Par ces invectives et ces empoignades, les convives sont restés dans le temps profane et le rite a perdu de sa sacralité. On peut ajouter, en se référant à Eliade M., que les participants à ce rite n'ont pas communiqué avec les ancêtres.

Aux funérailles de Balla le féticheur, au lieu de chanter ses louanges, comme dans le rite, « *Bakary exerça toute sa verve pour exagérer les derniers exploits (entendez les dernières roueries) du vieux sorcier défunt* » (180). L'intervention du narrateur, mise entre parenthèses, est capitale dans la mesure où elle éclaire le lecteur sur la nature des « *exploits* » du défunt dont il a pris soin de montrer, tout au long du roman, le caractère fourbe et mystificateur. De cette façon, Balla ne quitte pas le temps profane, même après sa mort.

Les funérailles de Lacina sont celles sur lesquelles le narrateur s'attarde le plus. Elles sont décrites explicitement comme des « *funérailles pleinement réussies* » (144): « *Un carnage, une ripaille viandée [qui] bouleversa toute la province* » (139). « *Des bousculades pareilles de bêtes et d'hommes pour du sang de funérailles* » (145) sont « *un (autre) signe incontestable* » (145) de cette réussite :

(...) quand vint le partage de la viande rouge on procéda avec soin, (...) selon les coutumes (...). Puis les hommes rompirent le cercle, se dispersèrent, s'éloignèrent. Après eux, ils ne restèrent que les viscères et entrailles abandonnés à la marmaille. Et sans qu'on les appelât les enfants se ruèrent vers leur part comme des cordiers nains, ils tirèrent et promènèrent les intestins, s'enroulèrent dans les intestins, s'arrachèrent les boyaux. Et très rapidement, c'est-à-dire le temps de pousser des cris, de claquer des dents, la marmaille se dispersa et disparut (...). Les chiens furent admis après les enfants. Il ne restait plus rien, quelques pâtes d'excréments résultant du vidage des entrailles, beaucoup de mouches et du sang collé au sable. (143)

On peut déjà constater que la dimension rituelle de la description, très présente à travers le strict respect de la hiérarchie dans le déroulement du cérémonial du « *partage de la viande rouge* » (les *hommes*, puis *les enfants*, et enfin *les chiens*), est en quelque sorte « *profanée* » par sa dimension scatologique. La désacralisation du rite au niveau du signifiant est confirmée au niveau du signifié narratif.

En effet, durant la cérémonie funèbre, « *la piété aussi était partie ; on lisait, priait d'un œil, l'autre caressait les bœufs et les calebasses pleines de riz cuit* » (141). Les convives demeurent, ici aussi, dans le temps profane des « *bœufs et [des] calebasses pleines de riz cuit* ».

Nous pouvons dire dans ce cas qu'il y a immixtion du profane dans le sacré. Certes, les trois personnages ont eu leur rite funéraire, mais ce sont des rites entachés et dénués de sacralité. Cette série déceptive de la pensée mythique nous fait entrevoir l'hypothèse que ceux qui n'ont pas reçu le rite sont préservés. La vie de Fama - qui

n'est donc pas tout à fait mort puisqu'il n'a pas reçu le rituel mortuaire - ne se prolongerait pas dans la logique mythique dégradée dans le texte, mais dans celle de l'écriture qui en a fait un mythe littéraire.

FAMA, HEROS TRAGIQUE

Dans le dernier chapitre du roman, Fama, quoique prince déchu, est doté d'une dimension imposante. Le chercheur Pierre Soubias, dans son article « *Les Soleils des indépendances : le désenchantement* » (2004) a déjà mis l'accent sur cet aspect :

Le récit de la mort de Fama achève de faire basculer notre rapport au personnage. L'ironie s'efface complètement au profit du pathétique, et le narrateur accompagne le prince déchu dans son agonie. Dans ce final tragique et grandiose, le fantasme du personnage n'est plus objet de dérision mais envahit tout l'espace du récit. (16)

Nous rejoignons sa vision dans le sens où Fama a suivi une évolution tout au long du roman, jusqu'à cette fin en apothéose. La noblesse de son attitude rappelle celle des grands personnages tragiques. L'écriture poétique qui imprègne ce chapitre et qui est dénuée de toute ironie ou dérision, contrairement au reste du roman, paraît significative d'une volonté du narrateur de restituer au prince sa grandeur au moment du dénouement tragique :

Fama sur un coursier blanc qui galope, trotte, sautille et caracole. Il est comblé, il est superbe. Louange au Miséricordieux ! Mais Fama se retourne. Son escorte s'est évanouie. Où ont-ils disparu, mes suivants ? proteste-t-il. Il est seul, il sent la solitude venir, elle assaille, pénètre dans son nez qui souffle un nuage de fumée, balaie les yeux, répand les larmes, vide le cœur, remplit les oreilles de la nausée jusqu'à ce que pointe et sorte la queue fuyante et le manque, Fama les pourchasse. Soudain un éclair explose, éparpille l'air, le ciel et la terre, et le coursier se cabre au bord du gouffre. Fama tremblote. Une prière. Tout s'arrange doux et calme, la douceur qui glisse, la femme qui console, et l'homme, et la rencontre d'un sous-bois frais et doux, et les sables menus et fins, et tout se fond et coule doucement et calmement, Fama coule, il veut tenter un petit effort. (195-196)

Au moment de la mort, Fama hallucine à travers une succession d'images hétéroclites.

Le caractère poétique de ce passage apparaît à travers les rythmes binaire et ternaire qui font que les mots sont scandés. On le perçoit aussi dans la figure de l'énumération asyndétique des verbes (*assaille, pénètre, balaie, répand, vide, remplit*). Aussi voyons-nous les éléments naturels se déchaîner quand Fama approche de l'instant fatidique. Le feu, l'air et la terre l'accompagnent jusqu'au bord du gouffre qui l'attend, comme les plus grands personnages tragiques.

Un autre exemple illustre le destin tragique de Fama : la traversée « héroïque » de la frontière⁴.

Cet épisode est très étudié par les critiques qui y voient un décalage total entre deux visions du monde. Celle de Fama, exclusivement tournée vers le passé glorieux de ses ancêtres qu'il doit honorer en poussant son dernier souffle sur sa terre natale, et celle

⁴ Cet épisode intervient à la fin du roman, à partir de la page 188.

de Bakary, des gardes frontaliers et de tout le peuple qui se presse aux festivités de la « *Réconciliation nationale* ». Cette dernière vision est attribuée à la propagande du « *Parti unique* » qui la dépeint comme « radieuse » pour ses fidèles adhérents. Le malentendu tragique qui oppose Fama au garde frontalier Vassoko illustre parfaitement l'absurdité des frontières qui ont fait éclater l'unité des tribus africaines et qui vont mener Fama à sa perte lorsqu'il tente de les traverser pour se rendre à Togobala, son village qui se trouve dans le pays voisin. C'est ce qu'explique Jacques Morel (cité par Puzin, 1987) :

La tragédie, en effet, suppose l'acte. Le héros tragique entend s'affirmer dans le présent d'une action, fût-elle désespérée. Il n'existe que dans la mesure où il refuse d'être condamné seulement parce qu'il est homme, et veut mériter sa mort ou sa grâce par un acte libre. Il n'est jamais une victime, s'il consent parfois à être vaincu (...). De fait, le conflit tragique est toujours celui de l'humain et du divin, l'un tendant à rejoindre l'autre dans un dépassement héroïque qui lui permet de s'affirmer dans le refus, la soumission, ou l'adhésion enthousiaste. Crise décisive, au cours de laquelle le héros passe de l'existence à l'être, et se fixe à jamais dans une attitude exemplaire.⁵ (270)

Ainsi, la traversée de la frontière est cet acte par lequel Fama refuse de se plier à l'incohérence du monde. Son acte de transgression qui se solde par sa mort fait de lui un héros tragique.

L'absurdité du monde à laquelle est confrontée Fama à « *l'ère des Indépendances* » est telle qu'explicitée par Pierre Brunel (2009) à propos de Camus :

Les cataclysmes de l'histoire moderne, le sentiment qu'a l'individu d'être jeté dans un monde incompréhensible et dont la représentation échoue par l'inadéquation du langage, telles sont les sources de la vision du monde profondément pessimiste que Camus appelle l'absurde.

Nous retrouvons la même vision de l'absurde dans l'échec du dialogue entre Fama et Vassoko, gardien intraitable des nouvelles frontières, qui s'obstine à lui refuser le passage sans la présentation d'une « carte d'identité ».

Fama s'emmure dans la tradition des ancêtres et dans son langage, en déphasage avec les nouvelles exigences de « *l'ère des Indépendances* », comme cette « carte d'identité ».

L'absurde ici, comme l'absurde camusien selon Pierre Brunel, consiste en ce que Fama, « confronté » à l'« irrationnel » du monde, et donc à la confusion, éprouve « *ce désir éperdu de clarté dont l'appel résonne au plus profond de l'homme* » (op .cit.).

FAMA : UN MYTHE LITTÉRAIRE

A travers cette étude, nous avons démontré la façon dont le texte s'est réapproprié des données culturelles afin de construire sa propre vision du devenir malinké post-colonial. En partant d'un contexte de la Côte d'Ivoire des années 1960, A. Kourouma a procédé à un travail d'écriture qui a produit une vision spécifique de cet univers, à travers le parcours du personnage de Fama. D'après notre

⁵ MOREL, Jacques, *La Tragédie*, Armand Colin, 1964, pp. 7-8, cité par : PUZIN, Claude, *XVIIe siècle*, Nathan, coll. Littérature, 1987, p. 270.

démonstration, nous pensons pouvoir conclure sur l'accès de Fama au statut de mythe littéraire.

Le roman de Kourouma est travaillé par la dégradation des mythes de la tradition culturelle malinké à « l'ère des Indépendances » : le rite funéraire, l'un des « plus grands rites » malinkés, n'a plus le sens qu'il avait avant « la colonisation » et les « Indépendances ». Or, c'est à travers ce rite que le mort peut accéder à l'immortalité parmi les mânes des aïeux. Ce n'est pas cette immortalité qui a été choisie pour Fama, mais une immortalité littéraire. En ne le faisant pas tout à fait mourir selon la tradition, en laissant sa mort suspendue à trois points de suspension, en programmant le retour de l'excipit du roman à l'incipit (la fin est aussi commencement), Fama est « condamné » à un éternel recommencement, comme Sisyphe dans le mythe ; le texte étant à la fois la montagne et le rocher.

Grâce au travail d'écriture, Fama, dont le destin est tragiquement absurde, devient ainsi lui-même un mythe, dans le sens retenu par Marie-Catherine Huet-Brichard (2001):

Il est pourtant paradoxal qu'un personnage individualisé (...) puisse se transformer en figure exemplaire et universelle, échappant à son créateur, s'émancipant de l'œuvre à laquelle il appartient pour devenir autonome et voyager d'un texte à l'autre. Tout personnage littéraire ne se transforme pas en mythe. Il lui faut, pour ce faire, être à la fois énigmatique et pluriel, chaque fois lui-même et pourtant autre dans toute œuvre nouvelle où il apparaît ; exprimer le système de représentation de l'époque où il voit le jour mais dépasser ces valeurs contingentes pour accéder à l'universel ; et surtout être intégré à un récit archétypal, c'est-à-dire à une série de séquences dont l'association fait sens. (27)

L'association de Fama avec Sisyphe n'est pas la seule. Pierre Soubias, dans l'article cité précédemment, évoque sa similitude avec Don Quichotte de la Manche : « *Le personnage de Fama possède une parenté évidente avec le Don Quichotte créé par Cervantès : même déphasage avec la réalité, même comique par conséquent et, pour finir, même impuissance* ». Il cite lui-même l'ouvrage de Madeleine Borgomano, *Ahmadou Kourouma, le guerrier griot* (1998), dans lequel elle aurait mis en lumière « ce caractère "donquichottesque" de Fama » (13). Fama, dans son obstination à vénérer des ancêtres dont plus personne ne se souvient, à croire à sa mission de dernier descendant des Doumbouya que personne ne reconnaît, est, comme Don Quichotte, en rupture totale avec la réalité qui l'entoure.

Ainsi, Fama rejoint le panthéon des mythes littéraires. En tant que mythe littéraire, tenant à la fois de Sisyphe et de Don Quichotte, Fama incarne, dans le roman de Kourouma A., la condition à la fois tragique et absurde de l'homme africain de l'ère postcoloniale dont l'écrivain tourne en dérision le destin.

BIBLIOGRAPHIE

BRUNEL, Pierre, « Absurde », *Encyclopaedie Universalis*, 2009.

CISSE, Youssouf, « Notes sur les sociétés de chasseurs malinké », *Journal de la Société des Africanistes*, 1964, tome 34 fascicule 2, pp. 175-226. Disponible sur le site :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jafr_0037-9166_199166_1964_num_34_2_1383

ELIADE, Mircea, *Le Mythe de l'éternel retour. Archétypes et répétition*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, 1969.

GENETTE, Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

HUET-BRICHARD, Marie-Catherine, *Littérature et mythe*, Paris, Hachette Supérieur, coll. Contours littéraires, 2001.

KOUROUMA, Ahmadou, *Les Soleils des indépendances*, Paris, Seuil, 1970.

PRADELLES DE LATOUR, Charles-Henry, « Les morts et leurs rites en Afrique », *L'Homme*, 1996, tome 36 n°138, pp. 137-142. Disponible sur le site:

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1996_num_36_138_370080

PUZIN, Claude, *XVIIe siècle*, Nathan, coll. Littérature, 1987.

SOUBIAS, Pierre, « Les Soleils des indépendances : la magie du désenchantement », *Notre Librairie. Revue des littératures du Sud*, N° 155 – 156, Identités littéraires, juillet - décembre 2004.

Disponible sur le site : http://www.institutfrancais.com/librairie/derniers/pdf/155-156_5.pdf

PRATIQUES DIDACTIQUES

DE LA NOTION DE « LANGUE APPLIQUEE » VERS UNE NECESSAIRE AUTONOMIE

Résumé

Dans cette étude, nous comptons démontrer que les langues appliquées sont à même de constituer un sous-champ à part entière de la didactique des langues. Or, jusqu'à présent, les langues appliquées sont souvent assimilées à des langues de spécialité ou des langues sur objectifs spécifiques. Pourtant, la notion même de « langue appliquée » et l'examen du contenu des formations initiées pour leur enseignement/apprentissage montrent qu'il s'agit de formations spécifiques destinées à des publics spécifiques. En comparant les principales formations en langues appliquées et les formations en langues de spécialité ou sur objectifs spécifiques, nous concluons ici même à l'émergence d'un nouveau sous-champ de la didactique et à la nécessité de l'appréhender dans son autonomie.

Mots-clefs : publics spécifiques - langue appliquée - langue de spécialité - langue sur objectif spécifique -

Abstract

The notion of applied language: towards a necessary autonomy

In this study we intend to demonstrate that applied languages are able to constitute a complete subfield of language didactics. However, until now, applied languages are often treated as Languages Specialties (LS) or as Languages for Specific Purposes (LSP). Yet, the notion of "applied language(s) to..." and the examination of the course features aiming at their teaching/learning shows that we are dealing with specific training for specific audiences. The comparison of the main features of language training courses with those applied in specialized languages or languages for specific purposes leads to conclude, here, that we are witnessing the emergence of a new sub-field of didactics, which must necessarily be considered as independent.

Keywords : specific audiences - applied language - languages specialties - languages for specific purpose -

DE LA NOTION DE « LANGUE APPLIQUEE » VERS UNE NECESSAIRE AUTONOMIE

Les cursus universitaires intègrent de plus en plus des formations en langues appliquées (désormais LA) et ce, dans plusieurs pays, dont l'Algérie. Leur place prépondérante nous autorise à parler d'émergence d'un nouveau champ de réflexion. Cependant, dans les discours qui traitent de ces formations, celles-ci, en général, ne sont pas considérées comme constituant un champ autonome. Quand elles ne sont pas simplement placées dans le vaste champ des langues étrangères en tant que « langues étrangères appliquées » (désormais LEA), elles sont souvent présentées comme appartenant à des sous-champs de la didactique des langues dont les formations sont destinées à des publics spécifiques¹ (désormais PS). En général, les LA sont assimilées à des langues de spécialité (désormais LS) ou à des langues sur objectifs spécifiques (désormais LOS).

Cet amalgame a des conséquences sur le plan didactique, puisqu'on associe aux formations en LA des logiques d'enseignement/apprentissage qui ne leur correspondent pas ou peu, réduisant ainsi leurs velléités de développement dans leur spécificité.

Le nombre de plus en plus important d'offres de formation en LA, le caractère (très) nouveau² de ces profils de formation, le fait que les LA ne soient pas encore (suffisamment) théorisées, comparées aux LS ou aux LOS, nous ont amené à réfléchir au problème que pose la terminologie « langue appliquée ». Cette contribution en est le premier jalon. Nous nous référerons essentiellement à l'expression elle-même - « langue appliquée » - et à des descriptifs de formations initiées dans ce cadre. Cette réflexion nous permettra de nous interroger d'abord sur l'affiliation des formations en LA au champ de la didactique des PS, puis, sur la validité de l'insertion de ces formations dans les champs des LS ou des LOS, et enfin, sur la possibilité qu'elles ont de constituer un nouveau sous-champ de la didactique des langues.

DES LANGUES DESTINEES A DES PUBLICS SPECIFIQUES ?

Les LA sont-elles destinées aux publics des langues dites « communes » ou « ordinaires », ou sont-elles réservées à des publics spécifiques ? Pour répondre à cette question, il nous faut confronter les caractéristiques des formations en LA avec celles des formations appartenant au champ de la didactique des PS.

L'expression générique « public spécifique » est, en principe, utilisée pour désigner les publics concernés par des formations en langues dans une spécialité donnée. Celles-ci sont à distinguer de celles en langues « communes ». Elle est, par exemple, utilisée par J.-C. Beacco et D. Lehman (1990) pour renvoyer à la fois au français

¹ Nous utilisons cette expression générique pour désigner l'ensemble des publics qu'on oppose généralement à celui des langues dites générales ou communes.

² Il est à préciser que la désignation « langue appliquée » n'est pas citée dans les répertoires des appellations des formations dispensées aux PS, y compris dans les plus récents proposés dans les ouvrages de Carras *et al.* (2007 :17-18) et de Mourlhon-Dallies (2008 : 13-14).

instrumental, au français fonctionnel et au français de spécialité.

Elle est également employée par J.-M. Mangiante et Ch. Parpette (2004 :16) pour désigner l'ensemble des publics « *étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire* ». Ainsi, l'expression « public spécifique » renvoie, actuellement (comme dans cet article), à l'ensemble des publics concernés par les LS, les LOS, les langues à visées professionnelles et les langues sur objectifs universitaires.

Les formations destinées aux PS ont effectivement des points communs qui justifient qu'elles soient regroupées dans un même champ de la didactique des langues. Ces publics sont, dans tous les cas, des adultes qui veulent acquérir ou perfectionner des compétences en langues étrangères pour réussir dans leurs études ou dans leurs activités professionnelles (J.-P. Cuq, 2003 : 109 ; J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, 2004 :16). Chaque formation se limite aux activités linguistiques concernées par une seule spécialité, par un seul métier, par une seule activité professionnelle, ou par un objectif spécifique.

Ceux qui assurent ces formations se préoccupent des « *utilisations concrètes qu'il [l'apprenant] devra faire de la langue* » qu'il apprend (C. Carras *et al.*, 2007 : 22).

Cela implique la sélection des contenus à enseigner en tenant compte des besoins langagiers présents et/ou futurs des apprenants. Ceux-ci sont déterminés en fonction des types de situations auxquels ces apprenants sont et seront confrontés, et des genres textuels (écrits et/ou oraux) qu'ils ont ou auront à comprendre et/ou à produire (J.-P. Cuq, 2003 :110 ; J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, 2004 :17 ; J.-J. Richer, 2008).

Il convient de préciser qu'en dépit des différences qui singularisent chacune des formations dispensées aux PS, celles-ci ont en commun une ingénierie didactique très stricte par laquelle elles se distinguent des formations en langues « communes ». Cette ingénierie est un processus en cinq étapes. Celles-ci sont pareillement expliquées et illustrées dans *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (Mangiante et Parpette, 2004 :7-9), pour des formations relevant des LOS, et dans *Le Français sur objectif universitaire* (Mangiante et Parpette, 2011 : 41-43), pour celles qui s'inscrivent dans les langues sur objectifs universitaires. En ce qui concerne les formations en LS, les mêmes étapes sont synthétisées sous le titre « *La constitution d'un programme de langue de spécialité* » :

C'est un processus en 5 étapes qui part d'une demande de formation, généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une analyse des besoins. Cette analyse faite, le concepteur entreprend une collecte de données à partir desquelles il construira son programme de formation linguistique. Ces données authentiques doivent être ensuite analysées et traitées pour devenir des supports d'enseignement qui donneront naissance aux activités de classe. (Ch. Parpette, 2003 :1)

Cette démarche se distingue par la part prépondérante qu'occupent les supports et les thématiques du domaine de spécialisation des apprenants. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles la « collecte de données » occupe une place primordiale dans le champ de la didactique des PS :

La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS. C'est en quelque sorte le centre de

gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas confirmée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. (Ch. Parpette et J.-M. Mangiante, 2004 : 02)

Qu'en est-il des formations en LA ? Dans quelle mesure leur nature et leurs caractéristiques coïncideraient-elles avec celles des formations dispensées aux PS ? Pour le savoir, nous devons, au préalable, cerner la nature et les particularités des formations en LA. Comme nous n'avons connaissance d'aucune définition satisfaisante de la notion de « langue appliquée », nous allons nous contenter d'analyser l'expression elle-même et divers programmes de formation placés sous sa bannière.

Nous interroger sur la nature et sur les caractéristiques des formations en LA exige que nous nous penchions sur le sens du déterminant « appliquée ». En général, celui-ci est opposé à « théorique ». C'est le cas dans l'expression « *linguistique appliquée* », qui désigne la partie des sciences du langage qui traite des relations entre celles-ci et les « *différents domaines d'activité sociale* », tels que l'enseignement et les politiques linguistiques (Cuq, 2003 :156). Il s'agit notamment d'une linguistique qui se soucie du transfert des résultats théoriques vers la pratique. C'est le cas des formations auxquelles nous nous référons dans cette étude.

Wolski-Quéré (2006 : 83), qui explique que l'objectif professionnel est au cœur même de l'esprit de ce type de formations, estime qu'opter pour les LA, c'est « *mettre les langues au service de ...* ». On peut lire dans la présentation d'une formation de master, intitulée « *Langues de spécialité - Corpus - Traductologie* », que « *cette spécialité de Master se distingue des anciens diplômes LEA par son assise dans la recherche en linguistique appliquée (industries de la langue, langues de spécialité et traduction pragmatique)* » (Université Paris Diderot, 2010). Une des formations de la Faculté des Langues Appliquées Commerce et Communication (FLACC) de l'Université Blaise Pascal (France) est intitulée « *La formation LEA : une formation universitaire professionnalisée* »³. Il est précisé, dans la présentation de son programme, que celle-ci « *repose sur les principes suivants : ouverture internationale, place des langues et professionnalisation* », et qu'elle vise à conduire les étudiants « *à transformer des savoirs en savoir-faire et en compétences professionnelles, (...) à mettre en œuvre progressivement un projet professionnel* » (Université Blaise-Pascal Clermont II, 2012 : 4). Les concepteurs d'une licence en langues étrangères appliquées aux affaires de l'Université Lille 3 (France) précisent, quant à eux, que la formation en LA a pour objectif d'aider à l'insertion professionnelle :

Au cours de votre formation, vous élaborerez un projet professionnel (...) qui vous permettra d'acquérir une méthode de travail en vue de lier ce projet à votre formation. En troisième année, vous pourrez participer aux ateliers CV/Lettres de motivation, à des conférences (...) et autres événements pour une insertion professionnelle réussie. (Université Lille 3, 2013 : 2)

³LEA : Langues Étrangères Appliquées.

En outre, dans les intitulés des formations dont nous traitons, la mention « langue appliquée » est souvent complétée par une désignation qui sert à délimiter le domaine, le métier ou l'activité professionnelle auxquels ces « langues » et ces formations sont « appliquées », comme dans « *Langue appliquée à la psychologie* », « *Langue appliquée à la gestion* », « *Langue appliquée à la force de vente et au marketing* »⁴, etc.

Cette délimitation détermine les enseignables linguistiques de chaque profil. L'étude des contenus des formations en LA montre qu'ils diffèrent de ceux des formations en langues « communes » (saluer, se présenter, demander son chemin, etc.). Ils sont en rapport très étroit avec une discipline, un métier ou une activité professionnelle.

Les contenus linguistiques d'un cursus de licence en LA dans le domaine du commerce et des communications de l'Université Blaise-Pascal (Clermont II, 2012), par exemple, sont en rapport avec le domaine ciblé : « *Langue orale : Thèmes de l'actualité, de la vie de tous les jours ou du monde du travail* », « *Enseignements de la langue écrite visant à développer les qualités de rédaction dans un contexte professionnel* », etc. (p.13).

De ce premier examen de la notion de LA et des programmes, nous retenons d'abord que les formations en LA, à l'instar de celles qui relevaient auparavant du champ de la didactique des PS, concernent des publics adultes (des étudiants ou des professionnels), qu'elles s'articulent autour d'un seul domaine de spécialisation (spécialité, discipline, métier, activité professionnelle, etc.), et qu'elles visent le développement de compétences qui permettent de réussir un projet universitaire et/ou professionnel. Nous relevons, ensuite, que les domaines de formation en LA sont très proches de ceux des PS (affaires, sciences, droit, etc.). Nous constatons, enfin, que les contenus discursifs et linguistiques des LA se distinguent nettement de ceux des langues « communes ».

L'enseignement/apprentissage des LA nécessite donc, de notre point de vue, une ingénierie didactique spécifique, comparable à celle des autres formations destinées aux PS. Cela implique que les publics des formations en LA sont à considérer comme des PS.

Il nous reste à étudier la position des LA par rapport aux LS et aux LOS et l'éventualité de leur constitution en sous-champ autonome de la didactique des langues.

LANGUE(S) APPLIQUEE(S) : UN NOUVEAU SOUS-CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES PS ?

Plusieurs auteurs assimilent les LA aux LS. C'est le cas dans la définition retenue par l'Association du Français Appliqué : « *"Français Appliqué" signifie français de spécialité ou français appliqué à des domaines tels que le monde des affaires, le tourisme, les sciences et la technologie, ainsi que les études interculturelles* » (Association du français appliqué, 2012).

⁴ Les formations indiquées à travers ces intitulés et ceux que nous donnons entre guillemets tout au long de cet article sont proposées et assurées par des universités ou par des centres de formation en langues.

Il en est de même dans les écrits de F. Olmo Cazevielle (2006, 2008) qui parle de « français appliqué à une spécialité » (2008 :199), et qui pense qu'« on enseigne les langues de spécialité puisque le français est appliqué aux différentes branches techniques » (2006 : 4).

D'autres auteurs, comme Miled (2008), identifient les LA aux LOS : « Nous nous proposons de cerner cette problématique à travers le champ des langues appliquées (que nous illustrerons par l'exemple du FOS⁵) », faisant ainsi du FOS un sous-champ des LA.

A. Chateau (2006 :76), quant à elle, établit explicitement une relation de synonymie entre les LA et les LOS :

Les apprenants auxquels nous allons nous adresser relevant d'un domaine bien spécifique et ayant à utiliser ce qui dans le domaine anglo-saxon est qualifié de English for Specific purposes (anglais à objectifs spécifiques ou langue appliquée), il nous apparaissait donc impératif de bien connaître le genre de la communication scientifique orale.

Pour la majorité des chercheurs, les formations en LA ne diffèrent pas de celles du sous-champ des LS ou de celui des LOS. En effet, les formations en LA, en LS ou en LOS appartiennent au même champ, celui des PS, et réclament des ingénieries didactiques similaires (étude des besoins langagiers du public, collecte de données, didactisation de documents issus du domaine d'activité concerné par la formation, etc.). Nous pouvons ajouter que la plupart des spécialités, métiers ou activités professionnelles rattachés aux formations en LA (affaires, tourisme, droit, journalisme, économie, sport, ...) sont également rattachés aux formations en LS et en LOS. De plus, les situations, les genres textuels, les thématiques et les contenus grammaticaux et lexicaux qui prédominent dans les discours qui caractérisent la « spécialité » ou le métier occupent une place prépondérante⁶, aussi bien dans les LA que dans les autres formations destinées aux PS.

Pourtant, il convient de noter que certaines des caractéristiques des formations auxquelles nous nous intéressons dans cette étude sont spécifiques aux LA. Elles concernent essentiellement le nombre de langues impliquées, le profil des publics, les objectifs et les contenus.

Les formations en LA peuvent être monolingues, mais aussi bilingues ou plurilingues, tandis que les formations en LS et en LOS sont toujours monolingues. Parmi les intitulés en LA qui renvoient à des formations monolingues, citons, par exemple : « Langue appliquée aux sciences juridiques », « Langue appliquée au contexte des affaires et du milieu du travail », « Langue appliquée aux sciences sociales et humaines », « Anglais appliqué à la recherche », « Anglais appliqué à l'histoire ».

Parmi les formations bilingues, voire plurilingues, citons : « Anglais et arabe

⁵ FOS : Français sur Objectif(s) Spécifique(s)

⁶ Cela résulte, comme nous l'expliquions plus haut, d'une part de la nécessité de viser l'enseignement/apprentissage des genres textuels qui caractérisent la spécialité, le métier ou l'activité professionnelle des apprenants (Richer, 2008), et, d'autre part, du fait que les supports écrits et oraux utilisés pour concevoir les activités et les tâches sont le plus souvent ceux obtenus dans le cadre de l'analyse des besoins et de la collecte de données (Mangiante et Parpette, 2004).

appliqués au commerce », « *Langues Appliquées aux Sciences et Techniques* », « *Langues Appliquées aux Sciences Juridiques* », « *Langues appliquées aux marchés des médias européens* »⁷.

Les publics des formations en LS et en LOS sont des publics spécialisés dans un domaine autre que linguistique (Mourlhon-Dallies, 2008 : 73), et sont donc « *non spécialistes* » en langues (Mourlhon-Dallies, 2006). Ils sont médecins, économistes, juristes, physiciens, sportifs, politiciens, etc., ou des étudiants qui vont le devenir. Ils n'ont besoin, par conséquent, que d'un « complément » de formation linguistique (Bădulescu, 2005 : 522)⁸.

Ce n'est pas le cas de ceux des formations en LA, qui ont pour (principale) spécialité les métiers de langues, à l'exclusion des autres spécialités. Les spécialistes en langues, formés en LA, quelles que soient les activités ou les métiers qu'ils exercent, n'ont à s'occuper que des tâches qui nécessitent le recours aux langues dans un cadre spécialisé (accueil, secrétariats spécialisés, etc.). Les auteurs de l'une des présentations de formations en LA de l'université Paris Diderot, par exemple, expliquent que

Les diplômés de Langues Appliquées de l'université Paris Diderot ne sont pas orientés vers le commerce, mais vers les langues de spécialité (pour les licences anglais-allemand et anglais-espagnol) et les échanges internationaux (pour les langues asiatiques). Ces formations préparent notamment à des métiers de la langue comme la traduction spécialisée, la documentation, la lexicologie, la terminologie ou la rédaction technique. Cette liste n'est cependant pas exhaustive : la pluridisciplinarité de la formation LEA permet l'accès à un éventail assez large de métiers, souvent grâce à une formation complémentaire appropriée. (Université Paris Diderot, 2012)

Par ailleurs, dans le cas des LS ou des LOS, la formation a pour objectif principal de permettre aux apprenants d'apprendre, dans une autre langue, des contenus qu'ils ont déjà acquis dans leur « spécialité ».

Les formations en LA prennent en charge, en plus des contenus relevant de la langue (des contenus discursifs, linguistiques, culturels, ...), des contenus de « spécialité » qui concernent les métiers ou les domaines d'activités ciblés. Les formations en LA n'interviennent pas en complément d'une (autre) formation de spécialité : elles restent, avant tout, des formations en langues, et ne peuvent concerner que les publics dont les spécialités relèvent essentiellement des langues. L'expression « les métiers de langues » est d'ailleurs assez fréquemment utilisée dans les documents et ouvrages portant sur les formations en LA.

C'est cette caractéristique qui justifie leur classement dans la catégorie des formations professionnalisantes.

A ce sujet, Ch. Soulas précise que les langues ne constituent pas des métiers : « *Les langues, ce n'est pas un métier. Seule la combinaison des langues avec d'autres*

⁷ Ces intitulés de formations monolingues, bilingues ou plurilingues dénotent de la diversité des formations qui prennent en charge les LA, et de la grande similitude entre les domaines et les métiers auxquels renvoient ces formations et ceux des formations dont bénéficient généralement les PS.

⁸ En traitant des publics concernés par les langues sur objectif(s) spécifique(s), Bădulescu déclare qu'il s'agit de publics « *qui ne sont pas d'étudiants de langue. S'ils étudient les langues de spécialité c'est que cette formation leur est nécessaire en complément d'autre chose* ».

compétences, liées à l'administration ou à l'activité des entreprises, permet d'envisager des débouchés professionnels » (Soulas cité par Wolski-Quéré, 2006 : 83).

À titre d'exemple, dans le programme d'une licence en « *Langues Appliquées, Commerce et Communication* », de l'Université Blaise-Pascal (Clermont II 2012), figurent les unités suivantes : « *Civilisation : Étude de certains aspects des sociétés : histoire, géographie, identités, population et représentation politique* » (p. 10), et « *Étude de certains aspects de la société britannique contemporaine : économie, relations sociales, systèmes éducatifs et de protection sociale, politique étrangère* » (p. 14).

Il est également prévu, dans la même licence des enseignements consacrés à l'économie et au droit : Economie (10 CM et 10 TD), Droit (10 CM et 10 TD).

Wolski-Quéré (2006 : 84) souligne, quant à lui, que dans une licence en LA, les contenus qui concernent le domaine d'application occupent jusqu'à 40% du volume horaire consacré à la formation.

Nous en déduisons que malgré leurs similitudes, les formations en LA se distinguent fondamentalement de celles en LS et en LOS, au point que nous nous autorisons à envisager la possibilité de leur constitution en sous-champ, autonome, de la didactique des formations des PS.

Le postulat de cette autonomie, par rapport aux LS et aux LOS, ouvre la voie à l'approfondissement de la recherche dans ce domaine. Le fait, par exemple, que les LA concernent généralement plus d'une langue devrait conduire les chercheurs à envisager de recourir aux démarches de l'enseignement bilingue et plurilingue. Ce sont ces démarches qui pourraient, par exemple, permettre de concevoir des activités de thème et version, de développer des compétences bilingues ou plurilingues et des compétences de médiation linguistique et culturelle.

Dans la mesure où les formations en LA prennent en charge les contenus de langue et les contenus de spécialité, le chercheur pourrait convoquer, outre la didactique des PS, les didactiques des disciplines concernées. En effet, même si aucune frontière rigide n'est établie entre les didactiques des langues et celles des autres disciplines, le développement de compétences disciplinaires ou de « spécialité » nécessite souvent des démarches didactiques nettement différentes de celles qui concernent l'enseignement/apprentissage des langues.

Dans la présentation de l'ouvrage de Jonnaert et Laurin (2001), consacré aux didactiques des disciplines, il est noté que « *penser la formation professionnelle à l'enseignement oblige à clarifier la contribution spécifique des didactiques des disciplines au "savoir-enseigner"* ». Ainsi, l'examen de la notion elle-même de « langue appliquée » et des principales caractéristiques des formations qui prennent en charge ces langues nous a permis de conclure que les formations en LA sont à considérer comme des formations destinées à des PS. La confrontation des formations en LA avec celles en LS et en LOS révèle qu'elles appartiennent à des sous-champs différents et qu'il est nécessaire que les formations en LA constituent un nouveau sous-champ autonome de la didactique des PS. Nous nous appliquerons, dans des travaux ultérieurs en langues appliquées, à explorer cette hypothèse.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION DE FRANÇAIS APPLIQUÉ, « Constitution en français », 2012. Disponible sur le site : <http://www.afa-irlande.ie/consfr.htm>.
- BADULESCU Sanda Marina, « Le renouveau des langues de spécialité dans l'année européenne de la citoyenneté par éducation », *The Proceedings of the "European integration-between tradition and modernity", Congress*, V.1, 2005, pp. 520-532, [Disponible sur le site : http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinta_litere/conferinta/situl_integrare_europeana/Lucrari/Badulescu.pdf]
- BEACCO Jean-Claude, LEHMANN Denis (Dir.), Publics spécifiques et communications spécialisée, *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, Numéro spécial, 1990, Paris, Clé International/FIPF.
- CARRAS Catherine, TOLAS Jacqueline, KOHLER Patricia et SZILAGYI Élisabeth, *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2007.
- CHATEAU Anne, « Spécificités des techniques d'enseignement par rapport aux publics, mythe ou réalité ? », *Recherches en didactique des langues, Actes du colloque Acedle juin 2005, Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, pp. 74-88. Disponible sur le site : http://acedle.org/IMG/pdf/Chateau-A_cah2.pdf
- CUQ Jean-Pierre (Dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- JONNAERT Philippe & LAURIN Suzane, *Les Didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004.
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal, *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, 2011.
- MILED Mohamed, « Concevoir et mettre en œuvre un curriculum porteur de sens : Le cas du français sur objectifs spécifiques dans un contexte de langue seconde », communication présentée au colloque internationale "*Rapport au savoir : la problématique du sens*", Sousse (Tunisie), 2007. Disponible sur le site : <http://www.francparler.org/dossiers/flp2.htm>
- MOURLHON-DALLIES Florence, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, 2008.
- OLMO CAZEVIEILLE Françoise, « Les unités simples et complexes du vocabulaire français de la zootechnie : perspectives linguistique, lexicographique et contrastive », *Thèse de doctorat*, 2006. Disponible sur le site : <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9841/lmo.pdf?sequence=1>
- OLMO CAZEVIEILLE Françoise, « Quelle méthodologie adopter pour des élèves débutants en Français sur Objectifs spécifiques (FOS) ? », in BERTRAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle (dir.), *Le Français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, 2008, pp. 197-206.
- PARPETTE Chantal & MANGIANTE Jean-Marc (2004) « Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter ». Disponible sur le site : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>
- PARPETTE Chantal (2003) « Élaboration de programmes de français sur objectif spécifique et coopération internationale ». Disponible sur le site : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-188.pdf>
- RICHER Jean-Jacques, « Le FOS ou une didactique du langage et de l'action », *Synergies Chine* n° 3, 2008, pp. 15-30. Disponible sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer2.pdf>

UNIVERSITE BLAISE-PASCAL CLERMONT II, « LEA Langues étrangères appliquées. Programmes et règlements 2012-2013. 1^{ère} année de licence », 2012. Disponible sur le site : http://www.lacc.univ-bpclermont.fr/IMG/pdf/Livret_LEA1.pdf

UNIVERSITE LILLE 3, « Langues étrangères appliquées aux affaires. Licence 1 – Licence 2 – Licence 3 », 2013. Disponible sur le site : http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/formations/licences/licence_lea.pdf

UNIVERSITE PARIS DIDEROT, « La filière LEA : Langues Étrangères Appliquées », 2012. Disponible sur le site : <http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/enseignement/lea/index>

UNIVERSITE PARIS DIDEROT, « M2 Langues Appliquées, spécialité Langues de Spécialité, Corpus et Traductologie Recherche ». Disponible sur le site : www.eila.univ-paris-diderot.fr/enseignement/lea/master/recherche

WOLSKI-QUERE Murielle, *Bien choisir sa licence : Spécial LMD*, Paris, Éditions l'étudiant, 2006.

**ROLE DE LA LITTÉRATURE DANS LE DEVELOPPEMENT
DE LA COMPETENCE COMMUNICATIONNELLE
EN COURS D'ALLEMAND AU BURKINA FASO**

Résumé

La première fonction de toute langue est la communication. On peut soutenir alors que l'enseignement de l'allemand en tant que langue étrangère au Burkina Faso poursuit comme objectif fondamental le développement chez les apprenants de la capacité à communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit. Si on entend par littérature, polysémie, esthétique et fiction, on se pose alors la question de savoir dans quelle mesure elle pourrait jouer un rôle dans l'acquisition de la langue allemande.

La présente réflexion montre que la littérature a des potentialités linguistiques et culturelles susceptibles de contribuer à l'acquisition de la compétence communicationnelle des apprenants d'allemand au Burkina Faso.

Mots-clefs : enseignement/apprentissage de l'allemand - langues étrangères - compétence communicationnelle - littérature - conversation littéraire -

Abstract

**The Role of Literature in the Acquisition of the Communicative Competence
during a German Course in Burkina Faso**

The first function of every language is communication. We can support the thesis that teaching German as a foreign language in Burkina Faso pursues as a fundamental objective the development of the learners' ability to communicate orally and in writing. More exactly, because each communication is an interactive process between interlocutors, we expect that the assimilation or the use of the German language enables the learners to understand, to exchange ideas, to share their visions of the world. In this way the German language like any language, when it is practised, is an establisher of a community. If on the one hand we define literature as the representation of a created world or an invented existence and on the other hand as imagination, ambiguity and aesthetics or as original creation, constituted by words and ideas, we can then ask the question to know in which measure it could play a role in the process of the learning and the teaching of German as a foreign language. The question is to know if literature facilitates and optimizes the communicative skill. Through the present reflection, we try to answer this question.

Keywords : teaching/learning of german - foreign languages - communicative competence - literature - literary conversation - Burkina Faso -

ROLE DE LA LITTERATURE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE COMMUNICATIONNELLE EN COURS D'ALLEMAND AU BURKINA FASO

Dans les diverses situations de la vie courante, le but primordial de la conversation est la compréhension mutuelle des interlocuteurs, la transmission des idées et l'élargissement de l'horizon de leurs connaissances. A travers la conversation, nous extériorisons nos sentiments, nos émotions, nos impressions, nos jugements qu'ils soient de valeur ou de réalité, de sorte à les partager avec les autres, à transmettre des informations et à en recevoir, à argumenter, à nous défendre, etc. En un mot, le dialogue permet de nouer des contacts avec les autres. L'apprenant de l'allemand, au Burkina Faso, devra maîtriser l'allemand oral non seulement pour pouvoir « communiquer » dans les situations courantes, mais aussi pour comprendre, dans cette langue, les annonces publiques, les émissions radiophoniques et télévisuelles, les conférences, les spectacles, les représentations théâtrales, etc. Il sera également apte à s'engager dans des clubs d'allemand, ou à exercer le métier d'enseignant d'allemand dans les lycées et collèges ou celui d'agent de tourisme et d'hôtellerie¹, s'il opte pour l'une ou l'autre de ces professions.

Il est donc indispensable de préparer les élèves à optimiser leurs échanges communicatifs. Ce souci a conduit à l'introduction des actes de communication² dans le programme de l'enseignement de l'allemand au Burkina Faso : saluer, se présenter, présenter quelqu'un, donner son âge et demander celui de son interlocuteur, parler ou répondre au téléphone, exprimer sa joie ou sa tristesse, etc., (Mulo, 1999).

On peut alors prôner une didactique de la conversation dont le but est de développer, chez l'apprenant, une compétence en expression orale, voire une « maîtrise de la situation de communication orale » (Dolz et Schneuwly, 1998 : 91). La langue allemande, en effet, « ne s'acquiert pas par l'apprentissage des structures grammaticales et du lexique, mais doit être apprise à part entière en ayant recours à la science et à l'éducation de la conversation »³ (Forster, 1997 : 26).

Nous chercherons à montrer dans quelle mesure la littérature peut contribuer à améliorer cette compétence en communication orale, aussi bien à l'école que dans d'autres contextes. Notre thèse, pour atteindre cet objectif, dans un contexte où la plupart des apprenants n'entendent et ne parlent l'allemand qu'en classe, consiste à développer la capacité en « conversation littéraire »⁴. « Converser » en allemand, en cours d'allemand, est une stratégie d'apprentissage qui consiste à « re-crée » les conditions d'un bain linguistique pour des apprenants francophones (cf. Bationo 2007 a, Kangni, 2007), comme nous le montrerons ici même.

¹ L'acquisition de cette compétence concerne aussi les apprenants des autres langues étrangères telles que l'anglais, le chinois ou le français langue seconde au Burkina Faso (cf. Bationo, 2010 c).

² Le concept de communication est à comprendre ici comme un échange réciproque d'idées, d'opinions, etc. entre, au moins, deux interlocuteurs qui utilisent la langue et parfois la gestuelle.

³ Traduit par nous.

⁴ La conversation littéraire est conçue par Christ *et al.* (1993 : 25) comme un échange, voire une discussion ou un entretien, entre apprenants et enseignants sur un thème en cours de littérature.

L'objectif de la présente contribution est de montrer l'intérêt didactique d'utiliser davantage la littérature en cours d'allemand langue étrangère.

Dans notre démarche, nous exposerons d'abord les objectifs du cours d'allemand au Burkina Faso. Ensuite, en nous référant aux résultats de certaines investigations de terrain, nous montrerons que la communication orale, qui est l'objectif principal du cours d'allemand, est aussi l'une de ses faiblesses. Enfin, nous introduirons l'idée que les potentialités linguistiques, culturelles et pédagogiques de la littérature permettent de contribuer au développement de la compétence communicationnelle⁵ des apprenants d'allemand. Pour cela, il est nécessaire, pour nous, d'esquisser l'histoire de l'intégration de la littérature dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère, puis de discuter de l'importance de la conversation littéraire et, enfin, d'illustrer cette réflexion théorique par l'ébauche d'une proposition didactique autour de la légende *Die Loreley* en classe d'allemand au Burkina Faso.

LES OBJECTIFS DU COURS D'ALLEMAND

L'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, de façon générale, visent quatre compétences linguistiques, à savoir la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit, l'expression orale et l'expression écrite.

Le système scolaire burkinabé assigne les mêmes objectifs à l'enseignement des langues :

Désormais l'enseignement des langues vivantes, allemand, anglais, arabe, etc., devra viser essentiellement entre la connaissance et une certaine familiarité avec la civilisation et la littérature des peuples dont la langue fait l'objet de l'étude, l'acquisition d'une compétence linguistique certaine. Ce qui veut dire que l'objectif de cet enseignement doit être non seulement la maîtrise des règles de la langue, mais aussi, et surtout le pouvoir de communiquer normalement dans ladite langue. Cet enseignement devra avoir un caractère pratique et immédiatement profitable. Tout élève arrivant en fin de cycle devra pouvoir soutenir une conversation normale avec un locuteur natif de son niveau d'étude.

(Circulaire n° 105/M.E.N.A.C./C.E.S.D., du 1^{er} décembre 1983)

D'après cette circulaire, les objectifs de l'enseignement de l'allemand, tout comme les autres langues étrangères, consistent en la pratique de la langue allemande, c'est-à-dire la communication, d'une part, et d'autre part, en l'acquisition des valeurs socioculturelles. La dernière phrase du texte officiel ci-dessus cité exige un haut niveau de compétence linguistique chez l'apprenant burkinabé. Autrement dit, le cours d'allemand a pour rôle de produire des locuteurs burkinabé capables de bien converser avec des interlocuteurs allemands.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, l'utilisateur de langue étrangère de niveau B2 « peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec les locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre » (CECR, 2005 : 61). Il peut

⁵ Par compétence communicationnelle, nous entendons la compétence de communication, c'est-à-dire de l'habileté à communiquer avec un interlocuteur de langue étrangère en tenant compte de la culture de celui-ci (cf. Kast, 1985 : 4). Selon Allhoff (2001 : 9), c'est la capacité d'échanger, voire de parler les uns avec les autres.

aussi correspondre au niveau B1 (ibid.). Cependant, dans la réalité, les apprenants germanistes n'ont pas ces niveaux de B1 ni de B2. Le niveau d'expression orale dont parle le texte officiel est un objectif à atteindre.

Par ailleurs, les enquêtes menées sur l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand au Burkina (cf. Bationo, 2007 a : 58-59) révèlent que le niveau de la compétence en expression orale est en deçà des attentes des enseignants et des apprenants : 76,09% des élèves ne sont pas satisfaits de leur niveau en expression écrite et orale⁶. Cette position est confirmée par 83,33% des conseillers pédagogiques. De plus, 8,82% des professeurs estiment que ce niveau est faible⁷. Cette insatisfaction s'est confirmée par les résultats des enquêtes menées en 2011 par l'inspecteur d'allemand Ouattara (2011 : 35). Les objectifs du cours d'allemand relatifs à la compétence en communication orale, au Burkina Faso, sont donc loin d'être atteints, d'où l'intérêt de la présente réflexion.

Le cours d'allemand au Burkina Faso, comme dans bien d'autres pays africains francophones au sud du Sahara (cf. Kangni, 2007 ; Mbia, 1998, Mulo, 1999 ; Ngatcha, 1991, 2002), s'appuie le plus souvent, et pour l'essentiel, sur des dialogues, des textes fabriqués, des textes d'information, etc. La lecture rapide et univoque d'unités lexicales, l'acquisition des moyens de locution pour la réalisation d'intentions de communication, l'apprentissage et l'exercice de nouvelles structures de grammaire, etc. sont quelques objectifs visés par l'emploi de ces textes (Bationo, 2007 a). Ceux-ci ne favorisent pas le développement de la compétence de communication dans la mesure où ils donnent aux élèves des informations univoques, voire monosémiques (Eismann & Thurmair, 1993: 377).

L'enseignant attend des élèves qu'ils répondent simplement et succinctement aux questions portant sur ces textes lus en classe, et ce, aux fins de s'assurer de leur compréhension. Ainsi conçu, le cours d'allemand est un cours de conversation dialectique, c'est-à-dire une forme particulière de communication destinée à transmettre et à expliquer des règles de grammaire, de vocabulaire et des locutions. Si ce cours est en partie basé sur la communication orale, il faudrait former les élèves qui y participent en développant chez eux des compétences en expression orale. L'une des insuffisances majeures de l'acquisition de la langue allemande réside dans le fait qu'elle n'est pas pratiquée en contexte extrascolaire.

En effet, les résultats de travaux empiriques de 2004 (cf. Bationo, 2007 a), confortés en 2011 (cf. Ouattara) ont révélé que ce qui a été appris par la participation au cours a peu de valeur d'usage dans la réalité, car les élèves n'arrivent pas à communiquer entre eux ou avec d'autres locuteurs germanophones en dehors de la classe. Du reste, cette forme de communication en classe, dominée par la figure du professeur, est problématique : sa structure principale a une dimension verticale (professeur-élève) et

⁶ Même si l'enquête qui a été menée en 2004 n'avait pas pour objet de renseigner sur le niveau des apprenants conformément à l'échelle du CECR, elle a permis tout de même de savoir qu'apprenants et enseignants éprouvent le besoin d'améliorer le niveau en expression orale et écrite. L'échelle du CECR permettra de poursuivre cette réflexion dans d'autres travaux, car des recherches n'ont pas encore été menées sur le niveau réel des apprenants d'allemand selon l'échelle du CECR : A1, A2, B1, B2, C1, C2 (op.cit. pp. 60-61).

⁷ Pour plus de détails sur ces résultats, voir Bationo, 2007 a.

les apprenants ne prennent la parole que lorsqu'ils doivent poser des questions ou y répondre. Ces observations valent également pour le cours d'allemand au Burkina, comme relevé dans un mémoire de fin de formation d'un inspecteur d'allemand :

L'allemand se présente pour beaucoup d'élèves, comme une langue parlée seulement en classe, plus exactement pendant le cours... L'expérience montre qu'en classe, « parler » se réduit le plus souvent, soit à répondre à une question (si on a la chance d'être interrogé), soit à lire un passage en allemand, mais rarement à engager une vraie conversation, quelque chaotique qu'elle soit, avec un partenaire en classe, encore moins ailleurs. (Ouedraogo, 2004 : 15)

Tout le cours est donc dirigé par l'enseignant qui définit le cadre dans lequel les participants doivent s'exprimer. Grünwaldt (1998 : 65) fait remarquer à ce sujet que cette méthode « magistrocentrée » permet à peine aux élèves de prendre l'initiative pour discuter et convaincre leurs partenaires à l'aide d'arguments. Au Burkina Faso, même des étudiants de la langue allemande éprouvent encore des difficultés à parler couramment l'allemand bien qu'ils en maîtrisent la grammaire et le vocabulaire et bien qu'ils soient capables de le comprendre et de l'écrire correctement. Puisque les objectifs de la compétence en expression orale sont difficiles à atteindre (Bationo, 2009 : 369), les méthodes de l'enseignement de l'allemand devraient être remises en question.

Ces faiblesses en communication orale en cours d'allemand hors des pays germanophones ne concernent pas seulement l'école burkinabé, mais également celle de bien d'autres pays dans lesquels l'allemand est enseigné comme première ou deuxième langue vivante⁸. Selon Forster l'expression orale ne s'acquiert pas par l'apprentissage des structures grammaticales et du lexique, mais par l'enseignement/apprentissage de la conversation (1997: 26). Elle a besoin, pour se réaliser, d'échanges d'idées et d'opinions (Ritz-Fröhlich, 1982 :14).

La littérature n'offrirait-elle pas cette opportunité d'échanges d'idées et d'opinions sur les discours des personnages ou sur les points de vue des auteurs ?

LA LITTÉRATURE DANS L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIONNELLE

Avant de montrer l'importance de la littérature dans l'acquisition de la compétence en communication orale, il n'est pas inopportun d'évoquer d'abord, de manière même sommaire, quelques résultats d'une enquête que nous avons menée, en 2004, auprès de 277 acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand au Burkina Faso (cf. Bationo, 2007 a : 48-110).

Cette étude portait sur l'articulation littérature-acquisition de la compétence en expression orale. A la question « quelle est l'importance de la littérature dans l'acquisition de la compétence en expression orale », voici les réponses obtenues : pour 25% des élève-professeurs et 14,70% des professeurs, les textes littéraires jouent

⁸ Au Cameroun par exemple, 39,21% des enseignants d'allemand ne sont pas satisfaits de la prestation orale de leurs élèves (cf. Ngatcha, 1991 : 51). En outre, nous reconnaissons avec Dolz et Schneuwly (1998 : 11) que les difficultés en expression orale concernent également les utilisateurs des autres langues telles que le français langue maternelle ou langue étrangère et même le patois, d'où la nécessité de l'enseigner.

un rôle capital ; pour 44,85 % des élèves, 62,50% des élève-professeurs, 41,17% des professeurs et 66,66% des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire, la littérature joue un rôle relativement important ; pour 22,92% des élèves, 12,50% des élève-professeurs, 32,35% des professeurs et 33,33 % des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire, les textes littéraires sont partiellement importants⁹.

C'est à partir de ces résultats que nous avons pensé proposer l'intégration de la littérature au cours d'allemand, comme moyen d'optimisation de la compétence orale en langue allemande au Burkina Faso.

Rappelons que l'introduction de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères remonte, selon Neuner et Hunfeld (2002 : 7), au 19^e siècle, et s'inscrivait dans le cadre des objectifs de l'enseignement au lycée qui consistaient notamment à donner à l'élève une culture générale. On avait recouru à la « méthode grammaire-traduction », à laquelle on a reproché par la suite d'enseigner une langue vivante avec des moyens et des règles d'une langue morte (Viëtor, 1882).

Le rejet de cette méthode, à travers celui de l'apprentissage par cœur des règles de grammaire, des mots et de leur traduction, a eu pour conséquence l'adoption de la méthode directe qui a privilégié « la maîtrise de la langue orale active » (Neuner et Hunfeld, 2002 : 34), la pratique de la communication orale, comme le souligne Bender J. (1979) :

*L'objectif du cours dans les nouvelles langues a connu un changement dans toutes les grandes écoles où l'emploi pratique de l'oral et de l'écrit de la langue étrangère [...] est partout relégué au premier plan, la grammaire n'est qu'un moyen pour atteindre cet objectif*¹⁰. (16)

Cette méthode directe mettait l'accent sur les compétences linguistiques (« comprendre » et « parler ») et exigeait que l'apprenant fasse fi de sa langue maternelle. Il lui fallait penser, imaginer, comprendre et parler directement dans la langue étrangère, sans recourir à la traduction, contrairement à la méthode précédente. La fonction de la littérature n'apparaissait pas encore clairement. Mais, par rapport à la nouvelle orientation de la finalité de l'enseignement des langues étrangères, les textes littéraires servaient de base pour les exercices d'expression orale.

De la méthode directe, il en est résulté les méthodes « audio-linguale » et « audio-visuelle » qui ont privilégié les compétences en compréhension auditive et en expression orale en s'appuyant sur des situations de la vie quotidienne. Dans la méthode audio-linguale, la littérature a été supprimée de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

Ce grand silence sur la didactique de la littérature a duré jusqu'aux années 1970 au cours desquelles les discussions sur la didactique des langues étrangères, dans une perspective pragmatique, ont permis l'orientation de l'enseignement/apprentissage vers la communication quotidienne et une focalisation sur la pédagogie de la transmission des connaissances culturelles (Neuner et Hunfeld, 2002 : 61). Ainsi, dans

⁹ Pour plus d'informations sur ces résultats, voir Bationo, 2007 a : 65.

¹⁰ Traduction du texte original effectuée par nos soins : *Das Ziel des Unterrichts in den neueren Sprachen hat in allen höheren Schulen eine Änderung dahin erfahren, daß der praktische mündliche und schriftliche Gebrauch der Fremdsprache [...] überall in den Vordergrund gestellt, die Grammatik nur Mittel zum Zwecke ist.*

les années 1990, l'importance de la didactique de la littérature est revenue au centre des préoccupations pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères. Dans cette phase d'approche communicative, il s'est développé le concept de « pragmatique fonctionnelle », emprunté à la linguistique pragmatique qui considère la langue comme un aspect du comportement humain (cf. Searle, 1969), et qui en met l'accent sur les intentions de parole. Cela fait passer ainsi au premier plan la pratique et la facilitation de la communication. Ce courant de la didactique communicative, qui a négligé la fonction de la littérature en cours des langues étrangères, prônait un enseignement qui reposait sur les situations communicatives relatives aux réalités de la langue cible à imiter. Il a résulté de cette stratégie, un nouvel objectif pour l'enseignement des langues étrangères : la découverte de la culture. Connaître sa propre culture et celle de l'Autre par l'apprentissage de la langue étrangère. Les intérêts des apprenants sont alors pris en compte dans le choix des textes littéraires (Pfäfflin, 2010 : 28).

LA CONVERSATION LITTÉRAIRE

La « conversation littéraire » est définie par Christ *et al.* (1993 : 25) comme des discussions ou entretiens en cours de littérature ou sur la littérature. L'un des meilleurs catalyseurs de discussions est, de notre point de vue, le texte littéraire, car celui-ci présente le plus souvent un message codé que chaque lecteur peut interpréter subjectivement, selon ses expériences et ses connaissances. Chaque lecteur peut avoir son point de vue sur le contenu d'un texte littéraire, d'où son caractère polysémique, polémique et labyrinthique¹¹. Il n'est donc pas seulement un véhicule de savoirs, mais aussi un médium qui crée une dynamique interactive au sein de la classe.

En cours de littérature, des conversations et des discussions peuvent être initiées autour de thèmes en rapport avec la vie quotidienne des élèves (cf. Bationo, 2010 b : 114-116). A titre d'illustration, nous pouvons citer le thème du mariage forcé et du mariage précoce dans le sketch *Die Überraschung* (cf. Mbaye *et al.*, 1998 : 73), les thèmes du chômage, de l'exode rural, de la ville, etc. dans le texte *Kambara* (cf. Mbaye *et al.*, 1998 : 20), de la violence scolaire dans le texte *Die Sache mit Christoph* (cf. Mbaye *et al.*, op.cit. : 32). L'ensemble des différentes interprétations de ce type de textes, les différents points de vue qu'ils suscitent contribueraient ainsi à un élargissement de l'horizon culturel de l'élève.

L'une des conditions pour la réalisation d'une conversation littéraire est le choix du texte littéraire. Il doit correspondre à l'âge et au niveau d'apprentissage de l'apprenant pour pouvoir constituer un levier de la conversation. Les textes doivent être non seulement intéressants, mais également accessibles aussi bien au niveau du contenu qu'à celui de la langue (cf. Bationo, 2010 a : 142).

De plus, selon Spinner (1987 : 186), le comportement du professeur au cours de conversation littéraire a une grande influence sur la qualité de la prestation. Pour gérer la conversation en classe, il propose trois formules que le professeur peut suivre pour atteindre ses objectifs :

¹¹ Pour plus de détails sur le rapport littérature et labyrinthe, se référer à Humière, 2009 : 133-144 ; Message, 2009 : 189-201 et Traeger, 2005.

- il ne doit pas « mener l'élève à la lisière, mais plutôt lui donner des impulsions qui conduisent au développement d'une ébauche de compréhension » ;
- Il doit présenter le cours de littérature de telle sorte qu'il y ait une alternance entre l'abstrait et le concret ; Spinner (op.cit) explique que le texte littéraire perd sa force esthétique lorsque le professeur se met à développer des notions générales ;
- Il est conseillé au professeur de ne pas mettre très tôt les résultats des discussions au tableau afin que les élèves puissent continuer à interpréter et discuter entre eux sans être influencés par l'enseignant.

Merkelbach (1998 : 80) est d'avis que le professeur doit se retenir de donner son interprétation personnelle pendant la conversation littéraire, et jouer le rôle de modérateur de la conversation. Il propose aussi que le professeur donne quelques informations sur le contexte du texte pour une meilleure compréhension du texte et qu'il introduise le thème de discussion. Selon Göldner (1971: 302), l'enseignant doit créer une atmosphère de confiance autour de la conversation.

En nous appuyant sur ces recommandations des didacticiens allemands, nous plaçons non seulement pour un recours accru à la littérature allemande et africaine d'expression germanophone¹² en cours d'allemand, dans les établissements secondaires du Burkina Faso, mais aussi pour une formation continue des encadreurs pédagogiques et des enseignants d'allemand en didactique de la littérature (Bationo, 2012). Ces acteurs prendront ainsi conscience de l'importance de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, et sauront motiver les apprenants à en faire usage pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques et culturelles.

Ajoutons que dans un cours de communication de langue étrangère, les textes littéraires illustrés jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. En effet, toutes les unités didactiques des manuels scolaires d'allemand actuellement en vigueur commencent par une page introductive illustrée qui résume la plupart des activités représentées dans les textes. Cette page permet à l'élève de participer à la découverte du thème central de l'unité concernée.

Elle aide l'apprenant à mieux saisir le monde fictionnel représenté ; elle permet également au maître de réactiver des connaissances antérieures, d'introduire et d'expliquer un nouveau vocabulaire, de nouvelles structures de grammaire, etc. Le professeur peut profiter de ces images. Au lieu de la longue explication d'un mot, il lui suffirait de montrer une image aux élèves.

L'image présentée peut remplacer ainsi l'objet concret. Comme les élèves éprouvent souvent des difficultés à comprendre rapidement les explications verbales du vocabulaire, l'usage des images est encore plus avantageux parce qu'il permet une compréhension rapide et efficace des mots ou du texte littéraire. L'usage de l'image contribue à améliorer la qualité d'apprentissage étant donné qu'elle facilite et améliore effectivement la compréhension du texte. Les images peuvent confirmer un élément

¹² Les auteurs suivants peuvent être cités à titre d'exemple : Jean-Félix Belinger : *Ngono Mefane das Mädchen der Wälder*; Daniel Mépin : *Die Weissagung der Ahnen, Tonè Tonè*; Yomb May : *Die Basaa-Sagen*; Philomène Atyamé : *Abengs Entscheidung*, etc. Pour plus de détails, voir l'anthologie littéraire interculturelle de Bationo, 2007 b.

du texte, identifier et réaliser un objet du texte. En outre, le texte illustré peut être vu comme un élément de motivation parce qu'il prépare les apprenants à s'intéresser davantage au cours.

En effet, pour le développement d'une compétence en expression orale, les textes illustrés peuvent offrir des opportunités d'interprétations et de comparaisons. Dans cette perspective, Tiendrébéogo (1998) soutient qu'« *au Burkina Faso, pays de civilisation essentiellement orale, l'image est plus appropriée que le texte pour doter l'apprenant des outils favorisant l'expression et la communication* » (40).

Des exercices oraux sur les bandes dessinées telles que *Zurück mit einer weißen Ehefrau* (cf. Mbaye *et al.*, 1998 : 48-49), *Der Mäuseturm von Bingen* (cf. Hartenburg, J. *et al.*, 1992 : 68) peuvent par exemple être suivis d'exercices écrits dans lesquels il serait demandé aux élèves d'imaginer les scènes. Selon l'IPAM (1996): « *l'étude de l'image permet sur le plan pédagogique, d'éduquer le regard, d'enrichir la sensibilité, de stimuler l'imagination, d'éveiller l'esprit critique et de développer l'expression* » (55).

La description d'une image ou d'une photo, voire d'un album illustrant un texte littéraire, peut donc servir de tremplin pour mieux appréhender le contenu de ce texte. Avant d'aborder la légende *Die Loreley* dans le manuel scolaire d'allemand IHR und WIR II, (cf. Hartenburg, 1992 : 62) par exemple, il est souhaitable de commencer le cours en demandant aux élèves de décrire oralement l'image qui illustre le texte. C'est en quelque sorte « une mise en appétit » pour mieux préparer l'élève à « déguster » le texte de la légende. On peut aussi partir du texte de cette légende pour demander aux élèves de le prolonger avec leurs propres textes.

L'objectif de tels exercices est de stimuler la créativité de l'élève pour lui faire prendre conscience de sa capacité de production à l'écrit et à l'oral.

Ainsi, la présente réflexion aborde la contribution de la littérature dans l'acquisition de la compétence communicationnelle. De par ses potentialités polysémiques, polémiques et esthétiques, le texte littéraire bien choisi intéresse l'apprenant, le provoque, l'amuse, le distrait, le fait réfléchir sur lui-même, sur son environnement et l'amène enfin à la discussion, qualifiée de conversation littéraire. Il s'agit d'exploiter ces potentialités de la littérature pour développer le goût et la motivation de parler l'allemand devant les autres et avec eux en continu et en interaction. L'interaction entre élèves et enseignant et surtout entre élèves, en cours d'allemand, ne peut atteindre les objectifs assignés à l'expression orale et aux actes de communication en cours de langue que si l'enseignant joue le rôle de modérateur. Etant tous des « interlocuteurs » potentiels du texte littéraire, les élèves aussi (et surtout) peuvent s'exprimer sur l'histoire narrée, les thèmes, les personnages, etc. (Bationo, 2011) ; d'où le statut spécifique de la littérature comme support privilégié pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère en général et pour l'acquisition de la compétence communicationnelle dans cette langue en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

ALLHOFF, D.-W., *Förderung mündlicher Kommunikation. Durch Therapie, Unterricht und Kunst*. München, Ernst Reinhardt Verlag, 2001.

- BATIONO, J. - C., *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR und WIR*, Teil I. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007 a.
- *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso: Die Dissertation begleitende literarische Textauszüge zum interkulturellen Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Teil 2. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2007 b.
 - « Verknüpfung von Grammatik- und Literaturdidaktik in Burkina Faso: Der Stellenwert literarischer Texte in einer Kulturkontrastiven Grammatik », in Götze, Lutz/Patricia Mueller-Liu/Salifou Traoré (éd.), *Kulturkontrastive Grammatik - Konzepte und Methoden*, Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt a.M., New York, Oxford, Wien, Peter Lang Verlag, 2009, pp. 243-251.
 - « Le filtre des textes littéraires en cours d'allemand langue étrangère en Afrique francophone subsaharienne », *Cahiers du cerle shs tome xxv* 36, 2010 a, pp. 137-152.
 - « L'usage des textes littéraires dans les manuels scolaires d'allemand en France et au Burkina Faso », *Annales de l'Université de Ouagadougou*, série A, vol. 011, décembre 2010 b, pp. 105-134.
 - « Rôle du manuel scolaire français dans la promotion de la littérature burkinabè écrite », *Science et technique*, vol. 26, n°2, 2010 c, pp. 83-99.
 - « Literatur und DaF-Unterricht : Zur Relevanz der Figuren im Literaturunterricht », *Zielsprache Deutsch* 38, 2., 2011, pp. 37-55.
 - *Introduction à la didactique de la littérature allemande*, Ouagadougou Presses Universitaires de Ouagadougou, 2012.
- BENDER, J., *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht*, Diesterweg: Frankfurt/Main, 1979.
- CHRIST, H. et al., «In der Schule literarische Gespräche führen», *Jahrbuch der Deutschdidaktik*, Tübingen, 1993.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2005.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.
- EISMANN, V. et THURMAIR, M., Literatur für Lerner. «Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache», in Alois Wierlacher u. a. (Hrsg), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, München, iudicium Verlag, Band 19, S., pp. 373-389, 1993.
- FORSTER, R., *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*, St Ingbert, Röhrig Universitätsverlag, 1997.
- GÖLDNER, H.-D., Planmäßige Pflege des Unterrichtsgesprächs, *Blätter zur Lehrerfortbildung*, 23, 1971, pp. 298-308.
- GRÜNVALDT, H. J., «Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikations-Übungen», *Der Deutschunterricht* Velber 50, H.1, 1998, pp. 65-73.
- HARTENBURG, J. et al., *IHR und WIR. Text- UND ÜBUNGS-BUCH 2*. Hamburg: Buchverlag Otto Heinevetter, 1992.
- HUMIERE, C., «Sur le modèle du labyrinthe, lorsque la littérature privilégie le jeu », *Amaltea Revista de mitocritica*, vol 1, 2009, pp. 133-144.
- IPAM, *Enseigner le Français au collège et au lycée*, Paris, EDICEF, 1996.
- KANGNI, J. T., *Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem*, Freiburg, Pädagogische Hochschule, 2007.
- CAST, Bernd, *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin und München, Langenscheidt KG, 1985.

- MBAYE, D. et al., *IHR und WIR. TEXT- UND ÜBUNGSBUCH 3*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1998.
- MBIA, C.M.R., DaF – *Unterricht in Afrika. Chancen Grenzen Möglichkeiten. Am Beispiel Kameruns*, Freiburg, Pädagogische Hochschule, 1998.
- MERKELBACH, V., «Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht», *Der Deutschunterricht* - Velber 50 H. 1, 1998, pp. 74-82.
- MULO FARENKIA, B., *Sprechaktkompetenz als Lernziel. Zur Didaktik einer kommunikativen Grammatik im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999.
- NEUNER, G. und HUNFELD, H., *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 4, Berlin, München, Wien, New-York, Langenscheidt, 2002.
- NGATCHA, A., *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*, Ammersbek bei Hamburg, Verlag an der Lottbek, 1991.
- *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*, F/M. u.a: Peter Lang, 2002.
- OUATTARA, F., *Die Sprechpraxis im Deutschunterricht in Burkina Faso: Beitrag zur Förderung der Sprechfertigkeit in der Oberstufe*, mémoire de fin de formation aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement secondaire, option, allemand, Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou, version soutenue, 2011.
- OUEDRAOGO, D., *Evaluation des méthodes d'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les établissements secondaires burkinabé : quelles stratégies pour l'amélioration de la compétence communicationnelle des apprenants d'allemand au Burkina Faso ?* Mémoire de fin de formation aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement secondaire, option allemand, Ecole Normale Supérieure de Koudougou, 2004.
- PFÄFFLIN, S., *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Baltmannsweiler*, Schneider Verlag Hohengehren, 2010.
- RITZ-FRÖHLICH, G., *Das Gespräch im Unterricht. Anleitung -Phasen- Verlaufsformen*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1982.
- SEARLE, J. R., *Speech acts*, Cambridge, University Press, 1969.
- SPINNER, K. H., « Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch », in *Sprache und Gefühle*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1987.
- TANGER, G., « Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage », Heilbronn, Gebr. Henninger, 1888.
- TIENDREBEOGO, K., *Contribution des supports visuels et sonores à l'enrichissement de l'enseignement de l'allemand au secondaire au Burkina Faso en particulier à travers le manuel IHR und WIR*. Mémoire de fin de stage de formation aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement secondaire, option allemand, 1998.
- TRAEGER, B., *Das kretische Labyrinth*, Rethymnon, Mitos, 2005.
- VIËTOR, W., « Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage », Heilbronn: Gebr. Henninger, 1882.

USING MULTIMEDIA LABS IN ENHANCING EFL STUDENTS' RESEARCH METHODS

Abstract

This research is part of a long-term project which started in 2012 as a pilot study. It aims at using technology and suggesting a new method of teaching research methodology via the six multimedia labs our university has since 2005. We collected data through two non-participant observation sessions with 15 volunteer students. The outcome of this hypothesis-generating pilot study is a hypothesis and a questionnaire. Results revealed that students showed interest in the use of labs but still face problems in using the computers. For teachers, labs have never been used with their full advanced functions but are still used as an audio material (in listening and phonetics). Finally, large-size classes and the wide number of groups (15 in 2012) make it challenging for the project to be effective. The study is in progress based on the above results.

Keywords : multimedia lab - english as a foreign language - research methodology - Bejaia University - multimedia teaching -

Résumé

L'enseignement multimédia en méthodologie de la recherche universitaire

Cette recherche, entamée en 2012, est un projet pilote portant sur l'utilisation de la nouvelle technologie multimédia dans l'enseignement de la méthodologie de la recherche en langue anglaise. Nous avons procédé à une expérience non-participative avec 15 étudiants volontaires. Nous livrons ici les premiers résultats de l'enquête sur terrain, menée à l'université de Bejaia. Les premières analyses des données ont révélé que les étudiants ont montré un intérêt certain pour l'utilisation du laboratoire multimédia, mais qu'ils sont encore confrontés à des problèmes de manipulation. Quant aux enseignants, ils n'utilisent pas encore toutes les fonctions avancées de ce laboratoire réduit à un moyen audio (en phonétique). Même si l'observation est en cours, nous sommes parvenue à l'élaboration d'un questionnaire pour la prochaine phase de l'étude.

Mots-clefs : laboratoire multimédia - anglais langue étrangère - méthodologie de la recherche - Université de Bejaia - enseignement multimédia -

USING MULTIMEDIA LABS IN ENHANCING EFL STUDENTS' RESEARCH METHODS

Technology education has become a critical issue of discussion in all learning settings. Using technology is no more linked to technical sciences or information science although it has been used in teaching for centuries (Cennamo, Ross & Ertmer, 2010). This led many researchers, educators and decision-makers to inquire about implementing technology to foster learning and teaching in a variety of ways. Again, it is becoming more than a must in all educational fields where Foreign Language Learning (FLL) is of interest for educators, researchers and administrators. Within the LMD reform, technology is introduced and reinforced through Information and Communication Technology (ICT) to encourage information literacy. Such reform puts focus on Research Methodology as a subject that accompanies the English as a Foreign Language (EFL) student from the first year to the master degree in order to develop in learners the necessary skills and competences to conduct research. As concerns reform, it is supposed to bring changes in terms of the student's development (Idri, 2012). In this regard, Idri (2012) states that the LMD reform suggests new teaching subjects, defends both technology use and updated teaching methods use. For her, there is a big gap between administrative official texts and their application. This shows that technology is still not introduced in our classes. Hence, this paper claims that there is an urgent need to introduce technology while teaching research methodology and multimedia labs are an example for that. Our university possesses six multimedia laboratories under the name of Sanako lab 250 v. 2.0. This technology remains unfortunately not well exploited and there is the need to employ our available technology tools to teach this subject more effectively.

THE ROLE OF TECHNOLOGY IN LANGUAGE TEACHING

It is common knowledge that since the last three decades, technology has made learning and teaching more effective and more interesting. Cennamo *et al.* (2010) claim, in this concern, that technology offers a powerful resource for engaging students in authentic experiences, typically increasing both their motivation and their learning. This is more likely to lead students to be much more engaged with technology. Fang Xu (2003) argues that besides facilitating greater interaction, technologies, when appropriately integrated, support experiential learning and practice in a variety of modes, provide effective feedback to learners, enable pair and group work, promote exploratory and global learning, enhance student achievement and provide access to authentic language learning materials (Warschauer and Healey, 1998). As concerns educational reforms in many countries, they have common objectives and prospects for technology dispersal in education to contribute to equity and decentralization, pedagogical modernization, and teacher professionalization (Potashnik, 1996). These have to do with what the LMD reform aims at through the variety of new contents elaborated in teaching foreign languages in order to fit international needs.

In this paper, we share the view that technology has positive effects on learning and teaching, on the learner and on the teacher since it can improve education (Selwyn, 2011). Several studies (E.G. Becker, 1982; Wenglinsky, 1998) related to specific applications of technology evidence that, when used appropriately, technology can lead to improvements in student's performance, motivation and empowerment by putting focus on complex problem solving, project-oriented approaches to subject matter and apprenticeships composed of authentic tasks, sustained and challenging work (cited in Fang Xu, 2003 : 13). Further, professional educators urge schools to optimize the learning and teaching environments where students can be freed from text-based curricula and teachers will be able to present their subjects in greater depth and sophistication (Ibid). This supports our position to teach research methodology using practice instead of being framed in a handout-based teaching. Indeed, we are in a need for such a basic change in the LMD system before considering it reform (Idri, 2012). In other words, our project defends the principle that teaching research methodology needs to be freed from theory and handouts. We assume that technology is more likely to facilitate the development of the needed skills in research if employed appropriately and regularly.

Technology can enhance and extend student learning in several ways and it can make complex processes clearer through the use of visuals and multiple examples found in online simulations or animations, images or photos from websites or CDs, or graphics or data tables. It is evident that our labs do offer this opportunity to use such different materials. Further, technology can help economize time and effort by allowing students to create and manipulate texts quickly and easily, and hence exploit the literature more efficiently. For the implementation of multimedia in teaching foreign languages, Vu Thi Phuong Thao (2000) can serve as an example. In his university, the Hanoi University of Foreign Studies (HUFFS), the pioneer to explore the benefits of multimedia tools to assist language skills teaching; Vu Thi suggests including a network of computers and related software, cassette players, and slide projectors linked together to teach foreign languages. In our case, such tools are suggested in order to develop study skills and research methodology skills in particular in our students.

Nevertheless, using multimedia is not always easy especially when dealing with large-size classes and students with little knowledge about technology use in FLL, a case we believe characterizes our students. Vu Thi (2000), for instance noted that the contribution of multimedia in supporting language learning at university is not obvious. The author mentioned a number of limitations and restrictions of learning styles, teaching approaches, and computer skills in Vietnam (Ibid). He ended his work with a number of recommendations for teachers' adjustment, more active participation of students and adequate computer skills since there is a problem of unfamiliarity with technology and multimedia (Ibid).

It is for this reason that we intend to relate technology to teaching research methodology. Here, concepts like computer literacy, information literacy and electronic literacy need to be known (c.f. Appendix 2). These are skills both teachers and learners need to acquire within the reform before ever thinking to use technology in teaching research methodology. Again, such a reform needs its means, such a reform needs technology, and it needs new methods of teaching its new implemented subjects. To reach this sought modernization, we need to think of its needed prerequisites of which technology is part. Here, we question whether Idri (2009) has been right when writing «*The innovation that the Algerian universities*

are going to apply permits a real re-foundation of the programmes which have been somehow inadequate to the development of the world and science as well» (Idri, 2009).

STATEMENT OF THE PROBLEM

Despite the impending pledge that information technology can impact upon educational systems, studies on the field of ICT reported a number of detailed barriers to a successful and effective implementation of higher education reform with technology. Such obstacles were mainly linked to issues of school politics (Bryk, 1998), curriculum and assessment (Herman, 1994; Newman, 1994), and pedagogical approaches (Becker, 1993), among others including lack of staff development and technical support (Fang Xu, 2003). Among the media which can be employed in our FLL classes, we choose to consider multimedia labs. These can be useful to create virtual classrooms inside the real existing classroom. Using multimedia in our FFL classrooms is more likely to help both learners and teachers enhance their competences in a variety of ways. We can think of their application in teaching all subjects and skills.

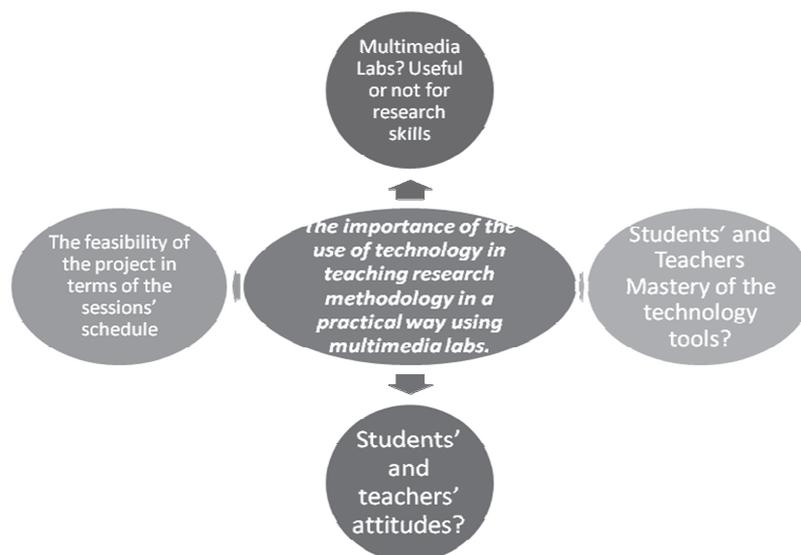
Always under the heading of multimedia labs, these tools have been introduced as a means of teaching foreign languages in Algeria. In Béjaia, Abderrahmane Mira University has made this technology available since 2005 and two training sessions were organized to help teachers use this newly introduced technology in an efficient way. However, few teachers from the Department of English took part in the training sessions. In addition, this said Department is made up of a majority of part-time and associate teachers. This problem makes of these teachers unstable. That is to say, they are not permanently teaching in that Department and hence, the new teachers find themselves facing a virtual classroom for the first time. Another possible problem in the use of these labs is that they have been used to teach mere listening and phonetics, although the technology itself can be deployed with all subjects. We are also aware of the difficulty of using these labs since not all teachers and learners manipulate computers, and are not accustomed to social networks (a terminology often present in virtual classrooms). This is more likely to make their practical use complicated. In this, Osin (1998) shares the belief that computers enable teachers not only to get information from others but also present information, and adapt it to the students' needs, preferences or requests, and this is more likely to facilitate interaction through the means of technology.

It is for this main reason that our intention has been drawn to choose this topic in teaching one subject. A subject that is specifically introduced by the LMD system and has as an objective assuring highly qualified researchers. This subject is research methodology which can be taught under the form of group sessions. Within the group sessions, we can think of adding practical sessions in the multimedia labs. Hence, the problem we raise here is that research methodology is taught in a theoretical way and students even at advanced levels feel unable to approach a research task. We assume that learners do not practise what they learn in research methodology. Hence, our aim is to suggest using multimedia labs to

organise practical, regular sessions to put theory of research methodology into practice (c.f. Figure 1).

Many questions are related to this issue:

1. Are Multimedia labs useful and effective in teaching all language skills; that are all required in research, and to which extent?
2. Do teachers and learners manipulate the laboratories' programmes?
3. Are learners accustomed to social networks and virtual classrooms? Is this technology used in our classrooms and to which extent?
4. In what way does this technology help learners practise research methods in such a virtual classroom?
5. Can we say that multimedia labs facilitate the classroom management; organization and guidance to help learners and teachers conduct research collaboratively?
6. Does this virtual classroom help learners develop their study skills (note-taking, reading, speaking, listening, writing, data collection, etc.)?



Multimedia Labs and Research Methodology Teaching

DESIGN AND RESULTS

To collect data, we worked with 15 volunteer first year students of English taking the course of research methodology. The researcher prepared the observation instrument and the tasks the part-time teacher should use in the practice stage of the lesson. Using the observation scheme prepared by the researcher, the teacher reported the observations in her two-sessions scheduled in the labs.

The Introduction of the SANAKO Lab 250 v. 2.0: SANAKO Lab 250 v. 2.0 is a pure software solution for transforming information technology classrooms (classrooms already equipped with networked computers) into interactive, audio-infused multimedia environments that can be used for teaching and learning a wide

variety of subjects and skills¹.

Sample: We have observed a number of 15 students who volunteered to attend the two multimedia sessions we arranged to test the learners' readiness for using multimedia and the practicability of the project we would like to suggest. These students were first year LMD students from different groups. A part-time teacher who has some mastery of the lab was in charge of the sessions.

Non-participant Observation : We used an observation scheme (designed by the researcher) to observe the teacher's role when using the labs, the teacher's mastery of the technology tool, the learners' reactions and involvement, classroom management via multimedia. This was through two multimedia sessions where we took the case of using the labs in searching online resources and sharing information about the course content. The lesson was about Dictionary Use, Using the Library and Online Search Engines; introduced for the first time this year (2011/2012).

RESULTS: TECHNOLOGY AND RESEARCH METHODOLOGY TEACHING

Results from the two sessions showed that the teacher emphasized more on the technology than the content itself. This can be attributed to the wide number of enquiries requested from the students when meeting difficulties to follow the teacher's instructions. It is evident that such difficulties are to be met by students who experience such labs for the first time. During the first session, the teacher, instead of using the lab's functions to launch an online search about a selected topic by the students, was helping students identify the necessary buttons and find them like: the microphone, the bookmark buttons, how to play back audio and video files, etc. This prevented the teacher from respecting her lesson plan stages; she opted for the auto-monitor mode to control those students who could not follow the lab's use. At this stage, the teacher demonstrated how we can use such media in making an online search (through the intranet). She transferred the question: "*Can anyone suggest a research topic to make an online search?*" For this, she has used the track transfer option.

Students were still reticent to participate. The assistant teacher here tried to demonstrate the use of multimedia labs by playing a compact disc, share its content, and send a collective email. The researcher and the responsible of the subject at the same time analysed the situation and prepared the content of the second session for the assistant teacher. The plan was to help learners use the lecture's content online. The teacher recommended the creation of a virtual classroom where information is to be shared. The students were required to write their email addresses (15 in number) and one student said that she has no email address. The instructor asked her to create an email account and join the online group. The creation of a google group outside the multimedia lab was meant to demonstrate how can students use the labs inside the classroom and expand its usage outside the classroom with the help of the instructor. It can be useful to

¹ SANAKO Lab 250 v. 2.0 Guide User (2005). Tandberg Educational. SANAKO Corporation. Document date: 09.03.05. Production Code: 1871010-5068

develop team work in the learners, to share ideas and documents within the sessions and outside. On Tuesday, April, 24th, 2012, the researcher created the group: *Research Method Space*. Its link is:

[<http://groups.google.com/group/research-methodspace>]

The lecturer sent invitations to 15 students and 3 assistant teachers but students were requested to join the group outside the session when they open their emails because the labs do not have an internet connection (one of the problems we faced). Only three joined the group. The text she sent was:

“Dear Students:

I am glad to create this virtual space and online group sessions with you. You will receive feedback and content from my part and answer your questions. Do not hesitate to use this space. Best regards and be active. Ms Ahouari-Idri, N”.

The second step was to upload and share documents related to Research Methodology via google docs outside the labs: [<https://docs.google.com/#home>]

A wide range of document was uploaded and this took a long time, but no one downloaded.

The objective of using multimedia labs and creating the google group for out of lab use was:

Study Skills in Virtual Classrooms

- Sharing discussions online
- Sharing documents, blogs, emails, in the virtual class created in the lab and expand this outside the lab via the “Research Methods Space Group”
- Practice note-taking, use of electronic resources like online searches and search engines, download and upload documents, join together other social media relative to research methodology, etc.

Introduction to Research Methodology

- Bibliographic research
- Referencing
- Reviewing
- Tutoring and supervision

**Introducing the Annual Content of Research Methodology and the Sanako Labs 250
v. 2.0**

Part A: Study Skills	Part B: Introduction to Research Methodology	Use of Multimedia Labs <i>Sanako Labs 250</i> v. 2.0
<ul style="list-style-type: none"> - Tips on Studying a Foreign Language - Note-taking Tips - Note-taking Symbols and Abbreviations - Listen for Signal Words - Dictionary Use, Using the Library and Online Search Engines - Listening - Reading - Writing - Speaking - Virtual Classrooms (chatting, social networks, video-conferencing, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliographic research through online libraries - The scientific spirit - Characteristics of science Research - Methodology - Research methodology - Research Steps 	<ul style="list-style-type: none"> - audio broadcast (audio source, cd, microphone talk, etc) - automonitor (monitor students' computers) - bookmark (stops to turn to the file) - classmanager (create a class layout) - digital recorder (audio/video) - digitize (convert to digital format) - mediashare (broadcast through a server) - mediaviewer (view shared media) - monitor (viewing and listening to student activity by individual or by group) - multimedia panel (monitoring a student or several, communicating with the students, creating group discussion sessions, and broadcasting audio and video) - self-study (students are able to work alone) - student icons (student's status: remote, model, etc) - teacher status - track transfer (select material, control students' attention) - videomanager (adding media files or on-line streams to the server)

From our observation, we can conclude that:

Students

- Were interested in the labs but found difficulties in using the computers. We still have a problem at the level of computer and information literacy.
- Have never used multimedia labs for research methodology practice as they merely used them for listening and phonetics as audio materials.
- Were reticent to join the group and participate in an online discussion.

Teacher

- Used the multimedia lab as a traditional lab although the technology can offer a variety of alternatives (a virtual classroom)
- Used the lab efficiently to make audio material available for students and help them record their answers. Yet, such labs cannot be used for the sake of online use like chatting, social networking, documents' sharing, online searches (intranet not internet).

The Output: A Designed Questionnaire for Further Research

Through our observation stage, we could develop a questionnaire we are actually testing. It is about: Multimedia and Research Methods Teaching. More details can be reached about the survey (c.f. [<http://www.surveymonkey.com/s/Q92FCHG>]). This piloting stage of the project led us to construct a plan for the project's applicability. For this, we suggest the following stages:

- First of all, we need to get answers from our students through the developed questionnaire. This will help us identify the characteristics of our sample, their attitudes towards research methodology and towards the use of multimedia labs as well. Needs analysis will also be available to respond to the learners' needs while scheduling multimedia sessions.
- Then, introductory sessions are needed to start up teaching these students research methodology. During this preparatory stage, we could observe the students informally, and then, formally, through the observation grill.
- Our last step is organizing regular sessions in Béjaia University's labs where the participant observation will be made simultaneously with the experimental design. One group is the experimental to which the labs will be introduced. The second group will only be taught in its traditional methodology classes. Pre-tests and post-tests are to be made to both groups of students to compare the results. This will make the coming research stage.

FINAL NOTES AND IMPLICATIONS

- We still need to plan for how to make use of technology tools in our universities.
- Our learners' attitudes are positive about multimedia but feel reticent to use the labs.
- Many teachers do not master multimedia fully especially when used for research purposes; using technology is still challenging for our teachers.
- We need to diagnose the teachers' readiness to use multimedia labs, test their attitudes and abilities before thinking of using them in teaching research methodology (linguistic, cultural and technical competences should be developed here to interpret the resources appropriately).
- Our programmes and syllabi should fit technology use.
- We need to prepare ready-made activities as part of the practice stage and the expansion stage of each lesson to guarantee a continuing usage of technology and, hence, be a facilitator to enhance the students' language and research skills (the google group or the servlist can be efficient here).
- The computers' labs can help if equipped with appropriate software programmes that fit research methodology teaching (e.g. zotero, dropbox)
- We cannot expect the realization of this project immediately since we need to prepare the appropriate ground to make it practicable and feasible.

Finally, we believe that there is a great difficulty in scheduling such sessions regularly (Six labs for the faculty and the Intensive Language Center) since we have large-size classes and too many groups (15 in 2001/2012 and 20 groups in 2012/2013). This makes it not possible to use the labs regularly. The next step of

the present longitudinal study will be testing the hypothesis we generated in this pilot study which is «*The implementation of practical sessions in the available multimedia labs as a new technology will help in developing research methods skills in first year LMD students of English at the University of Abderrahmane Mira, Bejaia*».

REFERENCES

- BECKER, H. J., *Microcomputers in the Classroom: Dreams and Realities*, Baltimore, MD, John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, Report No. 319, 1982.
- BRYK, A. S. S., et al., *Charting Chicago School Reform: Democratic Localism as a Lever for Change*, Colorado: Westview Press, 1998.
- CENNAME, S. K, ROSS. D. J. & ERTMER. P, *Technology Integration for Meaningful Classroom Use: A Standards-Based Approach*, Wadsworth, USA: Wadsworth Cengage Learning, 2010.
- HERMAN, J. L., "Evaluating the Effects of Technology in School Reform' in Technology and School Reform: the Reality behind the Promise", in Means, B. (dir.), *Technology and Education Reform: The Reality behind the Promise*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, 1994.
- IDRI, N., *The LMD System Experience as a Struggle between Educational Development and Reform: An Analytical Study of the Endeavour of the Academic Year 2004/2005 in Béjaia University with Suggested Solutions*". Published in <http://www.eric.ed.gov>. Ref: D504547, 2009.
- Education and Reform to Reach Autonomous Learners: Between Reality and Myth, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, N° 69, 2012, p.2174 – 2183.
- Newfields, T. & Davis, R., "Multimedia in Language Teaching". *TESL-EJ*, Vol 3, N 2, 1998. ISSN 1072-4303.
- NEWMAN, D., "Computer Networks: Opportunities or Obstacles?" in Means, B. (dir.), *Technology and education reform: The reality behind the promise*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, 1994.
- OSIN, L., "Computers in Education in Developing Countries: Why and how?", Washington, DC: World Bank Education and Technology Team, 1998.
- POTASHNIK, M., *Chile's Learning Network*, Washington, DC: World Bank Education and Technology Team, 1996.
- PAPERT, S., "Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas", New York: Basic Books, 1980.
- SANAKO Lab 250 v. 2.0 *Guide User*, Tandberg Educational, SANAKO Corporation. Document date: 09.03.05. Production Code: 1871010-5068, 2005.
- SELWYN, N., "Editorial: In Praise of Pessimism – the Need for Negativity in Educational Technology". *British Journal of Educational Technology*, 2011.
- WARSCHAUER, M. & Healey D., "Computers and Language Learning: An overview", *Language Teaching*, 31, 1998, 57-71.
- WARSCHAUER, M., "Dissecting the Digital Divide: Access and Stratification in the Age of Information", Cambridge, MA: MIT Press, 2003.
- WENGLINSKY, H., "Does it Compute? The Relationship between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics", Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1998.
- XU, F., "Toward Integrating Information Technology into Tertiary EFL Teacher Education "US-China", *Foreign Language*, ISSN 1539-8080, USA, 2003.

APPENDIXES

APPENDIX 01: Teaching Unit: Research Methodology

Syllabus: The suggested syllabus for this teaching unit is the following. The official syllabus suggested by Ms. Nadia IDRI in 2005/2006 and updated in 2012/2013 is:

Part A: Study Skills

- I. Tips on Studying a Foreign Language
- II. Note-taking Tips
- III. Note-taking Symbols, Abbreviations and Acronyms
- IV. Listen for Signal Words
- V. Dictionary Use, Using the Library and Online Search Engines
- VI. Listening
- VII. Reading
- VIII. Writing
- IX. Speaking
- X. Virtual Classrooms (chatting, social networks, video-conferencing, etc.) - Needed Vocabulary and Further Readings

Part B: Introduction to Research Methodology

- XI. The Scientific Spirit
- XII. Characteristics of Science and the Scientific Language
- XIII. Research
- XIV. Methodology
- XV. Research methodology
- XVI. Research Steps - Needed Vocabulary and Further Readings

APPENDIX 2: Key Concepts Definitions

Computer literacy: is a stage that just emphasizes a technical expertise that enables a competent use of the available hardware (Papert, 1980).

Information literacy: is the ability to find, organize, and make use of information.

Electronic literacy: is a broader umbrella term with more emphasis placed upon seeking, selecting and evaluating information with a development of high order thinking skills and critical thinking abilities (Warschauer, 2003).

Multimedia: is "a combination of various media (video, sound, graphics, photography, text, and animation) within a single computer program"(Newfields & Davis, 1998: 03).

GLOSSARY

The following glossary of terms is suggested by the corporation as part of the SANAKO software and we need it to get acquainted with it for our research:

AUDIO BROADCAST: You can select an audio source to broadcast to the students. You can choose to open your microphone to talk to the students, or you can play them for example CD audio or some other audio that you are currently listening to.

AUTOMONITOR: An easy way of monitoring student computers is the auto-monitoring scanning mode, where all the selected student computers are monitored automatically and consecutively.

BOOKMARK: The Lab 250 Digital Recorder contains ten numbered bookmark buttons that you can use to mark places that you want to return to in the file.

CLASSMANAGER: With the Lab 250 Class Manager application you can easily create a classroom layout (the class view area of the Lab 250 interface) for different classes. Once

you have created and saved a class layout, you can open the layout in the Lab 250 main window.

CLASSROOM VIEW: The classroom view displays a layout of student computers. The appearance of the layout depends on the configuration made with the Lab 250 Class Manager.

DIGITAL RECORDER: With Lab 250 Digital Recorder, students can play back audio and video files similarly as with a conventional audio or video recorder. The Lab 250 player digitally simulates functions of traditional recorders, such as play, stop, repeat, and record.

DIGITIZE: Digitizing means converting analog material, such as audio and video cassettes, into digital format.

FUNCTION BAR: The bar is located horizontally on top of the main window. It contains the title of the program, the command buttons for the Lab 250 functionality, and the buttons for accessing online help and managing the window size.

MEDIASHARE: Media Share is an application tool that makes it possible to broadcast media through a server. **MEDIAVIEWER:** Once you have added media to the media server with the Lab 250 Video Manager, you and your students can browse the media in the MediaViewer main window.

MONITOR: Monitoring means viewing and listening to student activity by individual or by group.

MULTIMEDIA PANEL: This is the vertical panel on the right-hand side of the window that includes control buttons for monitoring a student or several, communicating with the students, creating group discussion sessions, and broadcasting audio and video.

PROGRAM TRACK: The Program track is the format of the saved file that contains bookmarks, a link to the program file, and the data file.

SELF-STUDY: In the self-study mode, the students are able to work with their Lab 250 Digital Recorders, and their workstations do not receive any calls or commands. However, even in the self-study mode, the students are not able to clear the program track or edit the bookmarks you have set.

STUDENT ICONS: The Lab 250 class view is a graphical layout of your class, where your students are displayed as student icons. Each student state has its icon that changes to reflect the mode the students are in (for example, student as model student or student receiving a remote screen).

STUDENT TRACK: The Student track is the format of the saved file that contains bookmarks, a link to the program file, a link to the data file, and the student's recordings.

TEACHER STATUS: In the lower part of the Multimedia panel you can view a teacher icon that changes to reflect the teacher's current status in the program.

TRACK TRANSFER: The track transfer feature could be useful when you want the students to work with certain material that you have selected for them. By freezing the recorder controls on the student recorders and by transferring a program track, you are able to concentrate the students' attention exclusively on the given material.

VIDEOMANAGER: Video Manager is a tool for adding media files or on-line streams to the server.

APPENDIX 03: Observation Scheme

- Date:
- Location:
- Content of the session:
- The role of the teacher:
- How does the instructor control the session?
- The students' interest in and involvement in the lesson, the lab use:
- The degree of participation:
- The students' difficulties:
- The teacher-students' interaction:
- The students-students' interaction:
- Classroom/Lab management:
- The introduction of multimedia labs:
- The teacher mastery of multimedia labs:
- The students' reaction towards multimedia labs:
- The students' mastery of multimedia:
- The role of multimedia labs in each lesson:
- The teacher's difficulties:
- The students' difficulties:
- Extra notes:

Time:

Number of students:

MOUTO BETOKO Christiane,
Université de Liège

COMPETENCE INTERCULTURELLE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES MATERNELLES EN AFRIQUE FRANCOPHONE CONTEMPORAINE

Résumé

Cet article est une réflexion sur la place de la culture et des langues maternelles, donc de l'identité culturelle, dans l'enseignement des langues, en Afrique francophone contemporaine. Depuis la prise en compte de la compétence interculturelle dans l'acquisition des langues, on est passé de la didactique « des langues » à la didactique « des langues et cultures », confirmant ainsi l'importance de la culture, donc de l'identité culturelle de chaque individu, en la classe de langue. Cependant, ce regard nouveau sur les relations entre la langue et la culture dans l'enseignement n'est pas une question réellement prise en compte dans les systèmes éducatifs de tous les pays de l'Afrique francophone. Aujourd'hui encore, dans certains pays africains, enseignants et apprenants utilisent la langue française pour l'étude de leurs cultures. C'est cette question que nous aborderons à travers la notion de « compétence interculturelle » dans les systèmes d'enseignement/apprentissage des langues et cultures en Afrique francophone.

Mots-clefs : compétence interculturelle - culture - Afrique francophone - langue maternelle - langue française -

Abstract

Intercultural Competence and Teaching Mother Tongues in Contemporary Francophone Africa

By the early 80s, issues concerning the education of immigrant children in Europe resulted in the adoption of intercultural competence within the Council of Europe. Language theorists switched from the didactics of “languages” to the didactics of “languages and cultures”, hence emphasising the importance of culture and, hence, the cultural identity of each individual in foreign language classes. This new vision on the relationship between language and culture is almost non-existent in French-speaking Africa. Today, teachers and learners alike use the French language to study their numerous African cultures. With the intercultural approach, any language learner is required to move away from the old practice in order to partake in the ongoing “dialogue with people” from diverse backgrounds; since they will have observed and understood their values and cultures while preserving theirs. The teaching and learning of African languages and cultures being formally absent in schools raises the following question: how does intercultural training take place in this context?

Keywords : Intercultural competence - culture - french-speaking - African Countries - mother tongue -

COMPETENCE INTERCULTURELLE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES MATERNELLES EN AFRIQUE FRANCOPHONE CONTEMPORAINE

Le Conseil de l'Europe, en préconisant l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues, plonge l'enseignement/apprentissage des langues dans une ère nouvelle, dans laquelle enseignants et apprenants interrogent sans cesse les rapports qu'ils entretiennent d'une part, avec leur culture et d'autre part, avec la culture de ceux avec qui ils partagent la même langue (dans le cas des langues maternelles et secondes) ou encore de ceux dont ils apprennent la langue (dans le cas des langues étrangères). Cette nouvelle donne crée à la fois un retour aux sources et un pas vers l'altérité, alors qu'en Europe la didactique des langues et cultures semble avoir pour objectif majeur, l'acquisition de la compétence interculturelle par les différents publics évoluant en milieu institutionnel. En Afrique francophone, il faut d'abord instaurer un débat autour de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles qui occupent une place importante dans la vie socioculturelle. Nous pensons que la prise en compte de la langue maternelle à l'école est un prérequis dans la formation à l'interculturel, car, en Afrique francophone en général, les apprenants débutent leur scolarité dans une langue différente de celle(s) qu'ils utilisent en famille ou en communauté.

Au regard de la place accordée, aujourd'hui, à la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues, il est indispensable de s'interroger sur celle des langues maternelles et de la culture africaine à l'école. Pour tenter d'y répondre, nous allons nous appuyer sur la notion de compétence interculturelle.

LES LANGUES MATERNELLES EN AFRIQUE FRANCOPHONE

L'importance de l'enseignement en langue maternelle, à travers les différents résultats obtenus au cours de multiples expériences menées par des didacticiens d'horizons et de cultures divers, n'est plus à démontrer aujourd'hui : « [la langue maternelle] *détermine le développement affectif, cognitif, social de chaque individu, conséquemment ses motivations et ses capacités à apprendre d'autres langues par la suite* » (Defays, 2003 : 28). Ainsi conçues, les langues maternelles peuvent constituer un atout pour la formation à l'interculturel :

[L'enseignant des langues est alors capable] *de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour "l'altérité", et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture.* (M. Byram *et al.*, 2002 : 10-11)

Ces apprenants acquièrent leur propre culture dans leur quotidien, à travers les échanges en langue maternelle à l'école et hors de la salle de classe. Dans les pays d'Afrique francophone, les langues maternelles sont non seulement reconnues par les différents États de cette partie de l'Afrique mais elles font également partie intégrante des différentes politiques linguistiques adoptées par ces États : « *Elle [La République du Cameroun] œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* »

(Paul Biya, 1996), comme en témoigne le texte de loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun qui stipule que « *l'éducation a pour objectif : [...] la promotion des langues nationales* » (Jacques Leclerc, 2011).

L'identité culturelle de ces apprenants d'Afrique francophone se caractérise par la reconnaissance des langues nationales qui doivent être enseignées et apprises en milieu institutionnel. En d'autres termes, l'intégration des langues nationales au sein de l'école fait de l'apprenant un individu conscient de son appartenance à une entité culturelle : « *L'apprenant doit être en mesure d'affirmer sa propre identité tout en acceptant et comprenant les différences qui existeraient avec celle de l'autre et de saisir la complexité qui réside dans la relativité existant entre les différents systèmes culturels* » (Boubakour, 2010 : 18).

Les besoins de l'apprenant en terme de formation à la culture maternelle sont certes identifiés mais, ne sont pas intégrés à son cursus de formation. Certains écrivains parlent même de « la mort programmée des langues autochtones » (Guimatsia, 2012). L'ancrage de la langue française à tous les niveaux de l'éducation contribue à la mise en difficulté de ces apprenants qui vivent dans des milieux sociaux multilingues au sein desquels se mêlent langue(s) autochtone(s) du père et de la mère, langue véhiculaire utilisée dans la région, parlars composites (*pidgin english* ou camfranglais) et enfin le français langue officielle. L'influence de ces facteurs sur la scolarisation des apprenants a conduit à l'adoption, par les linguistes, d'une approche qui vise l'introduction des langues maternelles aux côtés de la langue française :

Il s'agit dans le contexte multilingue qui est le nôtre [le contexte camerounais] et conformément aux résolutions de Libreville en 2003, de prendre en compte les langues africaines à tous les niveaux de l'enseignement de la langue française pour un meilleur enracinement dans le terroir et un établissement des différences et des complémentarités. (Nola, 2006 : 128)

On aboutit ainsi aux projets relatifs à l'enseignement bilingue que l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) a instauré dans certains pays africains où le français est langue officielle sans pourtant être langue maternelle. D'après le rapport de l'OIF, ces actions ont eu pour résultat la production d'outils pédagogiques :

Des guides d'apprentissage du français en didactique convergente ont été produits en fonction du zonage et des langues. Ainsi, huit bi-grammaires français/langues nationales ont été produites pour l'Afrique subsaharienne dans les langues transfrontalières véhiculaires du continent que sont le mandingue, le fulfulde, le haoussa, le swahili, le songhay-zarma-dendi, le wolof et le moré. [...]. Ces différents guides sont en phase d'expérimentation sur le terrain pour mieux prendre en compte les besoins des enseignants. Ils sont suivis et évalués dans chaque pays par un comité de pilotage créé auprès du ministère de l'Éducation. (Wolff et Gonthier, 2010)

Par ailleurs, il ressort de ce même rapport de l'OIF, que les expériences portant sur la pédagogie convergente, en 1979 au Mali, n'ont abouti à rien de concluant du fait de l'absence de réflexions pédagogiques et didactiques sur les questions de l'articulation et de la convergence des langues maternelles et du français. Pour tenter d'apporter une solution à ce problème, de nouveaux projets voient le jour. Il s'agit par exemple du projet ELAN-Afrique (École et langues nationales en

Afrique), qui est un prolongement de l'enquête de terrain menée en 2007 sous la dénomination LASCOLAF (Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone). C'est un projet de trois ans, à compter de l'année 2012, axé sur le développement de l'enseignement bilingue français/langues partenaires dans huit pays d'Afrique subsaharienne :

Cette nouvelle initiative née d'un partenariat entre l'OIF, maître d'œuvre du projet, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), l'Agence française de Développement (AFD) et le Ministère français des Affaires étrangères et européennes, vise à accompagner les pays d'Afrique sub-saharienne francophones, à développer une éducation au primaire de qualité et à faciliter l'implantation d'un enseignement bilingue alliant langues nationales et français pour tous les enfants et en particulier ceux des zones rurales pour remédier à l'échec scolaire dû à la difficulté d'acquisition de la langue française. [...]. ÉLAN-Afrique propose de soutenir les plans d'actions des pays qui souhaitent étendre progressivement l'enseignement en langues nationales dans les systèmes éducatifs au niveau primaire. Huit pays francophones (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo et Sénégal) ont adhéré à ce projet, certains pour commencer les expérimentations, d'autres pour les consolider. (Organisation Internationale de la Francophonie, 2011)

Ces projets sont conçus pour améliorer la formation des enfants africains. Il existe également des programmes de formation d'enseignants de langues et cultures africaines. En 2009-2010, il a été créé, à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, au Cameroun, la filière « Langues et cultures camerounaises » (LCC) qui a pour objectif la formation à l'interculturel en adéquation avec les langues et cultures du Cameroun.

LA LANGUE FRANÇAISE ET LA CULTURE AFRICAINE FRANCOPHONE

Alors que Jean-Louis Chiss (2006 : 11-16) porte ses espoirs sur les relations tissées entre l'enseignement des langues et l'anthropologie culturelle pour donner une nouvelle impulsion aux études des textes littéraires, l'Afrique francophone voit dans ces relations, une opportunité pour introduire ses cultures en recourant au texte littéraire. Ces textes africains permettent ainsi aux enseignants francophones, en Afrique, de pratiquer un enseignement de la culture littéraire et artistique africaine dont Luc Collès (2006) décrit les trois nouveaux enjeux majeurs selon la nouvelle donne scolaire :

- un enjeu psychologique : la nécessité de transmettre aux jeunes générations des repères identitaires collectifs à travers un patrimoine littéraire commun, et plus spécifiquement celui qui s'enracine dans la langue maternelle et dans la culture nationale ;
- un enjeu pratique : la nécessité de transmettre un bagage littéraire suffisant pour pouvoir décoder les nombreuses allusions, parodies et réécritures en tous genres qui se fondent sur les grandes références de la littérature ;
- un enjeu proprement didactique : la nécessité de transmettre les grandes références (courants et mouvements, textes et auteurs prototypiques) qui permettent de comprendre les étapes et le sens de l'évolution du fait littéraire (18).

D'une part, l'enjeu didactique caractérise la dimension informative de cette approche et d'autre part, les enjeux psychologique et pratique renvoient à l'analyse des faits culturels autochtones et étrangers.

Ces différents enjeux contribuent à la formation à l'interculturel qui implique l'enseignement de la langue maternelle et des langues seconde et étrangère. On peut relever à ce sujet que les écrivains d'Afrique francophone, par leurs œuvres, ont permis de transmettre les cultures et les valeurs africaines par le biais de la langue française. Nombreux sont les textes d'écrivains francophones qui embrassent les enjeux psychologique, pratique, didactique, et dont l'usage ne connaît pas de frontières en Afrique francophone.

Par ailleurs, on relève depuis quelques années, dans certains pays de cet espace francophone, une préférence pour les écrivains du terroir. On peut citer à ce sujet quelques œuvres littéraires inscrites au programme de l'enseignement secondaire général au Cameroun, de l'année scolaire 2010-2011 (Louis Bapes-Bapes, 2010).

Alors que dans les années 90, parmi les textes littéraires destinés aux apprenants des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} (première et deuxième années du collège), on retrouvait en tête de liste *Les contes d'Amadou Koumba* du sénégalais Birago Diop, aujourd'hui, les ouvrages des écrivains camerounais à l'instar d'Anya Noah (*Les Chants de la forêt*) et de Patrice Kayo (*Fable des montagnes*) occupent la rubrique réservée aux livres de contes africains. Toujours est-il que l'objectif est resté le même : ces récits mettent en scène des personnages, des animaux de la région ainsi que des éléments naturels dans le but de décrire la vie traditionnelle et de délivrer des leçons de sagesse. Ce sont les contes et légendes, récits mythiques et imaginaires, proverbes et devinettes, de la tradition orale des cultures africaines.

En classe de 4^{ème} (troisième année du collège), les œuvres littéraires touchent beaucoup plus à la vie en société. Ce sont des pièces de théâtre (*La Forêt illuminée* de Gervais Mendo ZE, *Trois Prétendants un mari* de Guillaume Oyono Mbia), des nouvelles (*Les Bimanes* de Severin Cécile Abéga, *Les Vins aigres* de Gabriel Kuitche), ou encore des récits merveilleux (*Grain de poussière* de Guillaume Nana). Dans cette société où les parents marient leur fille au « plus offrant » (*Trois prétendants un mari*), où des hommes et des femmes fidèles à la religion chrétienne pratiquent tout de même le culte des ancêtres (*Les Vins aigres*), on peut encore tirer des leçons des « bimanes », villageois ou citadins.

Les œuvres de la classe de 3^{ème} (quatrième année du collège) interpellent les apprenants pour leur faire prendre conscience de certains faits de société. Le roman *Africa Ba'a* de Medou Mvomo met en exergue l'opposition ville/village, modernité/tradition pour les insérer dans un schéma différent où la ville et le village, la tradition et la modernité se complètent pour construire l'homme idéal de demain, des hommes forts de leur langue et culture ancestrales, ayant appris à vivre avec leur tradition dans la modernité, pour une meilleure intégration dans le village planétaire. Le roman *Petit Jo, enfant des rues* d'Evelyne Mpoudi Ngollénarre décrit la vie des enfants pauvres qui errent dans les rues des grandes villes camerounaises et dont les passants ignorent le quotidien difficile.

Toutes ces œuvres littéraires sont compatibles avec les trois enjeux de Collès, bien que de façon limitée. C'est le cas de la perspective psychologique de cet enseignement car, les textes ne sont pas écrits dans les langues maternelles des apprenants, véhicules des faits culturels. En dépit de ces barrières, on ne peut ignorer le rôle de ces textes dans la transmission des us et coutumes de l'Afrique francophone.

Ces textes littéraires écrits en français et sur lesquels reposent les activités de lecture et de production écrite représentent alors les seuls garants de la culture africaine en classe de langue, même s'il ne s'agit que de cours de langue seconde. Apprendre sa langue et sa culture maternelles par l'intermédiaire d'un cours de langue seconde apparaît comme un exercice difficile. À ce propos, Andrée-Marie Diagne (2006) déclare : « *Si la littérature francophone doit faire vivre et faire connaître les traditions des peuples en contact, l'une des voies de transmission des cultures dans l'espace francophone est la maîtrise par l'écrivain de sa culture et de sa langue maternelle* » (26).

Ainsi l'écrivain d'aujourd'hui, initié à la culture orale traditionnelle dans sa langue maternelle transmet ce patrimoine aux jeunes générations, dans une autre langue. Comme le disait Sa'ah François Guimatsia (2012), à propos des Camerounais, dans un article relatif au bilinguisme officiel : « *Ceux-ci ne devraient pas se présenter au rendez-vous "du donner et du recevoir" en quémandeurs complexés, mais en contributeurs éclairés à la culture universelle* ».

Ces propos s'adressent également à tous les pays d'Afrique francophone effectivement participants et non observateurs de la mouvance interculturelle qui réside dans le retour des langues maternelles à l'école.

LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE A L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI

Vincent Louis, professeur de littérature et de didactique du Français langue étrangère, principaux domaines de ses nombreuses recherches, fait un inventaire des différentes méthodes d'enseignement/apprentissage développées sur la base de la compétence interculturelle, approche indispensable au processus d'acquisition des langues à l'école (Louis, 2007).

En effet, son ouvrage a pour objectif principal la mise en œuvre d'activités pédagogiques nécessaires à l'acquisition de la culture par le biais d'interactions verbales. Pour ce faire, il définit au préalable les concepts de « compétence culturelle » et de « découverte interculturelle », en mettant en exergue les rapports qu'elles entretiennent dans leur contribution à la compétence de communication.

La méthodologie qu'il prône suit les quatre options de l'approche interculturelle : « l'approche linguistique de l'interculturel », « l'approche de l'interculturel par les stéréotypes », « l'approche anthropologique de l'interculturel » et « l'approche de l'interculturel par l'ethnographie de la communication ».

Même si Louis propose une analyse de la « compétence (inter)culturelle » dans le cadre de la didactique du français langue étrangère (FLE), cela n'exclut pas une analyse relative à l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle à partir des mêmes approches car, comme le signale Collès (2006 : 17) : « *Une composante essentielle du territoire partagé entre les différentes didactiques du français consiste*

dans le rapport étroit qui unit la langue et la culture » ; d'où la notion de « langue-culture » couramment employée à l'heure actuelle. En d'autres termes, les didactiques des langues maternelles, secondes et étrangères peuvent faire l'objet des mêmes approches pour leur enseignement au niveau de la langue et de la culture.

L'approche linguistique de l'interculturel est la première méthode examinée par Louis. Elle est caractérisée par deux principales hypothèses : l'hypothèse lexicologique de Galisson et l'hypothèse de l'implicite de Collès (cf. Louis, 2007 : 131-136).

D'après ces théoriciens, « *tous les membres d'une communauté ont une culture quotidienne transversale en commun* » (Louis, 2007 : 131) que l'on retrouve dans les « mots à charge culturelle partagée » du point de vue de Galisson, ou encore dans « le savoir partagé, les tropes, les connotations, les allusions et les traits d'esprit » du point de vue de Collès. Toutes ces notions font référence aux valeurs des implicites qui existent dans chacune de nos cultures et que nous partageons dans nos différents échanges au quotidien, avec les membres de nos différentes communautés, par le canal de notre langue première, la langue maternelle.

La seconde méthode porte sur l'approche de l'interculturel par les stéréotypes, essentiellement dominée jusqu'à présent par les recherches de Geneviève Zarate. Or, « *Éduquer à la perception interculturelle sans recourir au traitement des stéréotypes et à l'analyse critique des documents [...] que propose Zarate ne semble désormais plus possible* » (Louis, 2007 : 141). Selon Zarate, en effet, les réalités culturelles présentes dans les documents authentiques ne sont rien d'autre que des représentations de la culture bâties sur la connaissance du monde par un groupe social. L'approche proposée par Louis met en exergue la place des représentations dans la relation culture maternelle - culture cible. Le sujet apprenant est appelé à se remettre en question en s'appuyant sur l'image qu'il a de lui-même, avant d'envisager le repérage des stéréotypes qui existent chez l'autre à partir de l'analyse des documents authentiques dont la pertinence sociologique doit être évaluée.

Se pose alors la question de l'apprenant africain francophone dont la scolarisation se fait à travers la langue française : peut-il avoir une image de lui-même qui lui est propre, c'est-à-dire qui repose sur son identité culturelle ? Les représentations qu'il a de sa culture sont-elles fondées ?

Pour la troisième approche, l'approche anthropologique de l'interculturel, elle s'appuie sur l'hypothèse littéraire de Collès d'une part, et sur l'hypothèse de l'anthropologie comme herméneutique développée par Porcher et Abdallah-Pretceille, d'autre part :

Les méthodes anthropologiques devraient permettre aux apprenants d'apprendre à interpréter les éléments culturels présents dans tout acte de communication [...] [dans le but] de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour DIRE et SE DIRE, pour agir et s'affirmer. (Louis, 2007 : 142)

Le texte littéraire est considéré ici comme le lieu de rencontre des cultures. L'apprenant doit s'y plonger avec des objectifs bien précis, pour découvrir comment l'étranger se manifeste dans sa culture à partir du langage qu'il emploie. L'apprenant francophone saura-t-il repérer les éléments pragmatiques nécessaires au dialogue auquel il est invité, dans ce lieu de rencontre qu'est le texte littéraire ? L'établissement

des liens avec sa culture sera encore confronté à son ignorance des textes de sa langue maternelle.

Si nous nous en tenons aux trois enjeux de la didactique des langues évoqués plus haut, nous aboutissons à la conclusion selon laquelle l'absence de culture littéraire en langue maternelle pourrait être la cause principale des difficultés que connaissent les apprenants francophones dans les exercices de production écrite. La langue maternelle a donc une place indéniable dans l'acquisition de la compétence interculturelle en Afrique francophone, comme ailleurs.

La dernière méthode de Vincent Louis est celle de l'approche de l'interculturel par l'ethnographie de la communication dont le développement repose sur une combinaison de théories ethnographiques et de concepts propres à la didactique du FLE. Le processus d'acquisition de la compétence interculturelle adopté ici passe par trois phases :

- 1) découvrir l'ethnocentrisme latent chez chacun de nous ;
- 2) apprendre à distinguer ce que nous identifions consciemment comme normatif et formel et que nous pratiquons de façon subconsciente ;
- 3) apprendre aussi à découvrir nos « évidences invisibles » à « prendre des distances avec ce que nous interprétons comme naturel, quand, au fond il s'agit bien de programmes culturels que tout le monde ne partage pas » (Geneviève-Dominique de Salins citée par Louis, 2007 : 147).

L'apprenant est toujours appelé à faire un retour aux sources afin de cerner sa personnalité pour pouvoir prendre part aux interactions entre individus partageant des codes culturels différents. La culture acquise lors de l'apprentissage en langue maternelle constitue le point focal de toutes les approches développées autour de la compétence interculturelle, garante de la didactique des langues et des cultures.

Aucun enseignement des langues ne se fait sans prendre appui sur les faits culturels dont la langue maternelle est le véhicule par excellence. C'est ce dont attestent quelques-unes des recommandations de l'Assemblée parlementaire européenne :

De nombreuses recherches ont confirmé que des formes d'enseignement fondées sur la langue maternelle augmentent significativement les chances de réussite scolaire, voire donnent de meilleurs résultats. Dans les sociétés européennes, la pratique courante de la langue officielle est la principale condition préalable à l'intégration des enfants dont la langue principale diffère de la langue officielle du pays ou de la région. De nombreuses recherches aboutissent pourtant au même résultat : la scolarisation immédiate de ces enfants dans une langue qu'ils maîtrisent insuffisamment, ou pas du tout, compromet sérieusement leur réussite scolaire. Un enseignement bilingue, axé sur la langue maternelle, constitue au contraire la base d'un succès à long terme. (Conseil de l'Europe, 2006)

De plus en plus, les politiques linguistiques prennent en compte l'enseignement des langues maternelles à l'école. Cette réalité est autant vraie pour les pays industrialisés que pour les pays du Tiers-Monde. Alors que pour les uns il s'agit d'améliorer le taux de réussite des enfants scolarisés par le canal de la langue maternelle, pour les autres, il est encore question d'alphabétiser l'ensemble des populations en langue maternelle, du fait de l'inaccessibilité de tous à l'école de la langue officielle.

Cette réflexion portait essentiellement sur la place de la culture en milieu institutionnel. Depuis l'adoption de la compétence interculturelle comme élément indispensable à l'enseignement/apprentissage des langues, allant de la langue maternelle à la langue étrangère, le champ épistémologique de la didactique des langues et des cultures s'engage à la rencontre des peuples, aussi divers soient-ils, tant en milieu institutionnel que lors de voyages à l'étranger pour des séjours en immersion.

L'acquisition de cette compétence nécessite la découverte de soi-même à travers un regard intérieur indispensable à la prise de conscience du regard que nous porte l'altérité, nous amenant ainsi à nous ouvrir à l'autre afin de saisir les relations que nous entretenons les uns avec les autres par l'intermédiaire de la langue. D'où la nécessité d'enseigner les langues maternelles à l'école car la langue est un patrimoine linguistique incontournable dans le dialogue qui intègre les peuples dans leurs diversités respectives. Nous avons pu constater que les politiques éducatives en Afrique francophone, conscientes de la place des langues nationales à l'école, les intègrent toutes dans des textes de loi qui ne sont pas aussi effectifs sur le terrain que les langues officielles, comme le français. Cependant, la compétence interculturelle, elle, est bien présente dans tout système éducatif : « *En didactique des langues, à partir des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le concept d'interculturalité est pris en considération dans toute pédagogie et/ou politique éducative* » (Boubakour, 2010 : 18). À travers l'analyse menée par Louis au sujet des différentes approches méthodologiques mises en œuvre dans l'acquisition de cette compétence, l'on a réalisé que la culture autochtone est sollicitée pour chaque pas vers l'altérité. Pour que les apprenants en classe de langue, en Afrique francophone, puissent tirer pleinement profit de cette approche, celle-ci doit intégrer leurs cultures dans leurs langues maternelles.

BIBLIOGRAPHIE

- BAPES-BAPES, Louis, « Liste officielle des manuels scolaires - Année scolaire 2010/2011 », Yaoundé, Ministère des Enseignements secondaires, 11 mai 2010. Disponible sur le site : [[Http://www.minesec.cm/uploads/manuels%202010%202011/esg2010fr.pdf](http://www.minesec.cm/uploads/manuels%202010%202011/esg2010fr.pdf)].
- BIYA, Paul, *Texte de la constitution de la République démocratique du Cameroun*, Yaoundé, 18 janvier 1996. Disponible sur le site : [<http://www.prc.cm/instit/consti.htm>].
- BOUBAKOUR, Samira, « L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives », *Synergies Algérie*, n°9, 2012, p. 13-26. Disponible sur le site : [<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boubakour.pdf>].
- BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella, et STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002. Disponible sur le site : [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide _ dimintercult_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf)].
- CHISS, Jean-Louis, « Conférence d'ouverture au Colloque », in Pagel Dario (dir.), *Dialogues et cultures : Didactiques et convergences des langues et cultures*, n°51, 2006, FIPF, pp.11-16.
- COLLES, Luc, « Didactique de la littérature et diversité culturelle », in Pagel Dario (dir.), *Dialogues et cultures : Didactiques et convergences des langues et cultures*, n°51, 2006, FIPF, pp. 17-23.

- CONSEIL DE L'EUROPE, « Recommandation 1740 : La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 10 avril 2006. Disponible sur le site : [<http://assembly.coe.int/ASP/XRef/X2H-DW-XSL.asp?fileid=17421&lang=FR>].
- DEFAYS, Jean-Marc, *Le Français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Éditions Mardaga, 2003.
- DIAGNE, Andrée-Marie, « Pour une pédagogie de l'écart et de la distanciation », in Pagel Dario (dir.), *Dialogues et cultures : Didactiques et convergences des langues et cultures*, n°51, 2006, FIPF, pp. 23-27.
- GUIMATSIA, S.F., « Le bilinguisme officiel camerounais : un dangereux alibi ou une chance inouïe ? », 2012. Disponible sur le site : [<http://www.cameroonvoice.com/news/article-news-6862.html>].
- KUITCHE FONKOU, Gabriel, *Les Vins aigres*, Yaoundé, Éditions CLÉ, 2008.
- LECLERC, Jacques, « Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 27 janvier 2011. Disponible sur le site : [[Http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cameroun.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cameroun.htm)].
- LOUIS, Vincent, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Cortil-Wodon (Belgique), Éditions modulaires européennes, Collection « IRIS », 2007.
- NOLA, Bienvenu, « Quelle pédagogie pour l'enseignement du français dans le contexte multilingue en Afrique ? », in Pagel Dario (dir.), *Dialogues et cultures : Didactiques et convergences des langues et cultures*, n°51, 2006, FIPF, pp. 125-128.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, « ÉLAN-Afrique : une nouvelle offre francophone en matière d'enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école », Paris, 8 septembre 2011. Disponible sur le site : [http://www.francophonie.org/IMG/pdf/CP2511_ELAN_Afrique.pdf].
- WOLFF, Alexandre, GONTHIER, Josiane, *La langue française dans le monde 2010*, Paris, Nathan, 2010.

NDIBNU MESSINA ETHE Julia
Université de Douala

**COMPETENCES INITIALES ET TRANSMISSION DES LANGUES
SECONDES ET ETRANGERES AU CAMEROUN**

Résumé

Le Cameroun, pays d'Afrique centrale, compte près de 248 langues régionales, dont deux langues officielles, à savoir le français et l'anglais. Les Écoles Normales d'Instituteurs et les Écoles Normales Supérieures forment des futurs professeurs de français, d'anglais et de langues régionales. Les variantes créolisées de ces langues, le camfranglais et le pidgin-english, altèrent les performances et les compétences communicatives langagières de l'ensemble des apprenants : élèves, étudiants et futurs enseignants. Notre contribution autour de l'impact du camfranglais et du pidgin-english sur les langues officielles (français, anglais) et régionales, traite des sessions de recyclage aux remises à niveau et aux activités d'enseignement et d'apprentissage des élèves professeurs de langues secondes et étrangères, à la lumière des nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères, principalement en Europe (CECRL). Cet article ambitionne, ainsi, la contribution à l'amélioration des compétences initiales des futurs enseignants de L2, et par voie de conséquence, à celle des performances de leurs (futurs) élèves.

Mots-clefs : langues en contact - plurilinguisme - camfranglais - pidgin-english - langue étrangère - langue seconde -

Abstract

**Initial Competences and the Transmission of Second and Foreign
Languages : Case of Cameroon**

Cameroon, a country of Central Africa, counts about 248 regional languages among which two official languages known as French and English. The Teachers' Training Colleges of Primary school teachers and the Advance Teachers' Training Colleges train future teachers of French, English and Regional languages. The "creolized" variants of these languages, namely Camfranglais and the Pidgin-English, distort the performances and the linguistic communicative competences of all the learners: pupils, students and teachers to be. Taking into account the impact of the Camfranglais and the Pidgin-English on the official languages (French, English) and regional languages in the light of new teaching methods of foreign languages, principally coming from Europe (CECRL), my contribution is interested in recycling sessions, updating skills and the activities of teaching and learning of trainee-teachers of second and foreign languages. Also, this article aims at improving the initial skills of future teachers of L2 and by extension of the performance of their future pupils while focusing the attention on the content, approaches and teaching activities during their initial training in schools.

Keywords: Language in Contact - Multilingualism - Camfranglais - Pidgin-English- Foreign Language - Second Language -

COMPETENCES INITIALES ET TRANSMISSION DES LANGUES SECONDES ET ETRANGERES AU CAMEROUN

Sous protectorat allemand, cédé ensuite à la France et au Royaume-Uni, le Cameroun présente une très grande variété de langues et de cultures. Il existe près de 248 langues autochtones et régionales (Dieu et Renaud, 1983 ; Bitjaa Kody, 2004), aux côtés de deux langues officielles, le français et l'anglais, et deux langues issues de leur contact, le camfranglais et le pidgin.

Dans un environnement de formation « plurilingue¹ », et compte tenu des compétences linguistiques asymétriques des apprenants, les autorités éducatives du Cameroun ont réparti les écoles de formation des enseignants en deux grands cycles : le primaire et le supérieur.

Les écoles des instituteurs concernées par l'enseignement des langues secondes, à savoir l'anglais et le français, excluent les langues régionales des programmes. Le cycle supérieur s'occupe de la formation des enseignants des lycées. Ils sont formés à l'enseignement du français, de l'anglais et des langues régionales. Les langues régionales sont intégrées au secondaire depuis 2008. Ce succès est redevable au Programme Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA), mis sur pied par l'Université de Yaoundé et l'Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises (ANACLAC), depuis 1982.

Les langues française et anglaise évoluent et se régionalisent : le français a donné lieu à une nouvelle variante, le camfranglais², l'anglais a engendré le pidgin-english³ (Bilola, 2003). Ces deux variantes altèrent les performances et les compétences communicatives langagières de l'ensemble des apprenants : élèves, étudiants et futurs professeurs. Mais les cours de français, d'anglais et des langues régionales ne tiennent pas compte de cette donnée dans les contenus des enseignements et les tâches proposées aux apprenants. Comment transmettre le savoir sans envisager ces préalables ? Quels sont les principes maîtres d'une bonne gestion des séances de cours de L2 ?

Cet article mettra l'accent sur les statuts des langues enseignées au Cameroun, la présentation des écoles de formation et des objectifs pédagogiques opérationnels qui conduisent à une formation initiale exemplaire en L2.

¹ Plurilingue : milieu dans lequel il existe plus de deux langues servant à la communication (op.cit. Bitjaa, 2004).

² Camfranglais : langue parlée principalement par les jeunes au Cameroun. *Cam* est mis pour les langues locales camerounaises, *fran* pour la langue française et *anglais* pour la langue anglaise. Il est nuancé d'une région à l'autre (Bilola, 2003).

³ Pidgin-english : langue parlée principalement par les locuteurs des régions du Sud-Ouest et du Nord-Ouest et par les personnes scolarisées en anglais. C'est une langue véhiculaire dans plusieurs pays anglophones comme le Cameroun, le Nigéria, le Ghana, la Sierra Léone. Elle est dérivée essentiellement de l'anglais et a sa propre grammaire.

STATUTS DES LANGUES AU CAMEROUN

Au Cameroun, les statuts des langues sont de plusieurs ordres. Nous n'en retiendrons que quatre, en nous référant à la définition d'Adopo *et al.* (1997) : « [Le statut est] *l'ensemble des données juridiques, politiques et économiques relatives à la langue* » (13). L'anglais et le français, langues officielles, sont susceptibles de coexister avec des langues régionales, des langues secondes et des langues maternelles (LM). Les maternelles représentent éventuellement des langues véhiculaires, des langues régionales et surtout, comme dans cet article, des langues secondes. Pour assumer des rôles véhiculaires, à l'exemple des langues régionales, il faut que les LM jouissent d'une reconnaissance avérée, d'un nombre de locuteurs élevé et d'études scientifiques (Fishman, 1976). Le schéma suivant dépeint la stratification des langues au Cameroun.



Figure 1 : différents groupes de langues au Cameroun

Les intersections indiquent les connexions existant entre les différents groupes, comme les éclaircissements ci-dessous le relèveront.

A) Les langues officielles : Shell et Wiesemann (2000 : 39) assurent que les langues officielles sont « la ou les langue(s) européenne(s) utilisée(s) pour les affaires du gouvernement et aussi comme langue(s) principale(s) de l'éducation ». Pour Adopo *et al.* (1997 : 13), les langues officielles incarnent « les langues qu'un État utilise pour l'ensemble de son fonctionnement aux différents niveaux (administration, justice, armée, éducation, activités nationales et internationales) ». Le système éducatif en Afrique subsaharienne adopte généralement les langues officielles en tant que langues de certaines disciplines et langues d'enseignement. C'est le cas au Gabon, au Tchad et au Cameroun avec le français. Le Cameroun se singularise par son bilinguisme avec des sections qui offrent des enseignements dans lesdites

langues, en tant que langues secondes, aussi bien dans les grandes écoles de formation que dans les écoles primaires et secondaires.

B) Les langues régionales : au Cameroun, les langues régionales représentent les langues auxquelles le gouvernement a octroyé un statut officiel, celui de langues nationales. Les langues régionales correspondent aux langues de grande communication au sein du pays et dans des régions précises : le duala dans la Région du Littoral, le beti-fang dans les régions du Sud et du Centre, le fulfulde dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord. Considérées comme langues secondes depuis 2008, elles sont enseignées dans les établissements du secondaire.

C) Les langues secondes : la langue seconde est celle que les locuteurs utilisent quotidiennement dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, dans le commerce, les communications interpersonnelles incluant des langues et des cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue première. Aussi, les créoles telles que le pidgin-english et le camfranglais sont considérés comme des langues secondes au même titre que le français et l'anglais en milieu monolingue rural.

D) Les langues maternelles : la langue maternelle est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans les villages que dans les zones urbaines. Le pidgin-english et le français deviennent au fil des ans des langues premières (ou maternelles) de jeunes qui deviendront plus tard des enseignants de langues secondes. Ils maîtrisent partiellement leurs langues maternelles et les langues à enseigner. Les écoles de formation sont en principe chargées de renforcer les savoirs acquis en français, anglais et langues régionales. Elles se doivent dès lors de fixer des objectifs susceptibles de combler les attentes des apprenants. Mais, au vu de tous les groupes de langues sur le territoire camerounais, il est pertinent de savoir quels sont les objectifs pédagogiques opérationnels que se fixent les écoles de formation pour l'enseignement des L2.

ECOLES DE FORMATION ET OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT

Il existe plusieurs écoles professionnelles destinées à la formation des élèves enseignants à savoir les ÉNIEG (École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général), les ÉNIET (École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique) pour les élèves maîtres, l'ENS (École Normale Supérieure) et l'ENSET (École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique) pour les élèves professeurs.

A) École normale des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) : l'ÉNIEG forme des enseignants pour le cycle primaire. Les objectifs linguistiques de la formation des élèves – instituteurs de l'enseignement général sont :

- permettre aux futurs maîtres d'acquérir une meilleure maîtrise du français (pour les francophones) et de l'anglais (pour les anglophones) pour mieux transmettre les savoir-faire en grammaire, conjugaison, vocabulaire, rédaction ;
- initier les élèves enseignants à la transmission des données orales en français, en anglais, en langues régionales actuellement enseignées (fulfulde, mungaka, duala,

basaa, beti-fang) afin que leurs écoliers puissent communiquer oralement quel que soit le milieu environnant ;

- recourir aux approches pédagogiques en vigueur, à savoir la Nouvelle Approche Pédagogique, l'Approche par compétence et l'Approche par l'action.

B) École normale des instituteurs de l'enseignement technique (ENIET) : déceler les objectifs de la formation des élèves instituteurs nous paraît difficile. Au primaire, les deux seules activités techniques contenues dans les programmes d'enseignement au primaire (2000) sont le travail manuel et les activités pratiques. Il ne comporte aucun cours de langue, ni première ni seconde. Au sortir de leur formation, les élèves instituteurs enseignent dans les écoles primaires d'enseignement général. Aucune performance préliminaire en langue ne leur est exigée, excepté au cours du concours d'entrée en sixième qui comprend une épreuve de dictée-questions ou de compréhension de texte en français et en anglais. Les langues maternelles en tant que langues secondes sont absentes tout au long de leur formation.

C) École normale supérieure (ENS) : les ENS ont en charge la formation des élèves professeurs pour leur intégration dans le secondaire. Les objectifs visés sont :

- développer chez les élèves professeurs la capacité à enseigner la grammaire, le vocabulaire, la rhétorique, la compréhension des textes, la dissertation.

- initier l'élève professeur à l'utilisation des approches pédagogiques en vigueur, à savoir la Nouvelle approche pédagogique, l'Approche par compétence et l'Approche par l'action.

D) Ecole normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) : plusieurs Écoles normales supérieures d'enseignement technique ont pour mission la formation des élèves professeurs en technique et en technologie. À l'ENSET, aucune spécialité ou filière n'est réservée à l'enseignement des langues. Il est l'objet d'une unité de valeur intitulée « Formation Bilingue » (le français aux anglophones, l'anglais aux francophones), pour les L2, trois heures par semaine et à moins de quatre mois par an. Les objectifs de ces ENSET sont :

- former les élèves professeurs à enseigner dans les deux langues officielles (français et anglais), dans tous les établissements d'enseignement technique du Cameroun ;

- leur inculquer le vocabulaire technique approprié pour l'enseignement des matières technologiques ;

- les initier aux trois approches pédagogiques citées plus haut ;

Les étudiants professeurs considèrent leurs futurs élèves comme des locuteurs natifs des langues nationales (L2), du français et de l'anglais.

Comment mettre en œuvre une formation visant les objectifs précités?

ENQUÊTE ET INFORMATEURS

La population étudiée rassemble les acteurs de l'enseignement : les instructeurs et les apprenants. Les tableaux exposent les résultats des déclarations des sondés au cours de l'année 2011. Les tableaux subséquents indiquent les écoles sollicitées, le nombre d'interrogés et les langues des enquêtés.

Tableau 1 : langues parlées par les enseignants

Écoles	Nombre d'enquêtés	Langues parlées par les enseignants
ÉNIEG	01	français, anglais, LM
ENS de Yaoundé I	02	français, anglais, LM, pidgin
ENSET	02	français, anglais
Total	05	français, anglais, LM, pidgin,

Tableau 2 : langues parlées par les apprenants

Écoles	Nombre d'enquêtés	Langues parlées par les enseignants
ÉNIEG	15	français, anglais, LM, pidgin
ENS de Yaoundé I	10	LN, camfranglais
ENSET de Douala	30	
Total	65	français, anglais, LM, pidgin,

Dans cette étude, l'approche par genre n'a pas été retenue, car le but premier du présent article est la détermination des approches pédagogiques et des différentes matières linguistiques à enseigner aux élèves professeurs. Soixante-dix personnes représentent l'ensemble des volontaires auprès desquels les investigations ont été menées. Il est à noter que l'ENSET figure ici pour sa consolidation des cours de LO2 et l'intégration dans les programmes, des cours de langue spécialisée et de langue nationale. Les enseignants sondés maîtrisent principalement le français, l'anglais, les LM et le pidgin. L'observation établit que les formateurs des formateurs manient plusieurs langues, mais prohibent les parlers argotiques comme le camfranglais et parfois le pidgin. Les apprenants quant à eux utilisent les langues indépendamment de l'interlocuteur, mais ils plébiscitent la langue la mieux maîtrisée pour leur spécialisation pédagogique. Pour transmettre ou enseigner les langues secondes, les deux groupes en présence font face à des difficultés de plusieurs ordres. Au niveau des apprenants, on peut détecter des problèmes phonétiques et morphosyntaxiques, par exemple. Les enseignants, quant à eux, éprouvent des difficultés relatives aux approches pédagogiques utilisées pour enseigner.

DIFFICULTÉS DES APPRENANTS EN ANGLAIS, EN FRANÇAIS ET EN LANGUE NATIONALE

Les apprenants de langues nationales, de français et d'anglais, rencontrent plusieurs types de difficultés. Elles se résument en l'agrammaticalité des phrases, l'absence de maîtrise des concepts et phénomènes culturels, la non maîtrise des évolutions et des approches pédagogiques.

A) L'agrammaticalité des phrases à l'oral et à l'écrit : l'agrammaticalité repose sur les différentes manipulations syntaxiques opérées sur des mots ou des groupes de mots. Par moments, l'analyse de ces manipulations conduit à une détection des erreurs identiques et répétitives chez les apprenants des L2. Dans les énoncés recueillis, nous observons la récurrence de deux manipulations syntaxiques à savoir l'effacement et la substitution. Les élèves professeurs tendent à omettre la marque du temps à l'oral et surtout à l'écrit. Cette omission a des conséquences au

niveau tonal et quelquefois lexical. C'est le cas des énoncés des apprenants de première année à l'ENS de Yaoundé I, dans l'exemple ci-dessous :

Exemple (1) a : **en duálá/ bàsàá**

Enoncé de l'apprenant	Enoncé approprié
Nà dá dikúbè je manger banane je mange une banane	Nà mà.dá dikúbé je prés.mange banane je mange une banane

On constate la disparition de « mà » qui marque le présent de l'indicatif, et le non respect des tonèmes, le ton bas remplaçant souvent le ton haut. Les phonèmes inexistant dans la langue première, comme « ð, d' », sont substitués par « b, d ». Ces cas d'effacement et de substitution sont fréquents chez les apprenants de première année. Les apprenants de l'ENSET de Douala I et de l'ENIEG, quant à eux, insèrent des morphèmes de pidgin dans les énoncés en anglais.

Exemple (1) b: **en anglais**

Enoncé de l'apprenant	Enoncé approprié
A dɔ̃ go skul tude je prés. partir école aujourd'hui Je vais à l'école aujourd'hui	Ai gou tu skul tə'dei je prés. à école aujourd'hui Je vais à l'école aujourd'hui
A dɔ̃ tʃɔp kɔ:n je prés. manger maïs je mange du maïs	Ai i:t kɔ:n je mange maïs je mange du maïs

Dans les deux exemples, on constate l'effacement des diphtongues « ai, əu, ei » et l'omission totale du « tu » après le verbe. Les apprenants introduisent un morphème de temps « dɔ̃ » qui marque le présent de l'indicatif en pidgin. Ils substituent les diphtongues « ai, əu, ei » par « a, o, e », et le verbe « eat » par celui qu'ils maîtrisent, « tʃɔp ». On constate que le pidgin corrompt l'anglais à travers des mots empruntés et l'effacement de plusieurs phonèmes et morphèmes.

Exemple (1) c : **en français**

Enoncé de l'apprenant	Enoncé approprié
ʒə ʃiba pur tʃɔp je descends pour manger Je descends pour manger	ʒə desã pur mãʒe je descends pour manger Je descends pour manger

En français, le camfranglais modifie les propos des apprenants débutants, mais il manifeste plus de substitutions que d'effacements. Ces changements affectent le niveau des performances des élèves professeurs. La pratique constante du camfranglais et du pidgin-english en milieu institutionnel et en milieu naturel influe lourdement sur les attitudes à adopter dans les institutions formatives.

B) L'absence de maîtrise des implicites culturels du discours : Kerbrat-Orecchioni (1986 : 25) considère comme implicite culturel : « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif ». Par exemple, « Pierre ne fume plus » présuppose dans l'énoncé même que Pierre fumait

auparavant. Quant aux sous-entendus, ce sont « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif ». Au Cameroun ces implicites culturels se traduisent par la gestuelle et des phrases telles que :

Exemple (2) : en mengisa

(1) Zùgá ó nyóng m̀̀ndím mó z̀̀ng Viens tu prendre eau de zong Viens prendre de l'eau du zong
(2) M̀̀ng ì t̀̀.ń Pluie il prés.pleuvoir Il pleut (il y a un peu d'argent)

En (1), c'est une promesse implicite sur la base d'un fruit très amer (m̀̀ndím mó z̀̀ng). Les apprenants doivent mettre en contexte leur vocabulaire pour maîtriser ce genre d'implicite. Au Cameroun, en français comme en LM, l'expression « il pleut » a une connotation d'abondance matérielle.

Exemple (3) : en français et en anglais :

Cette fois tu as gagné le gros lot.

Gagner le gros lot, selon les contextes peut signifier gagner de l'argent ou réussir à trouver un bon parti, par exemple un époux ou un partenaire d'entreprise... La maîtrise du contexte social guide l'interprétation des propos et la détection des ambiguïtés et des implicites.

C) L'absence de maîtrise de contenus culturels nécessaires en situation d'argumentation à l'oral et à l'écrit : les principaux contenus culturels non maîtrisés sont les proverbes, les maximes, les notions de respects aussi bien dans la gestuelle que dans le vocabulaire. Nous ne reviendrons pas sur les proverbes, mais sur les marques de respect souvent ignorées. Dans les langues camerounaises, le salut adressé à un aîné ou à un chef se distingue de celui destiné à une personne considérée comme son égale. Dans les régions du Nord-Ouest et de l'Ouest, celui qui salue peut frapper des mains trois à sept fois au maximum. Au Nord, les interlocuteurs se palpent le bras, de la main à l'épaule, en sollicitant des réponses sur l'état de santé des membres de la famille. En Angleterre, la politesse exige qu'on dise «you're welcome » ou « come again » à un hôte quelle que soit l'humeur de celui qui le reçoit.

Le Cameroun a la particularité de posséder plusieurs cultures, mais de nos jours, ignorées par les jeunes (Messina Ethé, 2010), et enseignées timidement au secondaire. Tous les contenus culturels comme la danse, les contes, les chants traditionnels, les berceuses font également partie du répertoire très peu connu des apprenants de L2.

D) **La non maîtrise des approches didactiques en L2, FLE ou ALE⁴ et des approches pédagogiques récentes** (l'approche par compétence, l'approche par l'action, l'approche audiovisuelle) : les apprenants ignorent les approches développées au cours de ces dernières années et qui prônent la centration sur l'apprenant. Or, en FLE, ALE et L2, la didactique est devenue plus participative.

Le tableau subséquent présente les pourcentages d'élèves professeurs qui déclarent exploiter les différentes approches d'enseignement des langues secondes et étrangères.

Tableau 3 : maîtrise des approches pédagogiques

1 - Approcher Grammaire-Traduction	100%
2 - Approche Audio-visuelle	40%
3 - Approche culturelle	25%
4 - Nouvelle Approche Pédagogique	80%
5 - Approche par compétence	50%
6 - Approche par l'action	25%

La première méthode d'enseignement est la plus connue et la plus répandue ; la quatrième a été appliquée de 2000 à 2008 ; la cinquième (l'approche par compétence) est la plus récente. L'approche par l'action n'est connue que de 25% des apprenants et d'après eux, elle ne saurait satisfaire les besoins des élèves des classes de langues camerounaises. Les trois dernières difficultés conduisent à restreindre les capacités linguistiques qui permettraient une transmission adéquate des connaissances, telle que préconisée par le CECR, à savoir la mise en relation des cultures et l'établissement du contact avec les personnes à travers une langue, ici, une L2 (Puren, 2006). Les approches demeurent centrées sur l'enseignant et non sur l'apprenant comme préconisé dans les approches par compétence et par l'action. Toutes ces difficultés empêchent les enseignants d'atteindre aisément leurs objectifs pédagogiques. Il leur est difficile de transmettre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Pourtant, les problèmes rencontrés par les apprenants montrent qu'il est nécessaire de tenir compte de la centration sur l'apprenant en s'intéressant davantage à la notion d'interculturalité⁵ dans la formation des enseignants de langue.

⁴ FLE ou ALE : Français Langue Etrangère ou Anglais Langue Etrangère. Il n'y a pas encore de termes pour signifier langue camerounaise étrangère, langue nationale étrangère, etc.

⁵ Précisons que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) insiste sur cette notion : « l'apprenant devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à une prise de conscience interculturelle » (Introduction du CECR, Chapitres 4 et 5).

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS DE LANGUES

La maîtrise des langues varie d'un enseignant à l'autre. Le tableau suivant illustre uniquement les déclarations des instructeurs quant à leur maîtrise des langues officielles et nationales.

Tableau 4 : maîtrise des langues par les enseignants interrogés

Langue Performances	Français	Anglais	LM
Très Bien (acrolecte)	30 %	41,22%	24%
Bien (mésolecte)	50%	34,44%	14,88%
Assez Bien (basilecte)	15,12%	16,88%	54%
Passable-Nul	4,88%	7,44%	7,12%
Total	100%	99,98%	100%

Les enseignants de L2 du premier degré auraient un niveau inférieur ou égal à celui requis en classe de Première. En effet, ils manipulent approximativement les deux langues officielles : 30 % des professeurs des écoles maîtrisent parfaitement le français contre 41,22% pour l'Anglais et 24% pour les LM. Ainsi, l'accent mis sur la pédagogie des langues et l'exploitation des nouvelles approches semble faciliter l'acquisition de la langue transmise. Mais, pour le français, l'anglais et les LN, considérés comme L2, la pédagogie correspond à celle des langues premières et est le plus souvent centrée sur l'enseignant. Et c'est plutôt l'anglais qui tient lieu de L2 pour les formateurs de formateurs francophones ; inversement, c'est le français qui a ce statut pour les anglophones. Environ 50% des instructeurs interrogés attestent d'une maîtrise quasi parfaite du français contre 34,44% pour l'anglais, et 14,88% pour les LM. Outre les contenus pédagogiques (oral, écrit, grammaire, compréhension de texte et orthographe, concepts culturels et discursifs liés à la langue), il leur est également assuré une correction systématique de toutes leurs erreurs de langue. Ce qui octroie un double travail aux formateurs des enseignants de L2. Moins de 20% de la population interrogée est inapte à l'enseignement des L2 car ils estiment que leurs compétences en L2 sont faibles.

Ainsi, la formation des élèves maîtres semble plus difficile, car leurs compétences linguistiques ne les préparent pas à assumer la fonction de formateurs en L2. Les ENIET et les ENIEG n'enseignent qu'une seule L2, le français aux anglophones et l'anglais aux francophones. Mais quel que soit le milieu ou la région, une des deux langues est délaissée au cours de la formation initiale. Les formateurs de formateurs ne parviennent pas à transmettre des acrolectes et des compétences linguistiques équivalents au cycle de formation initiale pour des raisons multiples comme la maîtrise approximative des langues à véhiculer et le niveau très bas des élèves professeurs en langues nationales (un désavantage pour le projet

ELAN-Afrique⁶). En 2012, d'après les sondés, près de 92,88% d'élèves professeurs du premier cycle manipulent aisément leurs/les LM. Aussi, est-il espéré d'eux une transmission des langues qui allierait compétence, performance et approche pédagogique adéquate.

FORMATION INITIALE ET ACTUALISATION DES PERFORMANCES DISTINCTIVES

Afin d'optimiser les compétences préalables des élèves enseignants, de recycler les instituteurs et les professeurs en exercice et adopter une approche d'enseignement appropriée aux langues secondes, il faut tenir compte des contenus, des programmes et des objectifs d'enseignement des L2. Aussi, la formation initiale aurait pour but de :

- de remettre en évidence la place cruciale de la compétence en langues dans la réussite scolaire et sociale ;
- de reconstituer l'unité de la compétence langagière, fragmentée en différentes matières scolaires pour le français et l'anglais et de créer ou de renforcer les compétences en langues nationales;
- d'apprendre et d'utiliser les langues dans sur le terrain, dans des espaces de communication pour contribuer à sa propre formation;

Quatre facteurs participeraient à l'actualisation des compétences : l'adoption des nouvelles approches participatives dans l'enseignement des L2, l'analyse contrastive entre français/ anglais et camfranglais/pidgin-english, et langues maternelles camerounaises, la référence initiale aux compétences premières des futurs enseignants avant le transit progressif vers de nouvelles compétences, et la révision des programmes dans cette optique. Au cours des échanges formatifs et évaluatifs, les performances distinctives de ses différentes langues en présence au Cameroun, entre les discours des élèves et des enseignants, sont développées.

A) Eléments pour une formation initiale : les compétences que les apprenants sont censés acquérir en fin de formation sont les suivantes :

- dialogue en français/anglais/LN châtié en prenant soin de clarifier les implicites, d'insister sur les manipulations syntaxiques et les interférences entre le camfranglais, le pidgin et les langues secondes à transmettre ;
- dialogue en utilisant deux codes : langues locales et langues officielles ; les situations contextuelles incitent les enseignants à immerger les apprenants dans la culture du terroir et d'ailleurs ;
- cours de conjugaison, de grammaire et d'orthographe
- rédaction des textes courts (la lettre, les demandes d'emploi, le curriculum vitae, etc.)
- lecture et compréhension de textes sur la base des livres et ouvrages illustrés

⁶ ELAN-Afrique : projet pour l'expérimentation de l'enseignement des langues partenaires du français en Afrique, en l'occurrence les langues africaines. Toutes les compétences linguistiques sont nécessaires.

- adaptation à tous les contextes et situations de communication écrite et orale.

Pour les futurs enseignants de L2, il s'agirait plutôt de :

- la compréhension des différentes approches et méthodes pédagogiques qui conduiront à l'adoption de l'approche la plus adéquate à la classe enseignée ;
- l'appropriation des approches récentes, notamment l'approche actionnelle ;
- l'emploi des NTIC dans les activités de transmission des langues secondes ;
- l'utilisation des manuels et outils d'enseignement de L2 appropriés.

En tête de liste des éléments de la formation initiale, figurent prioritairement la communication orale et écrite, la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, de la rhétorique, de la pragmatique, des approches d'enseignement et des NTIC⁷.

B) Approches pédagogiques pour la formation : plusieurs approches sont mises à la disposition des apprenants. Elles participent à l'expression : l'approche participative, l'approche par compétence, l'approche culturelle et audiovisuelle ainsi que l'approche actionnelle.

La figure ci-après illustre les éléments proposés pour utiliser de manière complémentaire les approches didactiques correspondant à l'enseignement des langues :

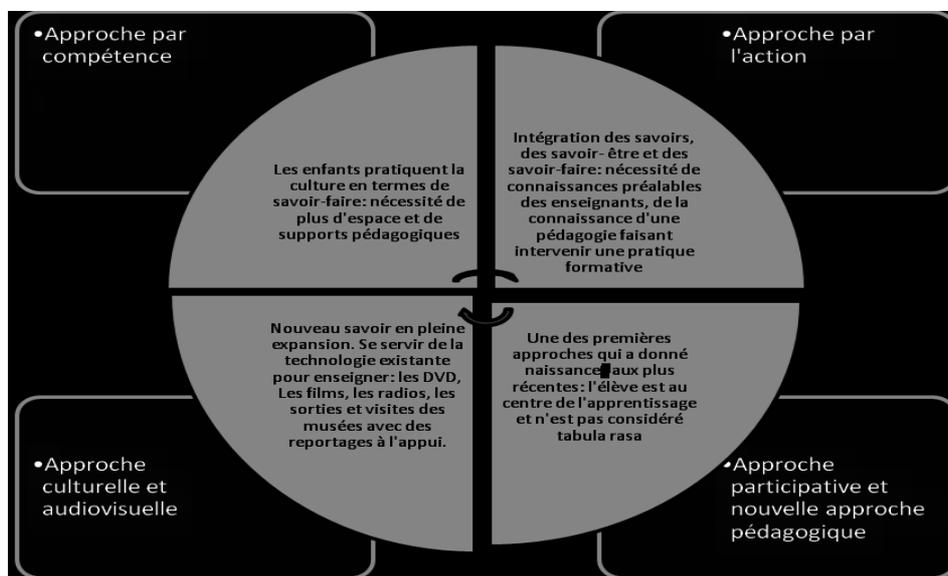


Figure 2 : approches et implications pédagogiques

Toutes les approches évoluent et optent pour la participation et la prise en compte des connaissances des élèves pendant les cours. L'approche actionnelle mène aux

⁷ NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Toutes les universités camerounaises initient leurs étudiants aux NTIC.

résultats suivants selon Francis Goullier (2007) :



Figure 3 : illustration de l'approche par l'action par Goullier (2007)

Les compétences à acquérir sont communes aux apprenants et favorisent la communication avec l'extérieur.

Les compétences générales individuelles renferment le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

La compétence communicative est l'habileté à utiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour des activités de communication. Elle implique des connaissances en sociolinguistique, en linguistique et en pragmatique. Aussi, le formateur de L2 doit adapter chaque activité de communication en fonction de ces paramètres.

C) Répartition trimestrielle de quelques contenus : pour aboutir à une opérationnalisation de l'enseignement des L2, les enseignants doivent répartir quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement et trimestriellement les éléments à transmettre. Toutefois, avant de commencer les cours, l'enseignant devrait :

- concevoir un test de niveau incluant un examen de conjugaison, de vocabulaire et de grammaire ;
- élaborer une grille de notation en fonction de trois groupes : faibles, moyens et forts.

Pour le premier cours, l'enseignant devra commencer par un test oral portant sur les capacités linguistiques des élèves.

Après ce cours, l'instructeur préparera les suivants en fonction des résultats de ce test, en respectant le niveau des apprenants, les besoins des élèves et les objectifs à atteindre. Il faudrait également inclure les exercices de contraste entre les langues communément utilisées par les élèves et la langue cible.

Exemple (4) :

Langue de départ : pidgin
A dɔ̃ go skul tude
 Je prés. partir école aujourd'hui
 Je vais à l'école aujourd'hui

Langue cible 1 : anglais
Ai gou tu skul tɔ'dei
Je prés. à école aujourd'hui
Je vais à l'école aujourd'hui

Langue cible 2 : français
ʒə vɛ a lekɔl ɔʒurdʒi
Je vais à l'école aujourd'hui
Je vais à l'école aujourd'hui

Langue cible 3 : duala
nà mà.lá ó sùkúlù wéngē
Je prés.aller à école aujourd'hui
Je vais à l'école aujourd'hui

Le contraste se situe au niveau des morphèmes ajoutés ou retirés comme dans l'exemple b. L'élève devra apprendre la notion du présent simple en anglais, la préposition « to », et la prononciation des diphtongues et des accents. Chaque élément est enseigné en suivant une approche incluant la révision de la leçon, l'introduction de la conjugaison, la leçon proprement dite avec pour base le pidgin ou le camfranglais, le déroulement avec l'anglais châtié et la phase pratique par des exercices de construction des phrases à l'oral et à l'écrit. La deuxième langue suit le même procédé que l'anglais. La troisième langue-cible manifeste quelques différences avec le pidgin pris comme élément de départ pour l'enseignement. Il faut insister sur les préfixes verbaux qui établissent la différence entre les temps de la langue nationale. Egalement invoquée, la désignation des différents temps : au lieu du présent de l'indicatif, c'est le présent, au lieu de passé simple, c'est plutôt, le passé récent, etc. Enfin, l'enseignant insistera sur les différences entre les langues dérivationnelles (français, anglais) et les langues agglutinantes (langues bantoues). Aussi les étapes de l'enseignement seront caractérisées par la révision des leçons précédentes, l'introduction de la leçon en énonçant des phrases en français ou en anglais (n'utiliser un exemple de camfranglais ou de pidgin que si c'est l'élève qui le propose), l'écriture au tableau des phrases issues de la/des langue(s) source(s) et à l'opposé de celles-ci les phrases de la langue-cible (phonétiquement et orthographiquement pour faire ressortir les différences et les ressemblances morphosyntaxiques et phonétiques), le regroupement des différences et l'enseignement d'un élément grammatical /communicationnel clé. La suite de la leçon respectera le déroulement habituel d'un cours, c'est-à-dire la phase explicative, des exercices d'application écrits ou oraux, le transfert par un devoir à faire.

La question des compétences linguistiques initiales dans la transmission des langues secondes est primordiale, car elle affecte les performances des élèves et leur adaptation culturelle. Pour cela, il faudrait que les futurs enseignants en tiennent

compte au niveau des objectifs d'apprentissage, des approches didactiques et des contenus linguistiques et pédagogiques à transmettre. Soulignons que l'approche actionnelle, centrée sur l'apprenant, de plus en plus utilisée, est compatible avec les compétences communicatives que requièrent les activités d'enseignement qui prônent le recours aux langues secondes pour une meilleure efficacité de leur transmission.

BIBLIOGRAPHIE

- ADOPO *et al.*, « Le projet –Nord aujourd'hui et demain », *Langues et éducation en Afrique Noire*, Tranel n°26, 1997.
- BILOA, Edmond, *La langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern: Peter Lang, 2003.
- BITJAA KODY, Z. D., *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français*, Thèse de Doctorat d'Etat, Yaoundé, Université de Yaoundé I, 2004.
- DIEU, M., RENAUD, P., *Atlas linguistique du Cameroun : Inventaire préliminaire*, Paris, ACCT, CERDOTOLA et DGRST, Yaoundé, 1983.
- GOULLIER, Francis, « Faut-il « appliquer » le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », conférence du 25/09/06 à Reims, 2007.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.
- Le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues (CECR)
- MESSINA ETHE, J., *Recherche d'une méthodologie de l'enseignement de la culture nationale en milieu plurilingue*, Thèse de Doctorat Ph.D., Yaoundé, Université de Yaoundé I, 2010.
- MINESEC, Enseignement des Langues et Cultures Camerounaises : quelles perspectives ? Séminaire de formation sur les langues et cultures camerounaises, Palais de Congrès, 2007.
- PUREN, C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante: « Les tâches dans la logique actionnelle », pp. 80-81. Paris, FIPF-CLE international, 2006.
- SHELL, O. ET WIESEMANN, U., *Guide pour l'alphabétisation en langues africaines*, Collection PROPELCA 34, Yaoundé, Université de Yaoundé, 2000.

LA COMPÉTENCE BI/PLURILINGUE EN CLASSE DE LANGUE EN ALGERIE

Résumé

En Algérie, plusieurs langues sont en interaction. Celles-ci se produisent dans tous les milieux, mais nous ne nous intéressons, dans le cadre de notre étude, qu'à celui de l'enseignement. Nous avons tenté de mieux comprendre les modalités de gestion des productions langagières des différents locuteurs en contexte scolaire. Notre analyse est organisée en deux temps : le premier est consacré aux stratégies utilisées par les enseignants et les apprenants, en classe de première année secondaire, et le second aux compétences de communication de ces locuteurs plurilingues et pluriculturels.

Mots-clefs : Plurilinguisme - bilinguisme - stratégie d'enseignement - interaction - alternance codique

Abstract

The Bi/Multilingual Competence in Language Classes in Algeria

In Algeria, many languages are constantly interacting. They may occur in all environments, but we are interested in our study in teaching. We have tried to better understand methods of managing the linguistic productions of different speakers in a school context. Our analysis is organized into two phases: the first is devoted to strategies used by teachers and learners in a first year secondary class. The second one puts focus on communicative competences of these multilingual and multicultural speakers.

Keywords: multilingualism - bilingualism - teaching strategy - code switching - multilingual competence.

LA COMPETENCE BI/PLURILINGUE EN CLASSE DE LANGUE EN ALGERIE

La conception de l'enseignement de la langue étrangère à travers les différentes méthodologies qui se sont succédées, depuis les années cinquante, a beaucoup contribué à l'évolution de la didactique des langues. Dans la méthodologie traditionnelle, appelée aussi grammaire traduction, on avait recours à la technique de la traduction par le procédé de thème/version, tandis que le recours à la langue première était interdit dans les autres méthodologies. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition, par l'enfant, de la langue maternelle. Par cette méthode, on recourait à l'ensemble des procédés et techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle ; ce qui a entraîné un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, les méthodologies retenues successivement pour l'apprentissage des langues étrangères ne réservent pas le même sort à la langue maternelle.

D'abord, dans la méthodologie audio-orale (MAO), les habitudes linguistiques de la langue maternelle sont principalement considérées comme une source d'interférences lors de l'apprentissage, en classe, d'une langue étrangère. Pour les contourner, il était recommandé de n'utiliser que la langue étrangère.

Dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), ensuite, le contexte social d'utilisation d'une langue était pris en considération. Celle-ci aurait, certes, permis d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères. Mais elle n'offrait pas la possibilité de comprendre ni des natifs parlant entre eux, ni les médias.

Quant aux approches communicatives, elles autorisent l'enseignant, théoriquement du moins, à faire référence à la langue maternelle, lorsque le besoin s'en fait sentir en classe. En cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle (C. Puren, 1988: 50).

Ce parcours historique nous révèle certes, que les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère et la place réservée à la langue maternelle ont beaucoup varié dans le temps, mais aussi que la recherche dans le domaine de la didactique des langues est en constante évolution. Actuellement, on considère que le milieu scolaire constitue un champ privilégié de contact entre les langues et les cultures dans une société donnée qui, en général, est bi/plurilingue et pluriculturelle.

BILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Il faut reconnaître qu'aujourd'hui avoir recours à une autre langue que sa langue maternelle permet d'élargir les stratégies linguistiques¹ d'un locuteur et d'étoffer, par là même, son discours métalinguistique². M. Causa explique aussi, à ce sujet, que la réalité dans le domaine de l'enseignement montre que l'alternance codique employée

¹ Une stratégie linguistique est ce qui permet de pallier certaines des difficultés que l'on pourrait prouver dans le maniement de la langue cible (J. P. Cuq, 2003:225).

² Le discours métalinguistique est une manifestation, dans l'acte d'énonciation, de l'attitude du locuteur, face à la langue et à ses pratiques (M. Perrault, 2006 :17).

par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues.

Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres, selon le même auteur : *«pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui "circule" dans la classe»*. (M. Causa, citée par S. Ehrhart, 2002 : 3)

Cette orientation nouvelle de la méthode d'apprentissage des langues a été décelée quelques années plus tôt par Louise Dabène (1994) : *«On tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il eut été plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviances ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées»* (87).

Dans cette optique, l'alternance codique, *«c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue»* (Causa, 2007:18), doit donc être considérée comme stratégie d'enseignement/apprentissage dans des situations de forte demande d'échange communicatif (S. Ehrhart, 2002 :4). Chez les enseignants, la stratégie du code-switching, qui désigne la capacité volontaire à faire intervenir une deuxième langue dans le discours, a des fins didactiques : ils alternent les langues afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon (plan du contenu), de structurer le déroulement d'un cours (plan didactique), ou de se rapprocher des apprenants (plan émotionnel, relationnel) (S. Ehrhart, 2002).

L'APPROCHE PLURILINGUE : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

En Algérie, jusqu'en 2010, l'utilisation de la L1 était tolérée dans les classes de langues. Aujourd'hui, cette pratique est officialisée (Article 4 de la loi d'orientation de 2010, n°77/0.0.3/10) : l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères est autorisée ; ce qui constitue, à notre avis, un moyen de faciliter la compréhension du cours par les apprenants. Mais, très souvent aussi, face au plurilinguisme et au pluriculturalisme de la classe, les enseignants sont assez dépourvus parce que cette situation requiert des compétences linguistiques et culturelles spécifiques. Dès lors, ces compétences se construisent dans un contexte extrascolaire et il s'avère difficile de les réinvestir dans les pratiques scolaires.

Ainsi, notre démarche, qui ne peut être qu'expérimentale, repose sur le principe que les apprenants doivent avoir la possibilité de réinvestir, en toute circonstance, leurs acquis langagiers antérieurs issus de leur environnement plurilingue et pluriculturel ou de leur apprentissage scolaire. Nous avons choisi, en cela, de nous inscrire dans l'approche plurilingue telle que définie par le Conseil de l'Europe :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

Conformément aux principes de cette approche, et du fait de leurs acquis langagiers antérieurs à leur scolarisation, les enfants algériens scolarisés ont, non seulement la possibilité de réinvestir leurs acquis scolaires et langagiers, mais aussi, leur répertoire plurilingue. Selon Hamers et Blanc (1983): « *l'alternance de codes (code-switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* » (199).

Cependant, il y a lieu de noter que cette stratégie communicative, dont traitent Hamers et Blanc, constitue une source complexe pour les apprenants bilingues qui sont appelés à mettre en œuvre des stratégies verbales (changement de code, emprunt, paraphrase, etc.), pour donner un sens à leur discours.

A cet effet, les sociolinguistes s'accordent à présenter la situation linguistique algérienne comme étant une situation plurilingue, dans laquelle différentes langues interagissent, comme l'arabe (aussi bien dans sa forme dite classique que dans sa forme dialectale), le berbère (avec toutes ses variantes), ainsi que le français (Morsly, 1996, Taleb-Ibrahimi, 1995).

Nous avons choisi d'observer deux classes mixtes de 1^{ère} année secondaire, composées d'une vingtaine de filles et d'une vingtaine de garçons entre quinze et dix-sept ans, dans un lycée du vieux quartier de la ville de Bejaia (dit « la haute ville »), sur la côte est de l'Algérie.

Le public concerné, par cette étude³, qui aborde la huitième année d'apprentissage du français, est issu de milieux sociaux différents et son niveau de compétence en langue française est hétérogène. En outre, ce que nous savions, au préalable, de ces adolescents, pour l'avoir bien observé dans le hall du lycée et même en dehors de l'enceinte de l'établissement, c'est qu'ils utilisent systématiquement et alternativement, dans leurs communications quotidiennes, un parler bilingue : arabe/français, kabyle/français, arabe/kabyle.

Les séances d'observation nous ont permis de recueillir un corpus oral constitué de discours et de conversations entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants. Pendant nos séances d'observation, nous avons choisi de ne retenir que les interventions au cours desquelles l'usage des différentes langues est pertinent pour l'objet de notre recherche. Dans la transcription de notre corpus, nous désignons par 'E1', le premier enseignant, et par 'E2', le second.

Nous utilisons, par ailleurs, l'abréviation 'A' pour l'apprenant, et 'AA', les groupes d'apprenants.

Pour ce qui est de la transcription, en elle-même, nous nous sommes inspirée des conventions de Valibel et Gars⁴ (Dister *et al.* 2008), complétées par des rajouts imposés par les spécificités linguistiques du public de notre étude. Les passages transcrits sont à chaque fois repris dans les trois langues d'usage : arabe, kabyle et français.

³ Nous tenons à rappeler ici, qu'il s'agit d'une étude que nous avons réalisée dans le cadre d'un projet de recherche (2012) sous la direction du professeur AREZKI Abdenour.

⁴ Ces conventions figurent dans les annexes.

L'EXPERIMENTATION DE L'APPROCHE PLURILINGUE

L'enseignant, en contexte scolaire, exerce un contrôle important sur l'interaction : il sélectionne la tâche, régle les thèmes, travaille activement à la facilitation du déroulement des échanges avec des apprenants en situation d'apprentissage, et doit veiller au maintien de l'intercompréhension tout en visant le progrès de l'apprenant dans la langue cible. Pour l'analyse de son recours à la L1, nous nous référons aux travaux de Sabine Ehrhart qui énumère trois grands types de comportements dans le choix des langues chez les enseignants :

- Le *puriste* qui refuse tout emploi de la L1 par les élèves,
- Le *modéré* qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation,
- L'*utilisateur actif* dont l'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves ; mais ce cas de figure ne se présente pas souvent (Ehrhart, 2002 :6).

La compétence bilingue/plurilingue

Pour communiquer, les sujets bilingues ou plurilingues disposent de plusieurs langues. Ces langues ne sont pas utilisées indifféremment, mais en fonction de la situation de communication. D. Moore (2006) considère que les locuteurs qui vivent avec plusieurs langues « *utilisent les langues [...] à leur disposition, pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques* » (98). On parle alors de compétences bilingue ou plurilingue.

Les personnes bi-/plurilingues sont :

- les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Sont comprises les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et une de l'écrit dans une autre,
- les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre),
- les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues (F.Grosjean, 1993)

La personne bi-/plurilingue se caractérise par trois traits distinctifs :

- elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, des réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière
- elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné
- elle combine et synthétise les traits de chacune des deux cultures.

En effet, certains traits (attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent, tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre, mais sont la synthèse des deux.

C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel. Castellotti, Coste et Moore pensent que

la désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours

de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations.
(2001:102)

Cette compétence à utiliser telle ou telle langue ne résulte pas de connaissances uniquement linguistiques, mais de la compétence de communication (sociale) ainsi définie par D. Hymes:

Un enfant [...] acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière. (Hymes, 1991 : 74)

En outre, pour Frédéric Anciaux, (2012 :112) l'alternance des langues, ou « parler bilingue », « alternance codique » ou « code-switching », se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues, par un ou plusieurs locuteurs, à l'intérieur d'un échange de parole. Cette alternance codique peut revêtir différentes formes :

- l' « alternance intralocuteur » : passer d'une langue à l'autre,
- l' « alternance interlocuteur » : un individu parle dans une langue et un autre lui répond dans une autre langue,
- l' « alternance intraphrase » : appelée aussi « mélange codique » ou « code-mixing » : deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase,
- l' « alternance traductive » : une phrase est produite dans une langue puis traduite dans une autre,
- l' « alternance continue » : passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation.

Les exemples qui illustrent cette étude relèvent de ces types d'alternance.

Les interactions enseignant / apprenants

Dans les interactions enseignant/apprenant, nous avons constaté que le recours des enseignants à la L1 est souvent lié à leurs compétences linguistiques, sans pour autant y être entraînés par leurs élèves. En fait, ils ne l'utilisent pas seulement pour se rapprocher d'eux, mais aussi pour détendre l'atmosphère de la classe. C'est ainsi que nous avons interprété les différentes expressions qu'ils utilisent pour saluer les élèves en entrant en classe, le matin : *Azoul* (tamazight), *s'bah :elkheir* (arabe dialectal), *essa'laamou :aleykoum* (arabe classique), *bonjour* (français).

L'enseignant peut, parfois, avoir recours à la L1 de façon directe ou indirecte :

10. A6 - *c'est-à-dire la famine / zaa'ma elmaja'a* : l'enseignante acquiesce de la tête pour approuver l'énoncé équivalent en arabe.

L'enseignant a recours aussi à ce procédé pour lever l'ambiguïté et assurer une meilleure intercompréhension au sein de la classe. Par exemple, lorsqu'un élève demande le sens du mot '*rudimentaire*', l'enseignante donne plusieurs synonymes en langue cible et pour s'assurer d'une meilleure transmission du message, elle finit par avoir recours à la traduction en langue arabe :

14. E1- en arabe standard on dit *kadi/m* ↑

13. A8- *madame // que veut dire rudimentaire ? (...)*

14. E1 : - ça veut dire que les méthodes employées sont très simples, anciennes, primitives (...) en arabe standard on dit *kadi/m* ↑

A ce stade de notre étude, on n'ignore donc pas que dans leurs pratiques de classe, les enseignants font appel à plusieurs stratégies suivant les besoins réels de la communication. Mais il n'est pas facile pour nous de parler de choix effectif de langue car, comme nous avons pu l'observer, cet acte n'est pas toujours conscient. Nous avons bien interrogé les enseignants sur ce qui motivait ce passage de la langue cible à la langue première et, à travers leurs réponses, nous nous sommes rendu compte que bien souvent ils se trouvaient dans une zone d'ombre, entre les deux langues⁵ : L1 et L2 :

E1 : - *Je ne me rends pas toujours compte de cette situation de transfert de la L2 vers la L1 // les élèves sont parfois épuisants // Euh / peut-être aussi que le message passe mieux lorsque je m'exprime dans ma langue maternelle(...).*

E2 : - *les effectifs chargés des classes font que l'on perde le contrôle parfois // Euh. / Cela m'échappe // cela m'arrive aussi quand je suis excédée par certains comportements de mes élèves.*

Rappelons que nous avons affaire ici, à un public d'adolescents, par conséquent l'enseignant doit non seulement jouer son rôle de pédagogue mais doit aussi agir en tant qu'éducateur (rappel des règles de vie et de conduite les plus simples qu'il n'hésite pas à formuler dans la L1).

Nous avons également noté des fluctuations dans le comportement d'un enseignant, dans des situations quasi identiques.

Mais, très souvent, c'est le passage d'une situation plus formelle à une situation plus naturelle dans l'emploi de deux langues qui déclenche le changement de langue. Aussi, nous avons observé une plus haute fréquence dans le recours de l'enseignant au code-switching ou à l'alternance codique, à la fin des cours, comme dans une situation non protocolaire, hors du cadre institutionnel. Dans ce cas, l'alternance codique employée par l'enseignant constitue une stratégie de communication qui ne va pas à l'encontre du processus d'apprentissage. C'est ce que suggèrent les exemples suivants :

- E1- *Soukout !* (arabe classique), *essa/ktou !* (arabe dialectal), *souss/mem* (kabyle), *taisez-vous !* (français). Il s'agit ici, d'un rappel à l'ordre de l'enseignant pour calmer les élèves agités à la fin d'un cours.

- E1- *jii/b l'kta/ab* (arabe dialectal), *awed// thaktoubth* (tamazight), *donne-moi le livre !* (français). Ce sont les propos de l'enseignant qui passe dans les rangs, à la fin de la séance, pour récupérer les livres empruntés à d'autres élèves.

Selon D. Moore, l'enseignant peut s'appuyer sur la langue de l'apprenant pour le motif du maintien de la communication, ou pour aider celui-ci à franchir les ponts qui vont l'amener vers l'apprentissage de la langue-cible. La L1 joue, ainsi, plusieurs rôles :

- elle fonctionne comme une balise du dysfonctionnement (dans le sens où, le recours à L1 signale un manque à combler dans la langue cible) ;

⁵ Dans notre contexte, le parler utilisé par les locuteurs de la L1 peut être soit le kabyle, soit l'arabe dialectal. Quant à la L2, on la définit ici, comme langue étrangère, en l'occurrence, le français, l'anglais, ou encore une autre langue étrangère pour certains apprenants qui ont fait le choix d'une autre langue étrangère.

- elle permet la focalisation sur le lieu de détresse et l'appel à l'aide qui pousse l'enseignant à construire une stratégie de réparation ;
- elle permet de maintenir le contact (la communication) ;
- elle représente un passage ouvert vers l'autre langue (en établissant des ponts entre elles). (Moore, 1996:161)

Les interactions entre apprenants

Parmi les diverses stratégies dont dispose l'apprenant pour solliciter l'aide en situation de classe, le changement de langue représente un moyen efficace pour focaliser l'attention du maître sur un besoin ponctuel dans l'effort de production. L'apprenant, lorsqu'il se trouve dans la difficulté de comprendre le message, peut opter pour le recours à la L1 pour baliser le secteur qui lui pose problème dans le seul but de maintenir la communication, comme on peut le voir dans cet exemple :

9. A5- *dachou zaa'ma la famine*↓ (que veut dire le mot famine ?) [rétorque son camarade en kabyle].

Pour Jisa et Richaud (1994), ces séquences de clarification et les reformulations dans la conversation « constituent des cas permettant d'examiner la manipulation de la langue dans le comportement intentionnel de l'enfant : ce dernier est focalisé sur un but communicatif ; il emploie des moyens alternatifs pour l'atteindre lorsqu'il estime que le moyen initial ne réussit pas » (29).

L'apprenant peut avoir recours directement au changement de langue, sans préparation préalable, ou au contraire amener progressivement la possibilité d'une ouverture bilingue, en cherchant l'assentiment de l'enseignant:

11. A7 [*à cause nl/misiryà à m'dame* ↑] (à cause de la misère, Madame.) [Chuchotements inaudibles au fond de la salle].

L'apprenant, en faisant référence à la misère, tente d'expliquer, ici, les causes de la sous-alimentation en ayant recours à une interférence.

Nous avons relevé également, lors de nos séances d'observation, que les élèves qui disposent d'un bon niveau en langue aident les moins bons à comprendre et à s'exprimer dans la langue cible.

Ils interviennent, le plus souvent, en usant de l'interlangue pour corriger ou expliquer des éléments du cours à leurs camarades en difficulté :

8. A4 - *non*↑ pas tous les gens / *il y a la famine dans le monde*↓

9. A5 - *dachou zaa'ma la famine*↓ (que veut dire « famine » ?)

10. A6 - *zaa/ma elmaja/a* [traduction du mot « famine » en arabe par un autre camarade]

Les sujets bilingues ou plurilingues ont donc comme point commun, une capacité à communiquer efficacement en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication. L'une des caractéristiques des compétences des sujets bilingues ou plurilingues est la capacité à passer d'une langue à l'autre et à activer les deux (ou plus de deux) systèmes linguistiques. On observe alors dans les échanges « *des mélanges de langues* » (Cadiot, 1987:50).

Le mélange des langues

Comme nous l'avons vu, les sujets bilingues ou plurilingues ont à leur disposition plusieurs codes linguistiques pour s'exprimer ; ils utilisent les langues de leur répertoire en fonction de leur interlocuteur et de la situation de communication.

Dans leurs pratiques langagières, on note la présence de la langue 1 dans la langue 2 qui se manifeste par ce que Lüdi et Py (2003) appellent : « *des marques transcodiques* » qu'ils définissent comme « *tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* » (142). Ces « marques transcodiques » peuvent prendre différentes formes : interférences, emprunts, code-switching, code-mixing (Weinreich, 1953 : 59-60), ...

En situation monolingue, le locuteur bilingue choisit la langue de l'interlocuteur sauf s'il souhaite établir volontairement une distance par rapport à lui. Comme l'indiquent Lüdi et Py : « *le choix du mode bilingue correspond à une option de définition de la situation [...], les énoncés sont émaillés de nombreux mélanges de langues, [...] manifestant l'activation plus ou moins simultanée des deux systèmes linguistiques* » (Lüdi et Py, 2003 : 140) :

4. A1 : tu as compris ? [L'apprenant s'adressant à son camarade de table] *neki oufhim : ghara/dachou an / aal dayé*↓ (en kabyle) (je n'ai pas compris ce qu'il faut faire ici.) explique-moi si tu as compris (...)

5. A2 : on doit décrire ce qu'il y a sur l'image, akhdhem/ akhdhem/ (...). [L'apprenant ordonne à son camarade de travailler].

Ainsi, les mélanges de langues sont une caractéristique du locuteur bilingue. Ils font, cependant encore souvent, l'objet de représentations négatives. Gadet et Varro soulignent que, les bilingues s'avèrent aussi pratiquer ce qui a longtemps été tenu pour la « *part noire* » du bilinguisme : les parlars mixtes. Tous les termes désignant ce phénomène, pourtant très courant, ont des connotations dépréciatives (*mélange, métissage, hybridation, contamination*) et ont le défaut de traiter les deux langues comme des entités stabilisées (Gadet et Varro, 2006 :15).

Les quelques cas de la compétence bilingue/plurilingue, présentés ici, nous ont permis d'illustrer quelques-unes des stratégies employées par les enseignants et les apprenants pour compenser une carence linguistique en situation de communication. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, la diversité des situations et des contextes nous incite donc à reconsidérer les moyens qui permettent de développer des atouts d'apprentissage chez les apprenants qui évoluent dans un milieu plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

ANCI AUX, F, « Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises », in RIVIÈRE, V, (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactique*, Paris, Editions Riveneuve, pp. 97-112, 2012.

CASTELLOTTI, V, COSTE, D. & MOORE, D, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage », in, MOORE, D (éd.) *Les Représentations des langues et leur apprentissage : référence, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 101-131, 2001.

- CAUSA, M, « *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant* », « *Les Carnets du Cediscor* », pp.111-129, 1996. Disponible sur le site : [<http://cediscor.revues.org/404>].
- CAUSA, M, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang, 2002.
- CADIOT, P, « Les mélanges de langue », in Vermes, G., Boutet, J. (éds.), *France, pays multilingue. t.2 : Pratiques des langues en France*, Paris, l'Harmattan, pp.50-61, 1987.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Education, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, 2001.
- CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle, CLE International, 2003.
- DABENE, L, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- DISTER *et al*, *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. Disponible sur le site : [<http://valibel.fltr.ucl.ac.be>].
- EHRHART, S, « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». Disponible sur le site : www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user.../EHRHART-code-swt-LV.pdf
- GADET, F, et VARRO, G, « Le scandale du bilinguisme », dans *Langage & société*, n° 116, pp.10-24, 2006.
- GROSJEAN, F, *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition*, *Tranel*, 19, pp.13-42, 1993.
- HAMERS, J, F, et BLANC, M, *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, 1983.
- HYMES, D, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1991.
- JISA, H. & RICHAUD, F, *Quelques sources de variations chez les enfants. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, (4), p367-376, 1994. Disponible sur le site : [<http://aile.revues.org/1251>].
- LÜDI, G, & PY, B, *Être bilingue*, (3e éd). Berne, Peter Lang, 2003.
- Ministère de l'Education Nationale, *Loi d'orientation de 2010*, n°77/0.0.3/10 », Alger, 2010.
- MOORE, D, *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris, Editions Didier, 2006.
- MORSLY, D, « Alger plurilingue », dans *Plurilinguismes*, n°12, 1996, pp. 47-80.
- PERRAULT, M, *Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées*. Mémoire en linguistique, Université de Montréal, Août 2006. Disponible sur le site : [<http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/PerraultMA2006.pdf>].
- PUREN, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris Nathan- Clé International, 1988.
- TALEB-IBRAHIMI, Kh, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Dar El-Hikma, 1995.
- WEINREICH, U, *Language in contact*, La Haye, Mouton, 1953.

Annexe : Conventions de transcription VALIBEL, GARS / GEDO

MARQUE	SIGNIFIE
/	Pause brève
//	Pause moyenne
///	Pause longue
Silence	Silence
Toux, rire, chuchotement	commentaires para-verbaux de type : toux, rire, chuchotement, etc.
x	Passage incompréhensible d'une syllabe
xx	Passage incompréhensible de plusieurs syllabes
xxx	Passage incompréhensible relativement long
Cou/	Amorce de morphème
Cou/ -pure	Amorce achevée sans reprise antérieure
?	Question de forme déclarative à contour intonatif montant
 -	Début de chevauchement
- 	Fin de chevauchement
 --	Début de chevauchement impliquant plus de 2 locuteurs
-- 	Fin de chevauchement impliquant plus de 2 locuteurs
l§	Début de conversations en parallèle (séquences simultanées)
§l	Fin de conversations en parallèle (séquences simultanées)
§	Sépare deux conversations en parallèle
{Choix1, choix2}	Multitranscriptions
{Incertain}	Transcription incertaine

PRATIQUES DISCURSIVES

PLACE DE LA CULTURE TUPURI DANS LE FRANÇAIS EN MILIEU SCOLAIRE NORD-CAMEROUNAIS

Résumé

Langue Adamawa-Oubangui parlée au sud-ouest du Tchad et au nord-est du Cameroun, ayant de nombreux locuteurs, le tupuri est en étroite cohabitation avec le français dans cette région de l'Afrique centrale. La langue française dans ce contexte bilingue subit d'énormes changements morpho-syntaxiques et sémantiques. Il s'agit d'étudier notamment les variations diastratique et diaphasique dans le système verbal du français parlé en milieu tupuri. On analysera différentes formes de verbes transitifs, intransitifs, transitifs directs et transitifs indirects. Celles-ci entraînent des calques sémantiques, de restriction et d'extension sémantiques. Il en va de même de la variation diaphasique : le choix des prépositions et des pronominaux pose un problème de néologisme syntaxique ; dans la structure de la proposition relative, apparaissent de nombreux changements relatifs aux concordances des temps et des modes verbaux.

Mots-clefs : tupuri - français - variation diastratique - variation diaphasique - didactique des Langues -

Abstract

Place of the tupuri culture in the french language in the north cameroon school context

Adamawa-Ubangi, a language spoken in southwestern Chad and north-eastern Cameroon, with many speakers, the tupuri is a close cohabitation with the French in the Central African region. French in this bilingual context undergoes tremendous morpho-syntactic and semantic changes. It is particularly to study the diaphasic and diastratic variations in the verbal system of French spoken in a tupuri milieu. We analyze different forms of transitive, intransitive, direct transitive and indirect transitive verbs. These layers result in semantic restriction and semantic extension. It comes from the same diaphasic variation: the choice of prepositions and 'pronominals' causes the problem of syntactic neologism; in the structure of relative proposition, many changes appear in relation to the concordance of verbal tenses and moods.

Keywords : tupuri - French - variation - cohabitation - didactics -

PLACE DE LA CULTURE TUPURI DANS LE FRANÇAIS EN MILIEU SCOLAIRE NORD-CAMEROUNAIS

Aujourd'hui, presque tout le monde s'accorde à dire qu'il n'y a pas une seule langue française, mais des langues françaises. C'est dire que la communication à l'intérieur de l'espace francophone s'établit au quotidien à l'aide d'une variété de langues françaises, toutes plus ou moins tributaires de leurs divers environnements sociolinguistiques. Pour Biloa (2002 : 216), c'est le sens même de la francophonie différentielle qui prône la tolérance et la cohabitation entre le français et les langues dites partenaires d'une part, entre la francophonie et la diversité des cultures d'autre part.

C'est précisément le contact entre le français et ces langues partenaires qui a donné naissance aux nombreux dialectes du français qui peuplent l'espace francophone : les français d'Afrique, du Moyen-Orient, de l'Amérique du Nord, de l'Asie du Sud-est, de l'Europe et des Antilles.

L'émergence et le développement de cette dialectisation interpellent les enseignants de français qui doivent intégrer ce phénomène nouveau dans leurs pratiques didactiques. Ainsi le présent article contribue-t-il à répondre à cette interpellation. Il décrit une variante du français du Nord-Cameroun, tel qu'il est parlé en milieu scolaire tupuri.

On s'appuie sur un corpus de français oral recueilli à micro visible le 14 mai 2011 à Maroua entre l'enquêteur-descripteur que nous sommes et les élèves tupuri des classes de premières et terminales du Lycée Classique et Moderne de la place.

PRESENTATION DE L'ETHNIE TUPURI ET DE SA LANGUE

D'après Feckoua (1977 : 31), les Tupuri occupent le nord-est de l'Extrême-Nord du Cameroun et le sud-ouest du Tchad. Ils sont entourés des Massa et des Musgum au nord-est, des Musey au sud-est, des Peuls au nord-ouest et des Mundang au sud-ouest. D'origine soudanaise, l'ethnie tupuri très prolifique, est portée vers l'extérieur en direction des no man's land et des grandes métropoles tchado-camerounaises. De fortes communautés tupuri sont à Rey-Bouba, Lagdo, Ngong, Poli, Mbé, Mbandjock, Yaoundé et Douala (Cameroun) et à Koundoul, Léré, Sar, N'Djamena, Bongor et Fianza (Tchad). Toutefois, on les retrouve majoritairement au Cameroun dans les Départements du Mayo-Kani et du Mayo-Danay, et au Tchad dans le Département du Mayo-Kebbi.

Les 56 clans qui composent l'ethnie ont subi l'assimilation linguistique favorable à la langue tupuri où Ruelland (1992 : 9) dénombre quatre principales variétés dialectales. Le tupuri est l'une des 12 langues qui font partie du groupe Mbum ; les autres étant : mundang, mambay, dama, mono, pam, ndai, mbum-ouest, mbum-est, kali, kuo et gbété. En fait, le groupe mbum est un des huit groupes qui composent la sous-famille Adamaoua, laquelle comprend 37 langues réparties dans lesdits groupes.

La sous-famille Adamaoua est l'une des deux sous-familles qui constituent la famille Adamaoua Oubanguienne. Celle-ci compte au total 40 langues inégalement réparties dans les deux sous-familles. La famille Adamaoua Oubanguienne est l'une des trois familles linguistiques du phylum Niger-Kordofan.

VARIATION DIASTRATIQUE : DU TRANSITIF A L'INTRANSITIF ET VICE-VERSA

Moreau M.L. distingue quatre grands types de variations : variations diastatique, diaphasique, diachronique et diatopique (1997 : 283).

La variation diastatique « explique les différences entre les usages pratiqués par les diverses classes sociales. Il est question en ce cas de sociolectes » (Moreau, 1997 : 284).

Calque sémantique et restriction de sens : Les verbes suivants sont généralement employés sous la forme intransitive :

(1). a. J'ai quitté la maison avant de *manger* parce que ma mère n'a pas encore *préparé*.

b. Quand j'aurai de l'argent, je *construirai* à Maroua.

c. Je suis à Maroua et mes frères *fréquentent* ici...

Les verbes *préparer*, *manger*, *construire* et *fréquenter* signifient respectivement « cuire la farine et la sauce », « avaler la boule de mil trempée à la sauce », « bâtir une case en chaume », « aller à l'école ». Contrairement au français standard, ces verbes ne sont utilisés qu'à la forme intransitive : comme le montre l'exemple (1), il ne doit y avoir ni de complément d'objet direct, ni de complément d'objet indirect dans les contextes sus-cités. Aussi observe-t-on chez les élèves une forte tendance à la forme transitive. C'est ce dont témoignent les occurrences ci-dessous recueillies en classe de Première 'C' :

(2). a. *Il faut que je téléphone mon père* à Maroua.

b. *Donne-* la son livre.

c. Le professeur *a commandé* toute la classe de remettre le devoir lundi matin.

d. Paul *raconte* toujours le patron des histoires.

e. Ma mère *a accouché* une fille hier soir.

On passe du statut d'intransitif indirect à celui de transitif direct à cause de l'omission des prépositions. Les verbes *téléphoner*, *commander*, *raconter*, *accoucher* devraient être suivis de la préposition *à* ou *de* en français central. En (2- b), le choix du pronom indique que l'élève, selon Biloa (2003 :200), ignore que le verbe *donner* sélectionne un syntagme prépositionnel introduit par *à*. Cette ignorance trouve son explication dans le système linguistique tupuri où les verbes en question ne sont utilisés qu'à la forme transitive directe. Les traductions littérales ci-après en sont une parfaite illustration :

(3). a. *daga di dée panbi* : il faut que je téléphone père moi.

b. *ha lifor mben ne hen* : donne livre à la.

c. *manmbi bin may suu de law* : mère moi accouche fille hier soir.

d. *meder waga class bwi* : maître demande classe toute.

e. *Paul cha getee ne wan mbe* : Paul ment le chef lui.

Il s'agit des calques sémantiques où l'on assiste à une sorte de superposition des structures verbales français-tupuri : un verbe dit transitif direct dans une phrase française ne l'est pas forcément en tupuri. On note d'ailleurs chez les enquêtés, beaucoup d'innovations et d'inventions de verbes transitifs directs :

(4). a. *fiancer, marier quelqu'un* : l'épouser

b. *jouer la guitare* : jouer à la guitare

- c. *retraiter quelqu'un* : le mettre à la retraite
- d. *virer quelqu'un* : le payer par virement bancaire

D'où certains accidents sémantiques :

- (5).
- a. *amender* : infliger d'une amende
 - b. *consulter un malade* : l'examiner
 - c. *internier un enfant* : le retenir à l'hôpital pour des soins de santé
 - d. *torcher* : éclairer avec une torche électrique

En règle générale, ces accidents sémantiques sont causés non seulement par la pauvreté du vocabulaire des locuteurs mais aussi et surtout par des calques syntaxiques d'origine substratique, voire adstratique. On peut relever quelques exemples de tournures verbales traduites directement de la langue autochtone :

- (6).
- a. *sango siigi: avoir les dents dehors*: rire à belles dents
 - b. *man biili may: enceinter une fille* : l'engrosser
 - c. *ndo de biili: être avec un ventre* : être enceinte
 - d. *raw ge hayge : aller s'asseoir*: se mettre à l'aise
 - e. *seege de mbale: marcher à pied*: aller à pied
 - f. *iigi deban: reposer beaucoup temps*: tarder à, prendre son temps
 - g. *da ga* : trouver que : estimer
 - h. *ndo awee pa* : tu es là : formule de salutation
 - i. *ko ga*: voir que : constater

À travers ces traductions tupuri-français, on s'aperçoit que nombre d'expressions verbales intégrant la structure de la langue française proviennent des mots tupuri. Ces expressions enrichissent le français aussi bien au plan syntaxique que sémantique. C'est ainsi que la dimension socioculturelle entre en ligne de compte : en majorité animistes et ayant une seule religion importée à savoir le christianisme, les Tupuri font partie des premiers fonctionnaires qui ont travaillé avec les colons au nord-Cameroun. D'où certaines formes particulières de restriction de sens :

- (7)
- a. *apprendre* (v. intr.) : étudier ses leçons
 - b. *croire* (n. intr.) : être chrétien
 - c. être en tenue : être militaire
 - d. *pratiquer* (v. intr.) : faire des choses occultes
 - e. *travailler* (v. intr.) : être fonctionnaire

Pour le Tupuri, l'apprentissage n'est que du domaine scolaire, la croyance se limite au christianisme et la pratique relève uniquement des pratiques superstitieuses. Une phrase comme : *sa sœur travaille et son frère est en tenue* signifient que sa sœur est une fonctionnaire et que son frère est un militaire. Les sens de ces verbes sont ainsi fortement restreints contrairement à d'autres formes verbales.

Extension des traits sémiqiques : Touratier (2005 : 28) montre que Pottier fut, en 1963, un des premiers en France à essayer de théoriser l'analyse de la signification des morphèmes. Pour dégager la structure interne du lexème, Pottier (1963 : 84) établit une distinction entre les notions de sème et sémème qu'il définit en ces termes : « *le sème est le trait distinctif sémantique d'un sémème, relativement à un petit ensemble de termes réellement disponibles et vraisemblablement utilisables chez le locuteur dans une circonstance donnée de communication* ». Pour Lehmann et Berthet:

La substance sémantique d'un mot est comparable à la substance phonologique d'un phonème (principe de l'isomorphisme). Elle est constituée d'un faisceau de

traits distinctifs de significations appelés sèmes. Le sémème est l'ensemble de sèmes caractérisant un mot (ou, dans le cas d'un terme polysémique, une acception d'un mot). [...] . Ainsi, le sémème de « femme » est composé des sèmes /humain/, /non mâle/, /adulte/ ; il s'oppose au sémème de « fille » comportant des sèmes /humain/, /non mâle/, /non adulte/. Le sème/adulte/ est un trait distinctif dans le couple de mots. (1998 : 27)

L'analyse sémique, dans sa version européenne, s'applique à une série de mots appartenant à un micro-ensemble lexical. Cet ensemble de nature paradigmatique est composé d'unités lexicales qui partagent une zone commune de signification.

Dans la perspective onomasiologique, on peut illustrer les méthodes de l'analyse sémique en considérant l'ensemble des cinq verbes d'action ci-après : *aller*, *attaquer*, *commencer*, *marcher*, *passer*.

	S1 faire du mouvement	S2 être en paix	S3 être clandestin	S4 déranger	S5 négocier	S6 réussir son examen
aller	+	+	-	-	-	-
attaquer	+	-	+	-	-	-
commencer	+	-	-	+	-	-
marcher	+	-	-	-	+	-
passer	+	-	-	-	-	+

À l'aide des six sèmes, on oppose les sémèmes des cinq verbes choisis. Chaque verbe a un contenu sémantique porté sur la ligne horizontale : Sémème de *aller* : [S1, S2], Sémème de *attaquer* : [S1, S3], Sémème de *commencer* : [S1, S4], Sémème de *marcher* : [S1, S5], Sémème de *passer* : [S1, S6].

Lorsque l'on compare l'ensemble de sémèmes figurant sur le tableau, on observe qu'ils ont un sème en commun. L'archisémème désigne ce sème qui n'est rien d'autre que S1 : /faire du mouvement/. La distinction entre les différents sémèmes est réalisée à cause des sèmes additionnels utilisés dans le français parlé en milieu tupuri où l'on peut entendre des phrases comme : *je suis ça va* (je suis en paix), *j'attaque* (je suis conducteur de moto-taxi), *Paul a commencé* (Paul dérange les gens), *j'ai beaucoup marché* (j'ai assez négocié une affaire), *l'enfant passe* (l'enfant réussit à son examen scolaire). Ainsi, il y a extension sémantique de ces verbes sous la forme intransitive. Au-delà de leur sens classique, on constate des sèmes additionnels dans l'usage quotidien de certains verbes forgés selon les règles de dérivation. C'est le cas des verbes préfixés en *dé-* élément du latin *dis-*, marquant l'éloignement, la séparation, l'opposition....

Ce préfixe précédant généralement le verbe, est assez productif :

- (8). a. *débrousser* : /enlever la brousse/
 b. *démarabouter* : /lever un envoûtement, combattre un mauvais sort/
 c. *détresser* : /défaire les tresses/
 d. *détupuriser* : /perdre la tradition tupuri/

Dans cette prédisposition au préfixe en *de-*, la dénotation qui est définie comme le « noyau stable du signifié » (Queffelec, 2004 : 198), subit des changements sémantiques.

Le sens dénotatif du verbe préfixé est différent de celui du français central :

(9) a. *déconseiller* : /donner de mauvais conseils/

b. *désintéresser* : /ennuyer/

Ce fonctionnement normal, sinon normatif, du français est à la base de transferts de sens, comme dans le cas de *désintéresser* et *déconseiller* qui prennent une signification nouvelle jusque-là inconnue en français central ; on relève des dérivations parfaitement acceptables, du type *détresser* forgé sur le modèle de *dépeigner* par exemple. Aussi existe-t-il d'autres occurrences de dérivations apparemment conformes aux règles du français central mais, elles sont à la source de néologismes totalement autonomes du point de vue formel et sémantique. C'est le cas de :

(10). *dévierger* : déflorer ; mais le verbe *vierger* n'est pas attesté en français.

Dumont (1998 : 133, 34) montre que ce type de dérivation met à jour un mécanisme de dérivation beaucoup plus profond qu'on ne l'imaginerait à première vue : le monème inversif *de-* est ici dans un rapport endocentrique avec *vierger*, ce qui est conforme à la règle, mais le respect de celle-ci n'est rendu possible que grâce à l'apparition d'une première formation dérivationnelle : *vierger*, elle-même non conforme à la règle, puisque *vierge* est un adjectif et non pas un nom pouvant donner naissance, en se combinant avec le suffixe *-er*, à un verbe.

Cependant, nombre de tournures qui paraissent incompréhensibles doivent probablement être interprétées comme résultant de l'utilisation des ressources de la grammaire française pour traduire une information conforme aux normes du discours tupuri. Biloa (2003 : 219) évoque l'existence « d'un conflit de normes qui est un véritable facteur pouvant conduire soit à la dévalorisation, soit à la légitimation des usages langagiers ». Les causes du changement de sens sont nombreuses : le caractère discontinu de la transmission du langage explique en partie ce phénomène. Meillet souligne qu'

Il faut tenir compte tout d'abord du caractère essentiellement discontinu de la transmission du langage : l'enfant qui apprend à parler ne reçoit pas la langue toute faite : il doit la recréer tout entière à son usage d'après ce qu'il entend autour de lui, et c'est au fait d'expérience courante que les petits enfants commencent par donner aux mots des sens très différents de ceux qu'ont ces mêmes mots chez les adultes dont ils les ont appris. (1998 : 235)

VARIATION DIAPHASIQUE : CHOIX DES PREPOSITIONS ET DES PRONOMINAUX

Moreau M.L. définit la variation diaphasique en ces termes :

On parle de variation diaphasique lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours ; ainsi la production langagière est-elle influencée par le caractère plus ou moins formel du contexte d'énonciation et se coule-t-elle en des registres ou des styles différents. (1997 : 284)

À l'oral et entre camarades, le choix des prépositions à l'intérieur du syntagme verbal est fort embarrassant pour les élèves des classes terminales « A » :

- (11). a. La mère veut qu'on enlève les ordures *dans* la cuisine.
b. Au village, les enfants aident pour les travaux *à* la case.
c. La fumée sort *dans* la cuisine de sa femme.
d. Le matin, on doit retirer le lait *dans* le congélateur.
e. Le chef du village doit être marié *de* beaucoup de femmes.
f. Kowé rentre *pour* la maison.

Le choix des syntagmes prépositionnels n'est pas aisé à cause de la multitude de prépositions qui existent en français. Le tupuri ne dispose que de trois prépositions : *dë* (avec ; sans, dans), *mä* (pour), *tï* (à, chez...). Une seule préposition peut en traduire plusieurs en français.

Dès lors, il n'est pas étonnant qu'il y ait confusion dans l'emploi des prépositions. S'agissant des formes verbales, on note une tendance à la dé-pronominalisation, c'est-à-dire que les verbes pronominaux deviennent non pronominaux dans de nombreuses occurrences :

- (12). a. s'absenter : *absenter*
b. s'apercevoir : *percevoir*
c. se laver : *laver*
d. se doucher : *doucher*

On remarque chez les élèves des phrases telles que : *Je veux doucher avec lui* ou encore *Paul absente le devoir tout à l'heure. Je dois laver avant de manger. Jean aperçoit qu'il est malade...*

En fait, cette tendance à la dé-pronominalisation peut s'expliquer, dans certains cas, par des calques sur des formes verbales du genre :

- (13). *wo ga* aller + pas / *absenter*

Une phrase comme *ndi wo ga* signifie *je absente*. Ainsi les locuteurs font-ils des calques verbaux, de la langue maternelle au français ; ce qui justifie le manque de verbes pronominaux dans certaines structures phrastiques.

Par ailleurs, une confusion apparaît dans l'usage d'autres pronominaux qui se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir*. Étant donné que l'usage populaire est favorable à la dé-pronominalisation, l'auxiliaire *avoir* ne peut qu'être très sollicité dans la conjugaison pour nombre de locuteurs

- (14) a. *J'ai* parti en ville pour chercher travail.
b. *J'ai* allé au marché avec le porc.
c. *J'ai* tombé sur un serpent au retour.
d. Je *m'ai* occupé hier soir.
e. Je *m'ai* promené toute la soirée.
f. Je *m'ai* changé avant de sortir.

L'inverse est rarissime. Contrairement au français central où le verbe *être* est l'auxiliaire indiqué pour les temps composés des verbes pronominaux, le français en milieu tupuri en fait très peu usage dans ce contexte. Une seule occurrence a été relevée en Première « D » :

- (15). *Je suis quitté* sur la pointe des pieds.

En langue tupuri, la notion d'auxiliaire n'est pas clairement définie. C'est plutôt le concept d'aspect qui est bien circonscrit.

Pour marquer l'aspect accompli, on utilise *hay* alors que l'inaccompli s'exprime par le terme *ndée*.

- (16). Ndi hay ré hoolé
 //moi / ac. + manger / couscous//
 J' ai mangé le couscous
 Ndi ndée ré hoolé
 // moi / inac. + manger / couscous //
 Je suis en train de manger le couscous

Ces deux formes verbales sont les marques d'aspect dans la structure de la langue autochtone où l'on ne distingue pas avec précision les deux auxiliaires français. Ce qui entraîne des confusions dans certaines structures phrastiques.

NEOLOGISME SYNTAXIQUE : PROPOSITION RELATIVE

Dumont et Maurer (1995 : 31) définissent la néologie comme la possibilité de création de nouvelles unités lexicales en vertu des règles de production incluses dans le système de la langue qui s'enrichit par ce procédé. On distingue plusieurs catégories de néologismes. Par exemple, la néologie syntaxique englobe le changement des relatifs, la concordance des temps et des modes.

Changement des pronoms relatifs : Parlant du changement linguistique, Thibault (1997 : 68) note qu' « il est difficile de saisir la progression sociale du changement morphologique ou syntaxique, sans doute parce que son rythme est généralement beaucoup plus lent que le changement phonétique ». Toutefois, des modifications afférentes aux pronoms relatifs que, dont et où sont nombreuses :

- (17). Voici le véhicule *que* je t'ai parlé ce matin.

À la place de *que*, on devrait plutôt avoir *dont*. L'élève confond les usages des relatifs *que* et *dont*. Pour maîtriser l'emploi de ces deux pronoms relatifs, il est nécessaire de connaître la combinatoire du verbe *parler*. Biloa (2002 : 222) souligne que ces tournures syntaxiques sont compréhensibles dans la mesure où les relatifs *dont* et *où* sont traduits dans nombre de langues camerounaises par l'équivalent littéral de *que*. En tupuri, il s'agit du terme *ga* :

- (18). a. ndi wii ga ndo mo alè
 //moi / vouloir + inac. / que / tu / lui / venir + inac. /
 Je veux que tu (lui) viennes.
 b. koo maa ga ndo hay ti be hay go
 // bois / celui / que / tu / assoir + inac. / tête / elle / casser + ac. /
 complétant. //
 Le siège où tu assois (sur) est cassé.

Les élèves transposent les structures du tupuri au français. Au vu de cet argument, les phrases suivantes recueillies en classe de Terminale « A » s'expliquent aisément :

- (19). a. La femme mundang *que* tu as violé la fille s'est pendue.
 b. Le livre *dont* tu m'as prêté est perdu
 c. La minicité *que* tu es resté là-bas a brûlé pendant les vacances.
 d. La mangue *dont* tu aimes a mûri.

Changement de concordance des temps verbaux : Les règles de la concordance des temps et des modes posent énormément de problèmes aux élèves tupuri. Les apprenants récitent par cœur les règles de concordance, mais la difficulté survient lorsque le professeur leur demande d'en faire usage. Ainsi le savoir-faire manque quand l'élève utilise le présent à la place de l'imparfait de l'indicatif :

- (20) a. Nous sommes allés à l'excursion la semaine passée, *c'est* merveilleux.
b. Les élèves bavardaient alors que le professeur *attend* les copies au seuil de la porte.
c. Le chauffeur du car ne savait plus où *est* la route.

Le même problème se pose quand les apprenants utilisent le passé composé au lieu du plus-que-parfait :

- (21) a. Les Camerounais jubilaient à la fin de la partie alors que les Nigériens qui *ont fait* des déclarations tapageuses avant le match pleuraient à chaudes larmes.
b. On coupait le foin qu'on *a rapporté* des fermes avoisinantes

L'application de la règle de concordance des temps fait également défaut à l'apprenant dans les deux phrases suivantes où il utilise l'imparfait au lieu du plus-que-parfait :

- (22) a. Si j'*étais* riche, j'aurais acheté cette gandoura
b. Quand mes enfants sont arrivés, je *mangeais* le plat que leur mère *préparait*.

Changement des modes verbaux : Une analyse du français révèle des discordances modales du genre :

- (23) a. Mange quand même quelque chose quoique tu *es* malade.
b. Il faut voir ton père avant qu'il *part* au village.
c. Attendons que le professeur *finit* son cours...
d. Danwé est le seul élève qui *peut* te venir en aide en ce moment.

Le mode indicatif est toujours préféré au mode subjonctif. Les conjonctions de subordination telles que *avant que, quoique, que ...* ne commandent pas toujours le subjonctif dans la pratique quotidienne de la langue (23-a, b). Il en est de même de certaines formulations du type (23 - d). Dans d'autres circonstances, le subjonctif est abusivement employé bien que l'accord ne l'exige pas toujours. Chez les élèves de premières, tout *que* appelle un subjonctif :

- (24) a. Dankréo croit *que* son ami *soit* parti
b. Je pense *qu'il soit* malade
c. J'espère *qu'il m'attende*
d. Je sais *que* mon ami *comprenne*

Il y a généralisation du subjonctif après le morphème *que* « spécifieur », « complémentiseur » ou non. L'inverse est parfois constaté : le subjonctif est absent là où on l'attend :

- (25) a. Je ne pense pas que mon ami *est* capable d'acheter cette moto
b. Je ne crois pas qu'il *est* venu à la réunion
c. Je n'espère pas qu'il *apprend* ses leçons

Le conditionnel est rarissime dans le français basilectal et semble être supplanté par l'imparfait de l'indicatif et le futur simple :

- (26) a. Si j'*avais* de l'argent, j'*allais* au marché
b. J'*irai* à Kousséri si waïssou avait tenu sa promesse

On constate qu'il y a amalgame dans l'usage des temps et des modes. Biloa (2003 : 200) considère que ces écarts relèvent du système linguistique tupuri transposé à celui

du français. Les conceptions temporelles et modales ne sont pas les mêmes dans les deux langues :

(27). *ndi raw ti lumo*
 // moi / aller + inac. /tête /marché//
Je vais au marché

ou bien

J' irai au marché

(28). *Damsala ga□ ndo mo alè*
 // Damsala / que / tu / celui / venir + inac. //
Damsala (veut) que tu viennes

ou bien

Damsala (voudrait) que tu viennes

Un seul énoncé tupuri peut se traduire en plusieurs en français ; chacun comportant des nuances aussi bien modales que temporelles (27, 28). Né du contact du français avec la langue et les réalités tupuri, le français en milieu tupuri est une réalité linguistique et sociale que personne ne peut nier. Il existe un dialecte du français en milieu tupuri ; et l'on peut constater que la langue française, telle qu'elle est parlée à Maroua, n'est plus tout à fait celle qui est pratiquée quotidiennement en France. Néanmoins, elle demeure la langue française comme le montrent si bien Blondé *et al.* :

De même qu'il existe un français du Canada ou un français de Belgique qui possèdent leurs originalités parce qu'ils reflètent les réalités de leurs pays, de même il existe un français [en milieu tupuri] qui, s'il n'est pas né dans les mêmes circonstances que les français canadiens et belge, a, lui aussi son originalité. (1985 : 205)

Le français parlé par les élèves tupuri a été analysé et comparé au français central. Il comporte des variantes afférentes à la valence verbale, au choix des prépositions à l'intérieur du syntagme verbal, à la proposition relative, à la concordance des temps et des modes. Il convient, parce que c'est le sens de l'histoire, que les politiques linguistiques camerounaises reconnaissent un phénomène nouveau que nous appellerons ici l'autonomisation du français allant dans le sens d'une adéquation progressive du français aux réalités socioculturelles africaines.

Mais la poussée démographique et la complexité du milieu linguistique s'ajoutent aux problèmes internes du système éducatif pour détériorer les conditions d'apprentissage d'une langue en proie à des problèmes didactiques. Toutefois, il est nécessaire de réaffirmer l'option pour une langue française correcte qui reçoit l'apport des cultures camerounaises mais ne doit pas verser dans des emplois incompréhensibles. Il est donc important de revoir le système de formation présentement en vigueur dans les écoles normales afin d'intégrer l'aspect sociolinguistique. Il s'agit de donner aux enseignants les bases nécessaires qui leur permettront de distinguer les constructions locales de celles dites standard et de proposer une nouvelle approche didactique où il sera fondamental d'insister notamment sur les questions morphosyntaxiques.

BIBLIOGRAPHIE

BALGA J.-P., *Le français et le tupuri en cohabitation au nord du Mayo-Kani*, Mémoire de D.E.A. ès-Lettres, Ngaoundéré -Université, 2005.

- BILOA E., « Le phonétisme du français en milieu tupuri au Cameroun », Ngaoundéré - Anthropos, *Revue des Sciences sociales*, vol. VII., 2002, pp. 213-232.
- BILOA E., *La langue française au Cameroun*, New-york - Peter Lang, 2003.
- BLONDE J. et al., *Le lexique du français au Sénégal*, Paris, L'Harmattan, 1979.
- DUMONT P. et MAURER B., *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris, Hachette, 1995.
- CALINA T., « Transfert syntaxique et mélange de codes : cas du français régional parlé au Nord-Cameroun », *Revue internationale des arts, lettres et sciences sociales (RIALSS)*, v. 1, n°3, Yaoundé, Africana Publications, Université, 2009, pp. 23-54.
- FECKOUA LAOUKISSAM L., *Les hommes et leurs activités en pays toupuri du Tchad*. Thèse de 3^e cycle, Université de Paris III, 1977.
- LEHMANN A. et MARTIN-BERTHET F., *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Paris, Nathan Université, 2003.
- MEILLET A., *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, P.U.F.
- MOREAU M.-L., « Variation ». *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Pierre Mardaga, 1998, pp. 283, 284, 1997.
- POTTIER B., *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*, Nancy - Université, 1963.
- POTTIER B., « Sémantique et noémique », *Anuario de estudios filológicos, Universidad de Extramadura*, Caceres, 1980.
- QUEFFELEC A., « Variabilité morphosyntaxique des français parlés en Afrique noire », *Revue internationale des arts, lettres et sciences sociales (RIALSS)*, vol. 1, n°1, Yaoundé, Presses Universitaires, 2004, pp. 93-109.
- QUEFFELEC A., « Restructurations morphosyntaxiques en français populaire camerounais : l'expression des modalités injonctives et interrogatives dans le discours rapporté », *Le français en Afrique*, n° 21, 2006, pp. 261-280.
- RUELLAND S., *Dictionnaire tupuri-français-anglais (région de Mindaoré, Tchad)*, Paris : Peeters/ SELAF, 1988.
- RUELLAND S., *Description du parler tupuri de Mindaoré, Mayo-Kebbi (Tchad), Phonologie, morphologie, syntaxe*, Thèse pour le Doctorat d'État ès-Lettres, Paris : Université de Lille III, 1992.
- THIBAUT P., « Changement linguistique », *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Pierre Mardaga, 1997, pp. 65-71.
- TOURATIER C., *La sémantique*, Paris, Armand Colin, 2005.

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

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 afin de créer un univers communicationnel spécifiquement algérien.

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

Abstract

The main tendencies of the languages 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 the modeling of the French employed in four newspapers namely, *El Moudjahid*, *El Watan*, *La Tribune*, *Liberté*. The analysis of the corpus revealed 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 communicational universe specifically Algerian.

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

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 berbères, 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*. Ces journaux ont des lignes éditoriales différentes. *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 ont été 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 rapporté) 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 ce que nous appelons un 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 : le contrat médiatique.

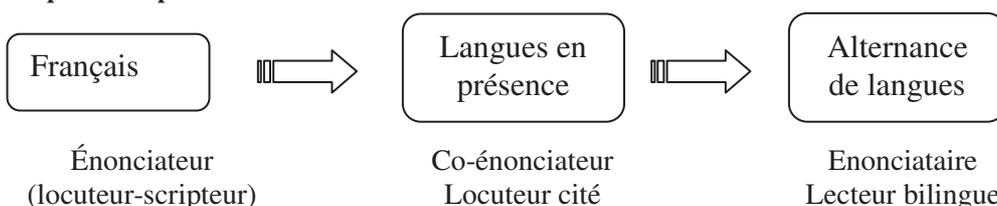
En effet, l'énonciateur-journaliste subit trois types de pressions qui déterminent son acte de parole (acte d'écriture) : l'instance médiatique (entreprise, son recruteur qui impose une ligne éditoriale), l'instance professionnelle (les exigences du métier de journaliste : objectivité, éthique et déontologie), 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.

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 sujet à l'alternance de 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 donner 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)

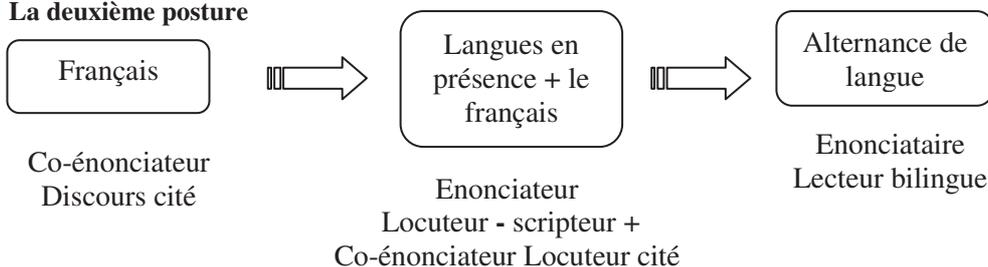
(18) *Liberté* : Ils sont en mesure de le prouver en toute circonstance ». «*Maadnach etben fi karchna* » (il n'y a pas de paille dans notre ventre), a-t-il ajouté à plusieurs reprises.

(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 répétition de l'alternance des langues. Dans l'exemple (42), le locuteur-scripteur ne traduit pas le discours de son interlocuteur. L'énonciateur 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 s'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 de 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 :

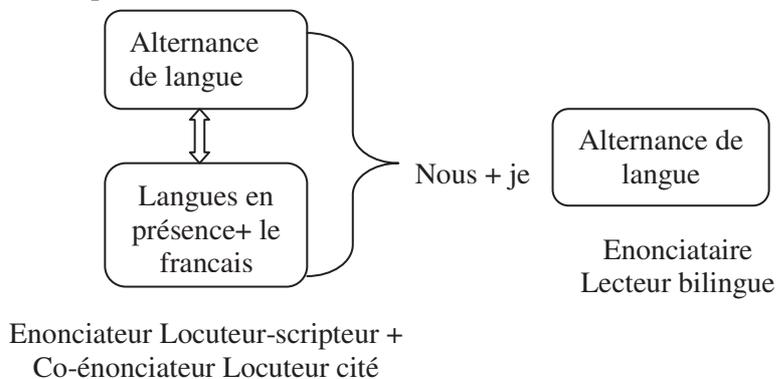
(1) *El Watan* : «**Bentalha yekhedmou biha** (Voix du co-énonciateur: en arabe dialectal). Bentalha leur sert d'alibi pour appâter l'opinion internationale (Voix énonciateur/co-énonciateur: répétition en français). Où est passé tout l'argent qu'ils ont reçu sur notre dos depuis 1997 ?», interroge un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

Ces expressions 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 culturelles des Algériens et son emploi s'étend, d'ailleurs, 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 puisqu'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 de Dieu 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 relevées dans le corpus, où les langues sont alternées, les formules d'invocation de Dieu sont employées dans les 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 établit 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 désigne un personnage de la région de Kabylie connu pour sa brutalité.

Dans un extrait d'*El Watan*, le locuteur utilise des expressions qui convoquent des savoirs culturels partagés, intraduisibles en français tout en gardant exactement le sens, la connotation et la même force : « *H'na nefriwaha, 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 partagé 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 avec le lecteur. Le proverbe renvoie à la pré-existence 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, 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 dérives », *Semen*, 22, Énonciation et responsabilité dans les médias, 2006. Disponible sur le site [<http://semen.revues.org/document2793.html>].
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.
- *Les actes du langage dans le discours, théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan Université, 2001.
- KRATSCHEMER 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*, Armand 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.

NOMS PROPRES DANS L'ŒUVRE DE MOHYA¹ ENTRE TRADITION ET INNOVATION

Résumé

A travers cette étude des noms propres, nous tentons de montrer que l'œuvre de MOHYA A. est, par certains aspects, influencée par la tradition orale berbère. Il recourt, par exemple, aux mêmes procédés de formation des noms : la dérivation expressive et la composition. Par la dérivation, il crée de nouvelles unités n'appartenant pas au registre commun, et par la composition, il transforme les noms ordinaires en les combinant avec de nouveaux composants ; le nom ainsi remodelé entretient une relation motivée avec le personnage dont il programme la lecture, la personnalité et le destin narratif. Cependant, nous analysons également, mais de façon succincte, les autres aspects novateurs de l'œuvre de cet écrivain : les codes génériques utilisés et les thèmes traités.

Mots-clefs : onomastique amazighe - linguistique amazighe - conte berbère - formation des noms - Mohya Abdallah -

Abstract

Proper nouns in Mohya's work : between tradition and innovation

Through the present study of proper nouns, we attempted to show that Mohya's work is, in some of its aspects, influenced by the Berber oral tradition. He used, for instance, the same nouns forming processes: expressive derivation and composition by derivation, he creates new units which do not belong to the common register, and by composition, he transformed ordinary nouns by combining them with new components; the such remodeled noun undertakes a motivated relationship with the character that he plans reading, personality and narrative destiny. However, we also analyzed briefly, the other innovating aspects of this author's works: the used generic codes used and topics dealt with.

Keywords: Amazigh onomastics - Amazigh Linguistics - Berber tale- nouns forming - Mohya Abdallah -

¹ MOHYA Abdallah dit Muḥend u Yehya (1950-2004) est un écrivain-traducteur algérien de langue berbère. Son œuvre se compose essentiellement de poèmes, de contes, de nouvelles et de traductions en berbère de pièces théâtrales du patrimoine mondial.

NOMS PROPRES DANS L'ŒUVRE DE MOHYA ENTRE TRADITION ET INNOVATION

La signification du nom propre joue un rôle important, parfois essentiel, dans la transmission du message dans certains domaines de la littérature amazighe, aussi bien dans la littérature traditionnelle que dans les modes modernes d'expression littéraire. Les pièces de Mohya en sont un parfait exemple.

Parce que c'est un auteur peu médiatisé, nous nous autorisons une brève biographie. Abdellah Mohya, plus connu sous le pseudonyme Mohend Ou Yehia, est un poète et dramaturge kabyle. Originaire des At Ouacifs. Il est né en 1950 à Azazga, wilaya de Tizi Ouzou. Il a fait ses études secondaires au lycée Amirouche de Tizi Ouzou. Après avoir obtenu son bac en 1968, il s'inscrit à l'université d'Alger pour préparer une licence en Mathématiques, qu'il obtient en 1972. En 1973, il s'installe en France pour étudier après avoir réussi le concours d'accès à l'école d'ingénieurs en hydraulique.

Il a publié bon nombre de travaux, aussi bien des créations que des traductions et adaptations vers le Kabyle d'œuvres reconnues. Son œuvre est composée de poèmes, de nouvelles, de pièces de théâtre, d'écrits divers. Grâce à des chanteurs populaires kabyles (Takfarinas, Malika Domrane, Slimane Chabi, Ferhat Imazighen Imoula), qui ont repris certains de ses poèmes, la poésie de Mohya est sortie de l'anonymat. Mais pour le poète Mohya, ce ne sont là que « chansonnettes² » (Mohya, 1985).

Ainsi, par le biais d'une description comparative des noms de personnages dans le conte kabyle et dans quelques productions de Mohya, nous allons essayer de mettre au jour les points de continuité entre les deux types de productions littéraires et les points de rupture qui font l'originalité de l'œuvre de cet écrivain.

LES NOMS DANS LA LITTÉRATURE DE LA TRADITION ORALE BERBERE

En général, les noms propres dans la littérature de la tradition orale berbère, et en particulier kabyle, ne sont pas empruntés à la réalité. Ils appartiennent à un registre propre à ce type de production : *Mqidec*, *Ġeħħa*, *Beleejjud*,...

Quand il est fait recours à un prénom kabyle courant, il subit un traitement qui va le distinguer de sa forme initiale, comme *Eica* (Aïcha) qui devient *Eica Myiyden* (Aïcha, fille aux cendres). Un nom commun peut être également utilisé comme désignateur, surtout quand il s'agit d'êtres mythologiques, comme *Wayzen* (ogre), ou *Teryel* ou *Tteryel* (l'ogresse) du conte merveilleux.

En raison des connotations associées à chacun de ces noms propres, on les retrouve, en discours, dans des usages descriptifs ou qualificatifs ; c'est-à-dire qu'ils peuvent passer dans le registre des noms communs par le procédé de l'antonomase :

Une espèce de synecdoque, par laquelle on met un nom commun pour un nom propre, ou bien un nom propre pour un nom commun. Dans le premier cas, on

² Ce terme est pris dans un sens nettement péjoratif que le poète assume en précisant sa pensée à la fin du même paragraphe : « *Et je dis ceci en tout état de cause, dans la mesure où les faiblesses et les maladresses qu'on ne manque pas d'y relever sont elles-mêmes significatives du niveau culturel des gens de chez nous* » (Mohya, 1985).

veut faire entendre que la personne ou la chose dont on parle excelle sur toutes celles qui peuvent être comprises sous le nom commun, et dans le second cas, on fait entendre que celui dont on parle ressemble à ceux dont le nom propre est célèbre par quelque vice ou par quelque vertu. (Dumarsais C.C., cité par Vaxelaire, 2005 : 270)

Ainsi, pour signifier la beauté exceptionnelle d'une jeune fille, elle sera qualifiée de *Louŋa*, (fille de l'ogresse d'une beauté sans pareille) ; quelqu'un de rusé, qui joue de mauvais tours, sera surnommé *Mqidec*.

Certains auteurs distinguent le cas où la dénomination implique un changement de catégorie grammaticale, c'est-à-dire l'utilisation du nom propre comme nom commun ou inversement, du cas où il n'y a pas de changement catégoriel. Dans le premier cas, ils parlent d'antonomase, alors que dans le second, ils préfèrent le terme de métaphore :

La métaphore, conçue comme métaphore vive, est une figure qui, contrairement à l'antonomase, se réalise dans le discours, n'implique pas de changement de catégorie grammaticale (le nom propre reste un nom propre) et ne correspond pas à un sens prévisible. N'importe quelle propriété du contenu du nom propre peut servir de base à une métaphore. (Gary-Prieur, 2001 : 81)

C'est dans cette dernière catégorie que l'on peut classer les différents surnoms empruntés aux contes, comme *Mqidec* que l'on fait suivre de manière quasi systématique de sa périphrase : *bu lehmun, ur yeggan ur yettnuddum* (*Mqidec* à problèmes qui ne dort jamais et qui n'a pas sommeil).

Du statut de surnom, qui passe de génération en génération, le surnom se transforme en patronyme. C'est ce que nous avons relevé dans le cadre de notre thèse (Tidjet, 2013) pour les patronymes formés sur *Meqidec*³, *Louŋa*,⁴...

Sur le plan de leur formation linguistique, il est à remarquer qu'à côté des noms à morphologie simple, qui paraissent ordinaires⁵, comme c'est le cas de *Louŋa* et des emprunts à la littérature arabe (*Ġeħħa*), il y a eu également recours aux formations expressives comme *Beleejjud Mqidec*. Cependant, nous n'avons trouvé aucune racine avérée d'où serait dérivé *Beleejjud*, à moins qu'il n'ait été formé par association phonique avec *mejjud*, « gale »⁶ ; ce qui paraît très probable. Il serait à rattacher à *ijjed* (adj.) « faible », « maladif », « mal formé », « dégénéré » (Dallet, 1982 : 361). On ne peut qu'avancer des hypothèses à ce sujet.

C'est le même cas pour *Mqidec*. Est-il formé sur *qeddec* qui est « attesté en berbère rifain comme verbe pour signifier "jouer un tour à quelqu'un" » (Bezzazi, 1999 : 87) ?

³ *Mqidec* est utilisé tel quel comme patronyme ; il n'a subi aucune modification à l'exception de la transcription française de sa phonie : Mekideche.

⁴ Le patronyme de *Louŋa* n'est pas retrouvé tel quel, mais « habillé du schème arabe de filiation au masculin : *Loundji* » (Tidjet, 2013 : 220).

⁵ Nous disons qu'ils paraissent ordinaires, mais, en fait, ils ne le sont pas. En effet, contrairement aux prénoms kabyles qui sont toujours formés sur des bases lexicales attestées en langue (en dehors des prénoms empruntés à l'arabe), ce nom n'appartient, nous semble-t-il, à aucune famille lexicale. De plus, malgré les connotations positives qu'il véhicule, il n'est jamais attribué dans la vie réelle.

⁶ Selon J. M. Dallet, ce mot n'est pas attesté comme nom commun chez les At Mengellat, mais plutôt comme nom de lieu : *Tamejjut* « nom d'un village des At Mangellat », *amejjud* « un homme de ce village » (Dallet, 1982 : 493). La gale se dit *ajeġġid* (Dallet, 1982 : 361).

Ou bien dérive-t-il de *aqeddac* « domestique, serviteur » (Dallet, 1982 : 648) ? Ce dernier lexème étant aussi attesté dans l'arabe dialectal avec un sens très proche : *qeddac* « domestique qui fait les menus services (va à l'eau, fait les commissions,...) » (Beaussier, 1956 : 782).

LES NOMS DANS L'ŒUVRE DE MOHYA

L'analyse des noms propres dans une œuvre peut indiquer l'intention de l'écrivain, comme le signale D. de Camilli à propos de l'œuvre de Pavese :

En désirant connaître les racines, les origines de cette œuvre, il faut une approche particulière, c'est-à-dire l'analyse des noms propres que Pavese a employés et qu'il a cherchés dans plusieurs milieux, soit en ville soit à la campagne, voire Turin et les Langhe, soit dans les littératures anciennes. (1998 : 348)

Mohya appartient à ces auteurs qui mettent un soin particulier à choisir et à confectionner les noms de leurs personnages ; d'où ses créations onomastiques dans presque toutes ses œuvres. Les types de ces dénominations sont divers. Nous allons nous contenter de l'étude de quelques-uns à travers les noms de certains personnages principaux dans quatre textes de l'auteur.

Ccix Aḥecraruf g-Gillulen Umalu

Le nom du personnage principal est un nom commun attesté dans le kabyle, mais il est enrichi d'indications si précises qu'il crée un effet de réel.

En effet, d'abord d'un point de vue ethno-géographique, il est composé en partie d'un toponyme, *Illulen Umalu*, désignant le territoire d'une tribu connue en Kabylie.

Ensuite, ce toponyme est précédé d'un lexème emprunté à l'arabe, *Ccix* (« cheikh »), qui signifie maître⁷. Généralement, il désigne l'imam de la mosquée du village ou le maître d'école coranique⁸. Donc, il est assimilé à une particule nobiliaire.

Enfin, cette particule est suivie du véritable nom propre du personnage, *Aḥecraruf*, nom commun signifiant « précipice. Endroit difficile d'accès. Rocher élevé » (Dallet, 1982 : 304).

Ce nom à trois éléments est, en fait, constitué de deux parties : le nom du personnage proprement dit, *Aḥecraruf*, et une partie surajoutée, que nous nous proposons d'appeler « définition ». Ce sont des mots que l'on rajoute au nom pour distinguer une personne. Il s'agit ici de *ccix*, qui peut indiquer soit la profession, soit le rang social, et de *Illulen Umalu* qui est un localisateur.

Nous en déduisons que la composition du nom est oxymorique : la partie « définition » annonce que l'on a affaire à une personne distinguée (sage, respectable), tandis que le nom propre suggère l'idée d'un parcours difficile, semé d'embûches.

⁷ En arabe, *ceyx* est polysémique : « âgé, vieux, vieillard, vieil homme. Ancien (par rapport à l'âge et à la dignité). Cheikh, chef de fraction, de tribu. Directeur d'un collège, d'une zaouïa. Maître, professeur. Maire. Beau père de la femme » (Beaussier, 1958 : 553) ; et selon Atoui (1998) : « Qui est expérimenté, d'où homme qui exerce une autorité morale ou politique. Administrativement : fonctionnaire, notable, responsable du douar, de la tribu » (242).

⁸ Par extension, il réfère aujourd'hui à « maître ». Pour éviter tout amalgame, on précise en général la profession, ainsi *ccix l-lakul* « maître d'école », et *ccix* tout court ou *ccix n taddart* pour l'imam du village.

C'est sur ce contraste du personnage éponyme qu'est construite toute la pièce de théâtre.

Ssaeid Bu Tlufa et Aqannun

Le premier composant, *Ssaeid*, est un prénom ordinaire emprunté au système onomastique arabe largement utilisé en Afrique du Nord après son islamisation. Ces noms sont de véritables désignateurs rigides dans le cadre kabyle ; il n'est donc pas fait appel à leurs sens lexicaux.

Le second composant est un qualificatif, *bu tlufa*, signe précurseur de l'intrigue. En effet, *bu tlufa* est un adjectif formé par le morphème d'adjectif *bu* « celui à/aux, qui est caractérisé par » et du nom commun *tilufa*, un pluriel dont le sens est « chagrins, peines, ennuis de toutes sortes plus ou moins graves », avec au singulier, *taluft* « grand malheur ; malheur irréparable, souvent subit, imprévu » (Dallet, 1982 : 445).

Par contre, pour le second personnage, *aqannun*, nous avons affaire à un nom-définition qui n'est pas tiré du registre des noms ordinaires. C'est un nom commun singulier, son pluriel est *iqannan* dont le sens est « cancans, racontars » (Dallet, 1982 : 668). C'est un monstre, un chef que *Ssaeid Bu Tlufa* essaye d'utiliser à son profit. Les *iqannan* sont toujours aux côtés de *Ssaeid* pour l'aider dans tout ce qu'il entreprend, et qui, en fin de compte, deviennent la cause de tous ses malheurs.

Wejtuṭi et Nna Faṭi

Wejtuṭi est une création particulière à valeur péjorative. La péjoration qui est décelée dans le poème, adapté de la comptine française *Chère Elise*⁹, est, en fait, doublement contenue dans la formation du nom propre. C'est une résultante du schème de la dérivation expressive représentée par le redoublement du /t/, et la signification lexicale de la base de dérivation : *jjeḍ* (vu plus haut).

Le nom du deuxième personnage, *Faṭi*, est un hypocoristique formé à partir d'un prénom courant, *Faṭima*, par troncation de la dernière syllabe. Par sa nature hypocoristique, et par sa combinaison avec la particule *nna* (« grande sœur » en berbère), il connote l'affection attachée au personnage Elise qu'Eugène appelle « chère Elise » dans l'œuvre originale. Ce nom permet aussi, par sa terminaison, de créer une résonance phonétique avec le nom de *Wejtuṭi* qui entraîne une musicalité du titre.

Sinistri et Sifuni

Ici toute la créativité est placée dans le contraste établi entre la signification lexicale du lexème français « sinistré » et à sa sonorité qui aboutissent à la formation du nom propre *Si Nistri* (« sinistri »).

Ce prénom est une simple prononciation kabyle de l'adjectif français *sinistré* « victime d'un sinistre », « événement catastrophique qui entraîne de grandes pertes matérielles et humaines » (Petit Larousse, 1986 : 855). Il est inséré dans une pièce théâtrale en kabyle.

⁹ Le texte intégral de la comptine disponible sur le site « Comptines et poésies » : materalbum.free.fr/poesies3.htm

Le deuxième personnage de la pièce est dénommé *Si Founi*. Du français *siphon* ; l'une de ses significations est « tube recourbé deux fois, et servant à évacuer les eaux usées tout en empêchant le dégagement des mauvaises odeurs » (Petit Larousse, 1986 : 855). L'i final permet d'une part de créer un écho avec le nom du premier personnage, d'autre part, en tant que morphème¹⁰ d'adverbe, il rend le sens d' « à la manière/façon de ».

ELEMENTS DE COMPARAISON

De ce qui précède, nous pouvons retenir des points de ressemblance entre les deux types de production. Cela apparaît dans le choix des noms des personnages, dans leurs caractéristiques morphologiques et sémantiques ainsi que dans les registres linguistiques auxquels il est fait appel.

Choix des noms

Il y a beaucoup d'éléments communs entre des noms de personnages créés par Mohya et ceux des contes de la tradition orale. Citons les plus importants :

- les deux discours ne puisent pas leurs dénominations directement du registre courant des prénoms kabyles. Soit il est fait recours à une création toute nouvelle, soit, quand un nom courant est sollicité, il est complètement remanié; ils ont des noms qui sont, morpho-syntaxiquement, très semblables. Par exemple dans la paire *Beleejjud/Wejtu*, il est fait recours au même procédé de formation, la dérivation expressive, et, probablement aussi, à la même racine. La signification fondamentale de cette racine, qui renvoie à la faiblesse physique (évoquée plus haut), est utilisée dans le premier pour montrer qu'un être faible (*Beleejjud*) peut, grâce à son intelligence, vaincre un être beaucoup plus fort (l'ogresse). La même signification lexicale est utilisée, dans le second, pour rendre compte d'une certaine affectivité contenue dans la comptine française :

- nous notons également une grande ressemblance dans certains noms composés. C'est le cas dans *Eica Myiyden/Ssaeid Bu Tlufa* : en dehors du genre (féminin pour le premier et masculin pour le second), les deux noms ont exactement la même structure, jusqu'aux types des composants : une partie dénominate (Eica/Ssaeid) puisée dans les prénoms ordinaires empruntés au système onomastique arabe, et une partie définition (*mm yiyiyden/bu tlufa*), deux adjectifs formés par le même moule (le morphème *mm/bu*) ;

- dans ce dernier cas, mais aussi dans d'autres, on peut remarquer cette utilisation ironique, que certains auteurs appellent onomastique divergente¹¹, qui consiste en la contradiction entre la signification lexicale du nom et la réalité sociale du personnage. Ainsi, *Eica*, « femme vive, active, vivante, dynamique », est une fille qui paraît, en tout cas dans sa prime jeunesse, très naïve et sans vitalité, se contentant

¹⁰ Ce morphème se combine avec un nom pour former un adverbe : *ayyul* « âne » et *yyuli* « à la manière d'un âne », « bêtement ».

¹¹ Selon Chaoui M. (1999), « Cette approche onomastique consiste en ce que les patronymes choisis traduisent exactement le contraire de ce que leur dénotation signifie. (...) L'onomastique, dans ces cas-là, devient une onomastique ludique, mais qui n'est pas dénuée de signification ou de symbole. L'ironie qu'elle recèle n'est autre que l'ironie du sort... (Chaoui, 1999 : 41-43).

de jouer dans les cendres, alors que *Ssaëid*, « heureux, fortuné, bienheureux (au paradis) » (Beaussier, 1958 : 474), a eu une fin de vie très malheureuse.

Création et adaptation

Les genres littéraires de la tradition orale en Kabylie sont essentiellement les contes, les fables, et surtout la poésie. Or, ce genre de production voyage souvent entre les contrées, et l'œuvre est, à chaque fois, enrichie, réaménagée, reformulée, adaptée aux conditions particulières de chaque localité, de telle sorte qu'en fin de compte, on ne puisse pas la distinguer des productions proprement autochtones. Ainsi, il existe certainement des contes qui sont d'origine kabyle, mais il y a aussi des contes empruntés à d'autres cultures et qui ont été adoptés par la société et adaptés à la culture locale. Par le seul nom du personnage principal, nous pouvons déduire que, par exemple, le conte dit *Ssif Lyadin* (« l'épée des deux mains ») est un emprunt à l'arabe. Ce nom désigne le personnage qui manie deux épées en même temps, une dans chaque main. Mais l'emprunt est si bien adapté que son origine est difficilement décelable. On retrouve la même situation dans l'œuvre de Mohya. Si ce n'était pas annoncé par l'auteur lui-même, peu nombreux seraient ceux qui décèleraient l'adaptation dans cette œuvre. Les noms et l'environnement sont si minutieusement recréés en fonction du contexte, que l'on croirait à des histoires typiquement kabyles.

Dans les deux types de production, il est fait appel aux ressources internes de la langue, mais les langues qui sont en contact avec le kabyle sont également sollicitées. Ainsi, le conte a beaucoup recours aux emprunts arabes. Ceux-ci se font soit par l'utilisation de noms que le langage courant a lui-même adoptés (le cas de *Eica*), soit par l'utilisation de noms communs dont le sens est obscur dans le contexte kabyle, ce qui les rend parfaitement aptes à jouer le rôle de noms de personnages (*Ssif Elyadin*). Il peut s'agir aussi d'adaptation de personnages appartenant à la culture arabe (*Gēhha*, *Banwas...*).

L'œuvre de Mohya est marquée par le recours à la langue française : il a créé des personnages en empruntant et en manipulant des mots français, comme évoqué plus haut.

Si, dans le théâtre moderne, il y a ce que l'on appelle la mise en scène, c'est-à-dire tout ce qui concerne la disposition des personnages, le choix et l'emplacement de tous les objets, des jeux de lumière, etc. ; cela est remplacé, dans le conte et le théâtre audio, par la mise en condition de l'auditoire.

En raison de la nature audio de l'essentiel de son œuvre, Mohya recourt à différentes astuces pour captiver l'attention de son auditoire. Parmi les techniques utilisées pour mettre en condition son public, nous en avons relevé deux : les formules introductives qui jouent le même rôle que dans les contes et la manière de conter (insister sur un élément particulier, des répétitions bien ciblées, se moquer de certains personnages, le jeu sur les différentes tonalités de la voix,...).

Pour conclure, nous retenons que le conte de la tradition orale berbère a beaucoup inspiré Mohya, que ce soit dans sa poésie ou dans ses pièces de théâtre. C'est ce que nous avons décelé dans le choix des noms de ses personnages. Cette influence se lit dans le recours à des noms qui ne sont pas ordinaires, mais aussi à des

créations spécifiques à chaque situation, comme dans le conte. Il en est de même des procédés de création des noms propres. Il est fait appel, dans certains cas, aux mêmes schèmes ou à la même racine lexicale. Mais, à y regarder de plus près, on relève beaucoup de points de rupture dans ce qui semble être une continuité. Ce sont les mêmes points de ressemblance avec la littérature traditionnelle qui sont utilisés pour imprimer un saut qualitatif à la littérature amazighe et, ainsi, amorcer les changements nécessaires à son inscription parmi les productions dites universelles.

BIBLIOGRAPHIE

- ATOUI Brahim, *Toponymie et espace en Algérie*, Alger, Institut National de Cartographie, 1998.
- BEAUSSIER Marcelin, *Dictionnaire pratique arabe-français*, Alger, Carbonnel, 1958.
- BEZZAZI Abdelkader, « Histoires de noms/noms d'histoires » in ABDELALI SABIA (dir.), *Des noms et des noms*, Publications de la faculté des lettres N° 26, Série : études et Séminaires N° 9, Université Mohamed Premier, Oudjda, 1999, pp. 77-93.
- CAMILLI (de) David 1998, « Quelques noms de personnages dont le fort de Cesare Pavese » in BILLY Pierre-Henri et CHAURAND Jacques (édition), *Onomastique et Histoire. Onomastique littéraire*, Actes du VIII^e colloque de la SFO (Aix-en-Provence, 26-29 octobre, 1994), Publication de l'Université de Provence, 1998, pp.348-353.
- CHAOUÏ Mokhtar, « Le jeu patronymique chez Marcel Arland » in SABIA Abdelali, *Des noms et des noms*, Publications de la faculté des lettres N° 26, Série : études et Séminaires N° 9, 1999, Université Mohamed Premier, Oudjda, pp. 29-46.
- CHEMAKH Said, « D'une langue à l'autre ou l'œuvre de Mohya », in *Tamazgha*, 2004, disponible sur le site : [<http://www.tamazgha.fr/D-une-langue-a-l-autre-ou-l-oeuvre-de-Mohya,1196.html>].
- CLERGET Joël, « L'essor du nom » in CLERGET Joël (dir.), *Le nom et la nomination, source sens et pouvoir*, Toulouse, Édition Eres, 1990.
- DALLET J.M., *Dictionnaire kabyle-français*, Paris, SELAF, 1982.
- GARY-PRIEUR Marie-Noëlle, *L'individu pluriel : Les noms propres et le nombre*, Paris, CNRS, 2001.
- MOHEND-OU-YAHIA, « interview », in *Tafsut*, 1985, reproduite depuis 2004 dans la revue en ligne *tamazgha*, disponible sur le site : [<http://www.tamazgha.fr/Entretien-avec-Mohya-dans-Tafsut,960.html>].
- TDJET Mustapha, *La Patronymie dans les dairas de Timezrit, Sidi-Aich et Chemini. Etude morphologique et sémantique*, Thèse de Doctorat, soutenue à l'université Mouloud Mammeri – Tizi Ouzou, en janvier 2013. Disponible à la bibliothèque de l'université.
- VAXELAIRE Jean-Louis, *Les Noms propres : une analyse lexicologique et historique*, Paris, Honoré Champion, 2005.

VARIA

AUTOUR DE LA PAREMIOLOGIE CONTRASTIVE LE CONCEPT D'« ENONCE CULTUREL »

Résumé

Appartenant à différents univers linguistiques, l'espagnol par notre formation universitaire, le français, la langue officielle de notre pays d'origine (Sénégal) et le wolof, notre langue maternelle, nous avons voulu, dans le cadre de nos recherches, travailler sur un sujet où ces trois langues se côtoient d'un point de vue linguistique et culturel. Pour cela, nous avons choisi comme objet d'étude le proverbe car il existe dans toutes les langues et dans toutes les cultures et aussi parce qu'il appartient à la sagesse populaire. Le caractère multi-aspectuel du proverbe qui s'explique par la rencontre entre langue et culture (société) fait que son étude se situe au croisement de plusieurs domaines comme l'anthropologie, la sociologie, l'histoire... À partir de ces trois langues (l'espagnol et le français, deux langues indoeuropéennes et le wolof, une langue nigéro-congolaise) et cultures, nous proposons dans cet article une approche théorique des proverbes espagnols, français et wolof à travers le concept d'énoncé culturel (E.C.) qui englobe l'ensemble des énoncés sentencieux de différentes langues, comme ici, les langues française, espagnole et wolof. Nous justifierons, dans cet article, le choix de cette notion et le sens que nous en retenons.

Mot-clefs: autorité énonciative - parémie - proverbe - énoncé culturel - énoncés sentencieux -

Abstract

Around "paremiologia": the concept of cultural statement

We belong to different world's language: Spanish, French and Wolof. We wanted to work on a subject where the three languages side by side a linguistic point of view and cultural. This work will be performed a comparative and contrastive. This is why we have chosen as an object of study as the proverb exists in all languages and in all cultures. A from these three languages (Spanish and French, two Indo-European languages and Wolof, a language Niger-Congo), and cultures, we propose in this article we focus on a theoretical approach that allows us to work proverbs Spanish, French and Wolof adopting the concept cultural statement. The adoption of this concept allows us to embrace all the different languages sententious statements data as is the case in this article with the French, Spanish and Wolof. We will also see why we prefer the notion of cultural statement than saying, specifying what we mean by the notion of cultural statement.

Keywords: cultural statements - proverbs - paremiology - French - spanish - wolof -

AUTOUR DE LA PAREMIOLOGIE CONTRASTIVE LE CONCEPT D' « ENONCE CULTUREL »

L'article que nous présentons ici est le fruit d'une réflexion que nous avons entreprise en travaillant sur les proverbes en français, en espagnol et en wolof. En effet, nous appartenons à ces différents univers : à l'espagnol de par notre formation universitaire, au français parce que c'est la langue officielle de notre pays d'origine (Sénégal) et au wolof parce que c'est notre langue maternelle. Nous avons ainsi éprouvé la nécessité de travailler sur des proverbes appartenant aux trois langues, car nous avons constaté que malgré la différence des langues, nous y retrouvons certaines similitudes de sens et de fonctionnements linguistiques même si les référents ne sont pas toujours les mêmes. Le but de cette entreprise est une tentative de mise en évidence d'universaux culturels malgré l'éloignement des langues, en l'occurrence les langues espagnole et française (deux langues indo-européennes) face à la langue wolof (une langue africaine de la famille nigéro-congolaise).

Cependant, lors de la constitution de notre corpus de proverbes dans ces trois langues, auprès de différentes sources, nous nous sommes aperçue qu'il existait plusieurs dénominations pour désigner ce que nous considérons comme proverbe, que ce soit dans une même langue ou d'une langue à une autre. Nous nous sommes alors posée la question de savoir quelle notion pourrait englober l'ensemble des énoncés constitutifs de notre corpus dans les trois langues considérées, sachant que le proverbe peut être défini comme l'ensemble des énoncés sentencieux appartenant à la sagesse populaire d'un peuple donné. Ces premières observations justifient notre choix de parler d'énoncés culturels (E.C.)¹ pour désigner l'ensemble des énoncés sentencieux dans une même langue.

AU COMMENCEMENT ETAIT LE PROVERBE

Signalons tout d'abord que le but de ce travail n'est pas de démontrer ce qu'est un proverbe, mais de préciser ce que nous entendons par le concept E.C.. Nous essayons ainsi d'explicitier notre choix concernant la dénomination E.C. dans cet article car, dans les différentes sources utilisées pour la constitution d'un corpus de proverbes dans les langues française, espagnole et wolof, ce type d'énoncé est désigné par différents termes.

Pour ce qui est des E.C. de la langue française, nous avons utilisé le *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes* (Maloux, 1960) et *Le livre des proverbes français ...* (Le Roux de Lincy, 1859), où le proverbe est assimilé aux notions de maxime et de sentence. Dans le cas de la langue wolof, les sources utilisées sont *Sagesse africaine : proverbes wolof* (Samb et Ndao, 1983) et *Léébu, proverbes wolof* (Cribier *et al.*, 1986). Nous remarquons ici que c'est le vocable «léébu» qui est traduit en français par « proverbe ».

En ce qui concerne la langue espagnole, dans les trois sources utilisées, à savoir *Refranero español, Antología de refranes populares y cultos de la lengua castellana*

¹ Notons que pour tout le reste du texte, nous avons convenu d'adopter désormais l'abréviation E.C. pour désigner ce concept.

explicados y razonados (Fernández, 1987), *Refranero temático español* (Doval, 1997) et *Refranes, proverbios y sentencias* (Calles Vales, 2007), l'omniprésence de la notion de «refrán» à travers son pluriel «refranes» et le terme «Refranero» qui traduit une collection de refranes, exige quelques éclaircissements. C'est pourquoi, avec José Calles Vales, nous nous intéressons aux origines de cette notion de «refrán» en Espagne :

*En las antiguas canciones medievales los trovadores solían incluir uno o varios versos que se repetían al final de cada estrofa. Es lo que, en la actualidad, conocemos como “estribillo”. Aquellas primeras muestras poéticas utilizaban como estribillos breves sentencias populares, rimadas o en forma de proverbios. Los trovadores provenzales llamaron a esta secuencia poética “refrain”, y éste es el origen de la palabra española “refrán”.*²

Le terme espagnol «refrán» était utilisé pour des sentences populaires et/ou des proverbes de cette langue. Selon le parémiologue³ français Michel Quitout (2002), la parémiologie occidentale regroupe le proverbe, la sentence, la locution proverbiale, le dicton, la maxime, le slogan, l'adage, le précepte, l'aphorisme, l'apophtegme, la devise et le wellérisme. Chacune de ces douze notions est appelée parémie.

Cependant, même si la parémie est l'hyperonyme de tous ces énoncés sentencieux, chaque chercheur peut l'orienter selon les buts qu'il fixe à sa recherche. Les caractéristiques à considérer pour cerner cette notion de parémie découlent ainsi des caractéristiques communes aux notions retenues par le chercheur parmi celles qu'elle englobe. Ainsi, la notion de parémie comprend l'ensemble des énoncés sentencieux répertoriés dans une ou plusieurs langues données (proverbes, sentences, adages, etc.), mais par consensus méthodologique, comme le signale Francis Rodegem (1984) :

J'aimerais vous faire une proposition, c'est de nous [spécialistes en parémiologie] mettre d'accord sur une terminologie commune. Quel vocable convient le mieux pour désigner l'ensemble des formules consacrées par l'usage, qu'on appelle généralement «proverbes»? Sans préjuger des résolutions finales de notre colloque, mais pour éviter les ambiguïtés, je réserverai le terme de parémie aux énoncés sentencieux pris globalement. Nos échanges et nos mises en commun permettront, je l'espère, de définir les notions avec plus de rigueur.
(121)

L'hésitation manifeste des spécialistes à cerner les contours de la notion de parémie, à l'instar de Francis Rodegem, nous pousse à adopter une autre notion qui nous permet d'englober l'ensemble des énoncés sentencieux de plusieurs langues sans courir le risque de convoquer un panorama de définitions pour chacune des notions que renferme la parémie. Il convient aussi de signaler qu'étymologiquement, le terme parémie vient du grec «*paroemia*» et que ce mot signifie proverbe. Ce qui fait qu'il nous semble tout aussi légitime pour un chercheur de ne considérer que les proverbes,

² Traduction : Dans les vieilles chansons médiévales, les troubadours avaient l'habitude d'insérer un ou plusieurs vers répétés après chaque strophe. C'est ce que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de «refrain». Ces premiers échantillons poétiques utilisaient comme refrains de brèves sentences populaires, rimés ou en forme de proverbes. Les troubadours provençaux appelaient cette séquence poétique «refrain», et ceci est à l'origine du mot espagnol «refrán».

³ Signalons que l'étude des proverbes est l'objet d'une discipline connue sous le nom de parémiologie depuis les années soixante.

quand il parle de la discipline (parémiologie) ou du terme (parémie). En effet, le terme «*paroemia*» (proverbe) désignait en grec un énoncé anonyme considéré comme un héritage collectif et différent en cela de la «gnômé» (maxime), qui était, elle, la réflexion et la composition d'un homme sage comme Aristote». (Schapira, 1999 : 57)

Outre cette mise au point sur la difficulté liée de la délimitation rigoureuse de ces notions de proverbes, de parémie, de «refrán», etc., il faut également signaler que toute tentative de délimitation de ces notions serait un travail à la fois fastidieux et inutile (Combet, 1991 : 15), comme en témoignent leurs nombreuses définitions par les lexicographes et les étymologistes. Louis Combet (1991 : 15) invite à suivre la conception de certains auteurs espagnols qui ne distinguent pas le terme «proverbio» de «refrán». Les titres de ces deux recueils (respectivement ancien et moderne), consacrés à ces énoncés, le prouvent : *Refranes o proverbios* (Nuñez, 1555), *Refranes, proverbios y sentencias* (Calles Vales, 2007).

En effet, si dans le premier ouvrage, *Refranes o proverbios*, l'assimilation de «refranes» à «proverbios» est perceptible dès le titre, en ce qui concerne le second ouvrage, *Refranes, proverbios y sentencias*, la notion de «refrán» est saisie comme un hyperonyme des notions de «proverbio» et de «sentencia». Ceci est saisissable dès la première page de couverture : «REFRANES» est mis en évidence à travers une écriture en gras et en majuscule sur toute la largeur de la page, alors que les vocables «PROVERBIOS y SENTENCIAS» sont en majuscule, mais plus petites que les premières et sans gras, comme pour signifier que le terme «refranes» renfermant ceux de «proverbios» et de «sentencias» est plus important. Ce qui justifie selon son auteur la difficulté qui réside dans une tentative de proposer des différenciations entre ces différentes notions. C'est la raison pour laquelle, dans cet ouvrage, le principal critère de recueil de ces énoncés est leur regroupement par thème.

Pour Francisco Rodríguez Marín (1926), le refrán serait «un dicho [...] popular, sentencioso [...] y breve [...] de verdad (proverbium), generalmente simbólico (parábola) y expuesto en forma poética [...], que contiene una regla de conducta (adagio) u otra cualquiera enseñanza [...]»⁴(xviii-xix).

En effet, la présence de ces différentes notions qui composent la définition de «refrán», à savoir qu'il est à la fois un «dicho popular», «sentencioso», doté d'une vérité qui lui donne son statut de «proverbium» (proverbe), énonçant une règle de bonne conduite qui justifie son caractère de «adagio», etc., montre bien la difficulté liée à la délimitation des contours du «refrán» par rapport à toutes ces notions contiguës. Dès lors, il convient de préciser que ce qui nous importe le plus dans ce type d'énoncés, c'est qu'ils soient des créations culturelles caractérisées essentiellement par certains critères comme ceux de leur autorité, leur supposée-vérité et leur permanence naturelle.

Eu égard, à ces considérations préliminaires, il est à noter qu'il nous faut mettre en relief un consensus entre les langues espagnole, française et wolof du point de vue à la fois dénomiatif et référentiel.

⁴ Traduction : [Le proverbe] est un dicton [...] populaire, sentencieux [...] et bref [...] de vérité attestée (proverbe), généralement symbolique (parabole) et exposé dans une forme poétique [...], qui contient une règle de conduite (adage) ou tout autre enseignement.

Pour ce qui est de la langue wolof, nous avons vu qu'il existait le terme «léébu» qui est rendu en français par « proverbe ». Il est important de préciser que ce vocable, « proverbe », se réfère à une acception purement française et qu'elle ne rend pas compte de la totalité de ce qu'en wolof, on considère comme proverbe. Ainsi, la traduction de «léébu» par « proverbe » n'est pas exacte, comme le signale Cheik Aliou Ndao (1983) :

J'ai traduit le mot «Léébu» par proverbe, mais en fait, il est beaucoup plus complet. [...] Il est difficile de faire passer la saveur du terroir dans une langue étrangère. J'ai seulement pensé que ces dictons, sentences, proverbes, etc., devaient être mis à la portée d'un plus grand nombre de publics. (3)

Avec les affirmations de Cheik Aliou Ndao, nous remarquons que nous ne pouvons pas assimiler la notion de proverbe à celle de «léébu», telle qu'elle est perçue en wolof. Ici, le concept d'énoncé culturel⁵ nous semble plus à même de rendre compte de la notion de «léébu» telle que cette dernière est envisagée dans cet ouvrage (dictons, sentences, proverbes, etc.).

En effet, cette notion de «Léébu» revient à dénommer ce que la parémiologie occidentale désigne par le terme de parémie, tout en précisant que, dans le cas de la société wolof, il n'existe pas de contestation de cette notion de «léébu» telle qu'on peut le remarquer en Occident avec le wellérisme. Pour plus de précision, il convient aussi de nous arrêter sur le vocable wolof «léébkat» formé à partir du mot wolof «lééb» qui signifie conte et dont est tiré le vocable «léébu». Dans son acception, le terme wolof «Léébkat» est un des trois termes qui regroupent le seul mot français conteur. En effet, au Sénégal, les conteurs se répartissent en trois groupes à savoir :

- les «Léébkat», terme qui signifie donc conteur en wolof. Le terme «lééb» traduit conte en français et le suffixe «kat» sert à former les noms d'agent ou d'artisan d'un métier. Ce sont des conteurs professionnels formés à l'art de la parole. Ils sont à distinguer des Griots, car ils sont issus de toutes les couches de la population sénégalaise. En général, ils acquièrent leur formation dans des compagnies de théâtre traditionnel où le récit, la musique et la danse sont liés. Mais, certains «Léébkat» sont formés au sein de leurs propres familles auprès des grands-parents et des parents.

- Les Griots : ils sont appelés «Gewël» en wolof, «Gawlo» en peul, et «Djeli» en mandingue. C'est un groupe social anciennement caractérisé par l'hérédité et l'endogamie. Ils sont désignés comme des artisans de la parole. Ils sont artistes, historiens de l'oralité et généalogistes.

- Les «Borom xam-xam» : eux sont les maîtres du savoir. Ils transmettent leur enseignement à travers les mythes, les contes et la réflexion philosophique. L'un des plus connus est Kocc Barma Fall, philosophe et conteur wolof.⁶

Dans cette classification, nous remarquons que même si le mot wolof «léébkat» provient du mot «lééb», il ne rend pas l'idée de proverbe comme dans sa traduction en

⁵ En wolof, le concept d'E.C. peut être rendu par celui de «Kàadu Cosaan». Le vocable «Kàadu» pouvant se traduire par les termes français de « Parole », « Énoncé », « Propos », « Mot », et celui de «Cosaan» par ceux de « Genèse », « Origine », « Histoire », « Culture », « Valeurs de Civilisation ».

⁶ Pour toutes ces informations sur la société wolof, nous avons privilégié les ouvrages suivants : Barry, Boubacar, *Le royaume du Walo : Le Sénégal avant la conquête*, Paris, Karthala, 1985, p. 65-69, Malherbe Michel et Sall Cheikh, *Parlons wolof : Langue et culture*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1989, p.99-101.

français. De la même manière, nous découvrons aussi que le groupe de mots wolof «borom xam-xam», qui signifie philosophe, est octroyé à Kocc Barma Fall à qui l'on attribue une grande majorité des proverbes wolof.⁷ Toutefois, ces énoncés ne sont pas que des proverbes dans le sens restrictif que lui donne le français à savoir qu'il est à distinguer de la sentence, de la maxime, de l'adage, etc., tels qu'ils sont répertoriés dans la parémiologie occidentale. Ce qui est intéressant de retenir ici, nous semble-t-il, c'est qu'au Sénégal, ces contes ne sont pas racontés uniquement pour distraire ; il s'agit, dans le cas des «Borom xam-xam» et des «Léébkat», d'un moyen pédagogique pour transmettre des règles de morale sociale, à travers des messages codés soumis à l'assistance qui se doit de les déchiffrer. C'est dans ce même registre que les «Gewël» participent à la fois à la stimulation et à l'inculcation des valeurs traditionnelles aux enfants et aux jeunes adultes, mais aussi au rappel des règles de la vie en société à tous les membres de la communauté, en chantant le courage des ancêtres, les vertus de la dignité et de la loyauté.

En wolof, cette notion de «léébu» désigne donc l'ensemble des énoncés attribués à des «Borom xam-xam» (philosophes), des «Gewël» (griots), des «Léébkat» identifiés ou non. Ces énoncés doivent renfermer certaines caractéristiques, à savoir qu'ils soient de nature permanente et véridique parce que renfermant des préoccupations collectives dont les buts principaux sont entre autres, la consolidation des relations entre les membres de la communauté, et avec le monde extérieur.

VERS UNE DEFINITION DU CONCEPT « ENONCE CULTUREL » (E.C.)

Cette différenciation dans la signification notionnelle entre les différentes langues, à savoir le wolof, l'espagnol et le français, nous pousse donc à adopter à la place de toute autre notion approximative (proverbe), ou générique (la parémie dans le cadre de l'Occident), celle de la d'E.C. qui, de notre point de vue, est plus opératoire. Elle permet, en effet, d'englober l'ensemble des énoncés sentencieux de plusieurs langues. C'est le cas des exemples suivants :

Espagnol : De tal palo, tal astilla (« Tel bois, telle écharde »).

Français : Tel père, tel fils

Wolof: Këll bu ne am na mberoom (« Chaque calebasse a son couvercle »).

Ces trois proverbes ont le même sens et signifient dans chacune de ces langues.

Pour ce qui fonde le concept d'E.C. dans notre recherche, précisons que cette désignation se justifie essentiellement par les caractéristiques que partagent les parémies et d'autres énoncés sentencieux (créations culturelles), à savoir qu'elles renferment un principe de vérité, d'autorité et de permanence naturelle. Ces trois caractéristiques se justifient, quant à elles, par le fait que les E.C. expriment les préoccupations (sur tous les plans) des membres de la communauté.

⁷ Kocc Barma Fall (1586-1655) avait quatre touffes de cheveux sur la tête et avait donné à chacune d'entre elles un nom propre. Ces noms représentaient chacun un aphorisme : 1-«Jiggen, soppal te bul wóolu» (Aime la femme, mais n'aie jamais confiance en elle) ; 2- «Buur du mbokk» (Le roi n'est jamais un parent) ; 3- «Doomu jittle du doom» ; (L'enfant adoptif n'est jamais un vrai fils) ; 4- «Mag mat naa bàyyi cim réew» (Il est bon d'avoir un vieillard dans un village).

Il faut aussi signaler que dans le cas de l'Occident, la différenciation de ces désignations (proverbes, sentences, dictons, adages, etc.) se fonde généralement au niveau d'une «délimitation de typologies à partir de critères fondamentalement linguistiques (repérage de structures lexicales, morphosyntaxiques, et de relations sémantiques)» (Queirós Fréjaville, 2003 : 27). Nous ne comptons pas, quant à nous, définir le concept E.C. à partir de caractéristiques linguistiques (description linguistique des différents éléments qui composent les E.C.). Une analyse ne se limite pas uniquement à un point de vue purement linguistique, il s'agit aussi de prendre en compte la dimension culturelle, c'est-à-dire, le statut des énoncés au sein de la communauté dans laquelle ils sont nés.

Avec Gérard Leclerc (1996 : 8), nous admettons que les E.C. sont fondés sur le principe d'une «autorité énonciative», c'est-à-dire qu'ils induisent une persuasion et des effets de croyance, comme c'est le cas dans les exemples suivants :

Espagnol: Tanto va el cántaro a la fuente que al fin se rompe (Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse).

Français : Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse.

Wolof : Lu ëpp tuuru (Tout ce qui est trop déborde).

À la première caractéristique, qui est celle de leur autorité, s'ajoute celle du principe de vérité qu'ils prétendent énoncer, et qui semble aussi favoriser ce statut à la fois d'autorité et d'atemporalité dont jouissent ces énoncés particuliers que nous avons dénommés, pour ces raisons, E.C..

Ces trois caractéristiques (autorité, supposée-vérité, permanence naturelle) se combinent selon un modèle d'interdépendance successive qui se justifie par le fait que les E.C. renferment des préoccupations collectives :

Espagnol: Quien ríe el último reirá mejor (Qui rit le dernier rira mieux).

Français: Rira bien qui rira le dernier.

Wolof : Ku nekk ci xare do ree kunu jam (Celui qui est dans une bataille ne doit pas se moquer de celui qui vient d'être tué).

Après cette mise au point visant à justifier notre choix d'utiliser le concept d'E.C., il nous semble important et même nécessaire d'insister sur quelques points.

L'autorité d'un E.C. ne se loge pas uniquement au sein de ses propos internes (obtenus en combinant les référents qui composent l'énoncé), ni externes (obtenus en considérant la signification métaphorique de l'énoncé), même si ces deux caractéristiques sont fondamentales dans l'acceptation de la vérité d'un E.C.. Cette autorité va au-delà de ces considérations car les E.C. sont, de notre point de vue, protégés par l'ensemble de leur communauté de naissance.

À présent, revenons d'une manière beaucoup plus ample sur les trois critères que nous avons retenus (autorité, prétendue-vérité et permanence naturelle) pour cerner notre concept d'E.C..

Pour la définition de l'autorité, nous allons faire appel à Gérard Leclerc (1996) qui distingue deux types d'autorité séparés par leur temporalité, leur désignation et leur nature :

L'autorité n'est plus ce qu'elle était. Autrefois principe majeur de légitimation des discours, elle signifie aujourd'hui le mode d'existence des pouvoirs légitimes. Elle fut pendant des siècles une propriété des énoncés, une qualité de certaines

idées, un privilège de certains penseurs. Elle est aujourd'hui un élément des institutions, le principe symbolique des pouvoirs. L'autorité fut pendant deux millénaires un concept philosophique; elle désigne depuis le siècle dernier un concept sociologique. (7)

D'après les définitions de ces deux types d'autorité, il convient de faire la remarque que les E.C., dans notre acception, appartiennent à la forme de l'autorité énonciative du fait de leur atemporalité et de la nature de leur statut qui leur confère croyance et crédibilité, pour reprendre les termes de Gérard Leclerc. Selon lui, l'autorité énonciative est composée de l'autorité des penseurs et de l'autorité culturelle des textes (8).

Dans le cadre de ce présent article, c'est cette autorité énonciative qui nous intéresse, dans la mesure où elle regroupe l'autorité des penseurs (qui créent ces énoncés) et l'autorité culturelle des textes (ces énoncés restent indiscutables, du moins, au sein de leur communauté de naissance). Cependant, selon Gérard Leclerc, cette autorité a subi une dégradation dans l'histoire en cédant la place au principe de la rationalité (9). En effet, ce principe de rationalité dans le cadre des E.C. peut s'expliquer, pour ce qui est de l'Occident, par une contestation parodique plus connue sous le nom de wellérisme. Et pourtant, selon Francis Rodegem (1986 : 126), le wellérisme avait fait son apparition depuis le III^e siècle avant notre ère. Dans cette perspective, l'autorité inviolable des E.C. a été mise en cause depuis fort longtemps. Il faut donc chercher une autre caractéristique qui puisse justifier leur survie. Selon Gérard Leclerc (1996), « *l'autorité d'un énoncé ou d'un auteur, c'est sa crédibilité, la probabilité qu'il soit véridique. Cette crédibilité est évaluée par le lecteur, en principe, d'abord et avant tout sur la base des mérites propres de l'énoncé et de l'auteur* » (13).

En ce qui concerne la question de la vérité relative à ces E.C., elle se loge dans le contenu du message que véhicule un énoncé comme l'indique Gérard Leclerc : « *L'autorité entretient quant à elle un lien intime avec la question de la qualité et de la vérité de l'énoncé* » (11). La question que nous nous posons est celle de savoir où se situe la vérité d'un énoncé ? Gérard Leclerc y répond :

Avec la disparition des garants transcendants de la vie humaine et de sa signification – car avec Dieu disparaît la garantie transcendante de la Vérité – il n'est plus d'autres garanties que celles qui sont logées dans l'immanence de la vie psychologique et sociale. La garantie – relative – de la vérité réside dans la crédibilité différentielle des énonciateurs sociaux et culturels (des spécialistes, des intellectuels, des hommes politiques), dans l'autorité purement immanente de l'esprit individuel, et dans ses bases institutionnelles, symboliques et psychologiques. (12)

Dans ce cas, les conditions d'une vérité sont logées dans le cercle de l'expérience humaine, c'est-à-dire que les conditions d'acceptation d'un énoncé doivent relever de considérations empiriques, car la notion de vérité peut être mise en cause dès l'instant que se pose la question de la croyance. Dès lors, il n'est plus question de vérité tout court, mais de vérité tangible. Or, tous les E.C. ne reflètent pas des vérités tangibles.

Considérons les E.C. espagnol et français suivants, dans leurs significations purement littérales :

« Quien va a Sevilla pierde su silla » et « Qui va à la chasse perd sa place », que nous avons commentés plus haut. Ces affirmations ne requièrent aucune vérité tangible. Mais si la vérité admet comme définition l'accord de la pensée avec la chose, selon Jules Lachelier⁸, le message d'un énoncé doit simplement admettre l'accord de la pensée avec ce qui est énoncé. C'est dans cette perspective que les E.C. « Quien va a Sevilla pierde su silla » (Qui va à la chasse perd sa place) et « Qui va à la chasse perd sa place » peuvent avoir les statuts qu'on leur connaît au sein de leurs langues respectives. C'est pour cela que Gérard Leclerc affirme :

La vérité d'un énoncé se marque rarement d'elle-même dans l'évidence de ses raisons claires et distinctes, comme le sont les vérités mathématiques. L'évidence logique est rarement le critère unique et premier de la crédibilité d'un énoncé nouveau. [...] Elle est l'enjeu d'une évaluation probabiliste, qui fait certes référence à sa crédibilité interne (à l'évidence des raisons), mais aussi à sa crédibilité externe (la fiabilité de son énonciateur). (13)

On voit que la notion de vérité, dans ce cas, fait appel à deux crédibilités : ce qui est dit et le statut de celui qui le dit. Ce qui est dit doit pouvoir être vérifié par la rationalité ou par l'expérience commune. Le statut de celui qui l'énonce doit être reconnu. Ce deuxième point concernant la reconnaissance attribuée à l'auteur d'un énoncé est plus que déterminant dans la considération des E.C. :

L'évaluation de la vérité d'un énoncé suppose donc souvent celle de sa source, des caractéristiques psychologiques de l'auteur supposé, des caractéristiques sociologiques de l'institution qui le patronne. [...] La recherche de la vérité suppose le dialogue, la libre discussion, l'examen des raisons données à son discours par l'interlocuteur; elle est libre confrontation d'énoncés et d'énonciateurs. (Leclerc, 1996 : 13 - 49)

À partir de ces deux remarques, et surtout de la dernière, quant à la vérité des E.C., nous percevons la raison ou les raisons pour laquelle/lesquelles, les E.C. se rangent au départ dans la catégorie des énoncés véridiques. Si la recherche de la vérité suppose le dialogue, la libre discussion et l'examen des raisons, dans la mesure où les propos d'un E.C. reflètent la pensée d'une collectivité, le problème de la discussion ou du dialogue est dépassé. Alors, la vérité d'un E.C. est préétablie. Un E.C. pris dans sa singularité renferme toujours une vérité. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'entre les deux crédibilités qui régissent le statut de vérité d'un E.C., à savoir sa crédibilité interne qu'évoque l'évidence de ses propos et sa crédibilité externe qu'engendre la fiabilité de son énonciateur, la seconde crédibilité l'emporte sur la première par le poids qu'elle acquiert de l'ensemble d'une communauté donnée. Il convient donc de noter la primauté de la crédibilité externe d'un E.C. sur sa crédibilité interne, laquelle s'explique par le fait que la vérité d'un E.C. est incontestable au sein de la communauté qui l'a créé. Cette seule considération donne le statut de vérité à un E.C. (du moins au sein de sa communauté linguistique et culturelle de naissance).

Cependant, selon Gérard Leclerc, « la vérité n'est pas l'orthodoxie (la vérité officielle) ou la tradition (la vérité reçue), elle est l'assentiment intérieur de l'individu à sa propre pensée » (157). C'est peut-être pour cela que l'on peut contredire les propos

⁸ *Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française*, Paris, 2004, pour la définition de la notion de vérité.

d'un E.C. dans le discours ou hors discours. Mais, contredire les propos d'un E.C. donne-t-il autant de poids aux nouveaux propos et à celui qui les émet ou diminue-t-il le poids des propos de l'énoncé contredit ?

Pour répondre à cette question, proposons l'exemple de la parole du vieillard Dogon que nous rapporte Gérard Leclerc «*Bien qu'elle émane d'un individu remarquable [le vieillard Dogon], sa parole possède plus de valeur d'être celle de la tradition anonyme que l'œuvre d'un simple individu*» (374). Nous remarquons, à la lecture de cette citation, qu'au-delà de la vérité qui peut émaner d'un E.C., sa seule provenance de la tradition anonyme la rend fiable. C'est ce qui explique que des E.C. puissent susciter des contre-exemples. Mais la censure d'un E.C. équivaut à une condamnation de la pensée de tout un peuple. Ainsi, dans une communauté donnée, celui qui contredit ou émet des critiques à l'égard d'un E.C., contredit et critique l'ensemble de la communauté à laquelle il appartient.

Un autre aspect du statut inviolable de l'E.C., malgré les remous de la modernité, est celui de sa permanence naturelle évoquée d'une manière indirecte par Gérard Leclerc :

Dans la Modernité tout individu est censé avoir une opinion personnelle, pouvoir légitimement énoncer par lui-même. Dans les cultures de la tradition, l'individu quelconque n'énonce pas par lui-même, mais s'en remet à l'autorité des Anciens. (343)

La question que nous pouvons nous poser à la suite de cette affirmation de l'auteur, c'est de savoir pourquoi, malgré cette influence de l'esprit critique engendré par la modernité, les E.C. jouissent toujours de leur statut d'autonomie et de permanence. Mais avant d'y répondre, il convient de revenir sur cette affirmation qui ne suggère en aucun cas dans les sociétés dites traditionnelles, les individus n'ont pas, ou pas eu d'opinion personnelle. Cela veut tout simplement dire que l'opinion de l'ensemble de la communauté culturelle prime ou primait sur celle des individus.

Pour toutes ces raisons, ne serait-il pas plus prudent d'affirmer qu'un E.C. renferme des propos qui s'appliquent à un fait (des faits) éventuel (s), c'est-à-dire à un fait qui se déroulerait dans le temps et dans l'espace, ou à un fait susceptible de se produire. C'est à partir de là, nous semble-t-il, que se joue la notion de vérité, mais aussi de permanence naturelle relative à tout E.C.. En tout cas, Gérard Leclerc affirme que l'autorité tient de la croyance et de la raison (390). Dans le cas des E.C., la raison est régie par la logique externe des propos, mais la croyance prime sur cette dernière, car un E.C. reflète la conscience ou l'expérience d'une communauté donnée.

En effet, ce sont toutes ces considérations réunies qui expliquent la permanence des E.C. au sein de toute communauté. C'est ainsi que la crédibilité et la reconnaissance (comme une richesse commune) d'un énoncé font à la fois l'autorité, la vérité, mais aussi la permanence de l'E.C., même si nous sommes consciente que tout E.C. a un auteur identifié/identifiable ou pas. Paradoxalement, l'effacement même du nom de l'auteur dans les E.C. donne une forme d'autorité beaucoup plus puissante qu'une citation reconnue de Cervantès ou de Rabelais. Nous remarquons que l'autorité d'un E.C. va au-delà de sa simple crédibilité logique interne.

Cette brève approche théorique du concept d'E.C. nous a permis d'englober l'ensemble des énoncés sentencieux au sein d'une même langue, mais aussi d'une

langue à l'autre. Dans cet article, et ceci par rapport aux langues considérées, les énoncés sentencieux sont plus connus sous les noms de «proverbio», «refrán», «sentencia» en langue espagnole, «léébu» en langue wolof et « proverbes », « sentence » en langue française. Pour formuler des bases théoriques au concept d'E.C., nous avons mis en avant les critères d'autorité, de vérité, de permanence naturelle ou d'atemporalité.

BIBLIOGRAPHIE

- CALLES VALES J., *Refranes, proverbios y sentencias*, Madrid, Editorial Libsa, 2007.
- COMBET L., *Recherches sur le «Refranero» castillan*, Paris, Les Belles Lettres, 1991.
- DOVAL G., *Refranero temático español*, Madrid, Ediciones del Prado, 1997.
- CRIBIER J. et al., *Léébu, proverbes wolof*, Paris, Edicef, 1986.
- FERNÁNDEZ M., *Refranero español, Antología de refranes populares y cultos de la lengua castellana explicados y razonados*, Madrid, Burdeos, 1987.
- LECLERC G., *Histoire de l'autorité : L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- LE ROUX DE LINCY, A., *Le livre des proverbes français : Précédé de recherches historiques sur les proverbes français et leur emploi dans la littérature du Moyen Âge et de la Renaissance*, Paris, 1859, Tome 1, p. VII-LXXXIV.
- MALOUX M., *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, Paris, Larousse, 1960.
- NÚÑEZ H., *Refranes o proverbios en romance que nuevamente coligió y glosó el comendador Hernán Núñez*, Salamanca, 1555.
- QUEIRÓS FRÉJAVILLE, Rosa María : « Le concept d'expression figée dans le langage spécialisé », *Stéréotypes linguistiques, Textures : Cahiers du CEMIA*, n°10, Université Lumière Lyon 2, 2003, p. 27-46.
- QUITOUT M., *Proverbes et énoncés sentencieux*, Éditions L'Harmattan, 2002.
- RODEGEM F., «La parole proverbiale», In Suard Françoise (dir.), *Richesse du proverbe*, Université de Lille III, 1984, p.121-135.
- RODRIGUEZ-MARIN F., *Más de 21.000 refranes castellanos no contenidos en la copiosa colección del maestro Gonzalo Correas. Allególos de la tradición oral y de sus lecturas durante más de medio siglo (1871-1926)*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y museos, 1926, p. xviii-xix.
- SAMB E.A.N., NDAO C.A., *Sagesse africaine: proverbes wolof*, Dakar, Imprimerie Saint-Paul, 1983.
- SCHAPIRA C., *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys, 1999.

LA PRESSE ECRITE EN ALGERIE
POSITIONNEMENTS MEDIATIQUES ET ENJEUX LINGUISTIQUES

Résumé

Cette étude s'astreint à analyser les développements des supports journalistiques écrits au regard de leur distribution linguistique. Après avoir établi un état des lieux de la presse écrite en Algérie, cette recherche met notamment en exergue les discours d'évaluation et de compétition de quelques journaux. Il s'agit de déterminer la manière dont ces discours se manifestent et soulignent des postures au sein du même groupe linguistique et par rapport aux autres expressions linguistiques. L'analyse suggère que, peu à peu, les oppositions linguistiques servent à la fois à gagner les adhésions idéologiques des lecteurs et des positionnements économiques pour chacun des titres de presse.

Mots-clefs : Presse écrite - El Watan - El Moudjahid - Le Quotidien d'Oran - La Tribune - Echourouk -

Abstract

This study attempts to analyze the developments of journalistic media written with regard to their linguistic distribution. After establishing a state of the art of the written media in Algeria, this research highlights mainly the discourse of evaluation and competition of some newspapers. It is to determine the manner in which these discourses manifest themselves and stress postures within the same linguistic group and compared with other linguistic expressions. The analysis suggests that, little by little, the linguistic objections serve both to gain ideological membership of readers, and the economic positions for each of the media titles.

Keywords: Written media - El Watan, El Moudjahid - Le Quotidien d'Oran - La Tribune - Echourouk -

LA PRESSE ECRITE EN ALGERIE POSITIONNEMENTS MEDIATIQUES ET ENJEUX LINGUISTIQUES

La presse écrite et les médias en Algérie connaissent un développement indiscutable ces dix dernières années. En effet, ils représentent de plus en plus un support essentiel de la communication sociale et culturelle. Les pouvoirs publics et les entreprises privées qui interviennent dans ces secteurs entretiennent une collaboration évidente, mais sont également en compétition pour contrôler, maîtriser ou s'approprier des segments importants du marché de la presse et des outils médiatiques liés aux nouvelles technologies de la communication¹. Si l'enjeu économique est patent, celui des usages des langues est un facteur déterminant. Cette importance tient au fait que ce sont des secteurs qui connaissent le plus d'investissements des langues écrites et parlées dans l'échange, la consommation et l'expression culturelle et sociale. De ce fait, ils présentent l'avantage d'être des observables essentiels pour tenter d'évaluer la réalité d'un plurilinguisme dynamique et de mesurer les caractéristiques les plus marquantes de ce qui se définirait comme une forme de pluriculturalisme. Cette étude met en exergue la part la plus visible du dispositif structurel et économique de la presse dans son articulation avec les langues en présence en Algérie. C'est dans ce contexte que nous considérons que la lecture de la presse et les usages de l'Internet profilent, entre autres, des pratiques qui mettent en concurrence des langues et des univers culturels et sociaux². Ces pratiques définissent par conséquent une composante essentielle du paysage de la diversité culturelle en Algérie³ et déterminent de nouveaux espaces publics/privés d'expression :

Techniciens de la mondialisation ou simples acteurs-participants, à la fois producteurs et consommateurs, les uns et les autres constituent à leur échelle des communautés qui, à l'image des grandes multinationales, sont interstitielles, fluides, fondées sur l'échange de communication, autant de traits qui constituent une définition très minimale d'un "espace public". (Anderson, Eickelman, 2009 : 28)

¹ Dans le secteur de la presse, la grande majorité des quotidiens sont détenus par des SPA à capital privé, alors que les médias dits 'lourds' (télévision et radios) sont détenus par les pouvoirs publics.

² Le sujet est d'actualité et fait débat ; lire à ce sujet l'article de Belkacem Ahcène-Djaballah, « Presse écrite, radio, télévision, affichage en Algérie : multiplicité des langues et chocs des langages », *Le Quotidien d'Oran*, jeudi 9 septembre 2010, ainsi que celui de Belkacem Mostefaoui, « Deux décennies de presse privée algérienne : pléthore de titres et tentation de marchandisation », *El Watan*, 5 juillet 2011.

³ L'enjeu que représentent aujourd'hui les médias, pour les politiques linguistiques, est d'autant plus important qu'ils font l'objet, de la part des institutions chargées de promouvoir la langue arabe en Algérie, comme Le Conseil Supérieur de la Langue Arabe, de réflexions et de rencontres («Le rôle des médias audiovisuels dans la diffusion de la langue arabe littéraire», juillet 2008 ; «Le travail de proximité dans la promotion de la langue arabe», décembre 2009 ; «L'utilisation de la langue arabe dans la presse écrite», mars 2010). Le Haut Commissariat pour l'Amazighité a organisé, pour sa part, un colloque les 30-31 mai 2011, à Boumerdès, sur le thème : « Les médias, la langue officielle et la langue maternelle en Algérie : entre prééminence et résistance. Cas de Tamazight ». Signalons également le workshop international : « les langues de moindre diffusion sur le web : numérisation, normes et recherches », organisé par le Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight - MEN algérien, les 26 et 27 octobre 2011.

Il sera également question du dispositif particulier de la presse algérienne dans son positionnement concurrentiel dans lequel interviennent autant les facteurs linguistiques qu'économiques. Ce dernier aspect, souvent méconnu, nous incite à examiner quelques manifestations de cette légitimation de l'image de certains titres de presse dans un processus qui est à la fois conflictuel et performatif.

LA PRESSE ECRITE : UNE CONFIGURATION HETEROGENE ET DYNAMIQUE

Le développement de la presse est un des indicateurs les plus significatifs quant à la singularité du champ médiatique algérien et un cas intéressant de profils linguistiques en compétition. Il se révèle, depuis une vingtaine d'années, comme un des secteurs culturels qui a le plus bénéficié de l'ouverture démocratique de la fin des années 80, et un des segments de l'industrie culturelle qui s'est ouvert le premier aux investissements privés nationaux. Cette dynamique a mis en perspective une forte diversification tant dans les orientations idéologiques que dans les contenus. Les sondages et statistiques autour de la production et de la vente de presse sont relativement fournis, mais se révèlent plus axés sur le processus commercial que sur l'impact culturel. Ils ont l'inconvénient pour certains d'entre eux d'être commandités par les organes de presse eux-mêmes, et d'être commentés souvent dans un esprit de valorisation et de promotion du journal. La compétition linguistique entre organes de la même langue ou entre périodiques francophones et arabophones cache à peine des considérations prosaïques de parts de marché et d'hégémonie commerciale⁴. Souvent seuls les tirages sont mentionnés alors que l'on ne dispose d'aucune indication fiable sur les invendus. Néanmoins, nous pouvons estimer qu'avec certains de ces chiffres, nous disposons des ordres de grandeur qui permettent d'observer des dynamiques qui sont tout à fait instructives. Il est de ce fait essentiel de situer l'évolution de la presse à la fois au plan quantitatif et qualitatif et de montrer la distribution linguistique qu'elle donne à voir⁵. Avant le développement de la presse privée à partir de 1989, celle-ci était représentée en Algérie par 50 titres pour un tirage de 750 000 exemplaires. Près de vingt ans plus tard, en 2008, elle l'était par 291 titres dont les tirages moyens quotidiens étaient de 2,43 millions d'exemplaires (*APS, El Watan et le Soir d'Algérie* du 23 avril 2008). Ce qui est particulièrement remarquable est que, dans cet ensemble, la part des quotidiens représente un peu plus du cinquième des titres : 65 quotidiens

⁴ Ahcène-Djaballah montre, par exemple, l'enjeu des retombées publicitaires pour le secteur de la presse et des médias en 2010: « on s'est retrouvé avec un marché publicitaire qui a littéralement explosé (200 millions de dollars et près de 400 agences de publicité dont une dizaine domine le lot et toutes liées aux grandes compagnies internationales comme Dentsu, Publicis, Havas, Mc Cann, EuroRSCG...), avec l'ouverture économique et l'installation de compagnies étrangères en Algérie, tout particulièrement celles de la téléphonie mobile, de l'agro-alimentaire et de l'automobile » (*Le Quotidien d'Oran*, op.cit., p.11).

⁵ Ahcène-Djaballah offre une estimation actualisée : « On s'est retrouvé en moins de deux décennies avec près de 500 publications (3,5 millions d'exemplaires/jour) dont près de 80 quotidiens qui tirent à 3 millions d'exemplaires/jour en période de « pointe », comme lors de la Coupe du monde de football, et touchant donc près de 8 millions de lecteurs par jour. A noter, ici, que les 2/3 du tirage global des quotidiens sont en langue arabe (44 titres), la tendance s'étant inversée à partir du début des années 2000, avec l'arrivée sur le marché de la consommation de générations totalement arabisées. Auparavant, les 2/3 du tirage étaient en français » (*Le Quotidien d'Oran*, p.11).

(57 généralistes, 3 économiques et 5 sportifs) – ce qui constitue un des plus forts taux de quotidiens dans le Monde arabe - pour un tirage de 2,16 millions d'exemplaires ; ce qui correspond en fait à plus de 90% de l'ensemble des tirages des titres. La première constatation est bien le fait que la lecture d'un quotidien est largement dominante dans la lecture de presse en Algérie. De ce point de vue, l'Algérie est très proche des normes proposées par l'UNESCO⁶.

Si l'on compte, pour les quotidiens, un nombre presque égal de titres arabophones et francophones (32 pour les premiers et 33 pour les seconds), ce sont les premiers qui représentaient le tirage le plus élevé (1 255 000 exemplaires par jour), alors que l'ensemble des titres francophones tirait à 900 000 exemplaires. Cette tendance n'a fait que s'accroître en 2009 et 2010, puisque l'on pouvait estimer à plus de 2 millions d'exemplaires par jour les ventes de quotidiens arabophones. Pour sa part, Belkacem Mostefaoui, dans un essai sur l'état des lieux de la presse privée, dresse un bilan précis

Les données actualisées par le ministère de la communication au 31 mars 2011 indiquent une nouvelle progression du nombre de quotidiens. Il est de 51 pour les titres en arabe et de 44 en français. Le nombre des hebdomadaires respectivement dans ces langues est de 23 et 12. La tendance dans cette périodicité est à la baisse du volume de publication. De 98 titres en 2007, il a chuté à 59 en février 2010, et 25 en mars 2011. En matière de revues spécialisées, la floraison des titres par rapport à 1970 est saisissante. Inexistantes en 1970 et 1980, les revues généralistes sont au nombre de 57 en 2010. Celui des revues spécialisées est porté à 95 en 2010. (Mostefaoui, 2011 : 20)

Mais si l'on admet à l'évidence un très fort développement du lectorat de la presse arabophone, cette tendance s'accompagne d'une plus grande concentration de parts de marché entre un nombre restreint de titres. Trois quotidiens (*Echourouk, El Khabar, Enahar*) représentent aujourd'hui la grande part des ventes et donc de lecteurs de presse quotidienne en arabe. La presse quotidienne de langue française, qui a connu une expansion moins spectaculaire, représente un éventail un peu plus large de quotidiens nationaux : les journaux *EL Watan, Le Quotidien d'Oran, Liberté, Le Soir d'Algérie, L'Expression* représentent le plus fort taux de vente au niveau national. Avec l'élargissement de l'arabisation aux nouvelles technologies, et la baisse de la lecture qui touche toute la presse des deux langues au profit de l'Internet, certains observateurs prévoient à long terme la diminution et du lectorat de la presse de langue française et du nombre de ses titres :

Le lectorat francophone, pour sa part, (...) s'est rétréci comme une "peau de chagrin" avec pour seuls renouvellements ou apports nouveaux quelques lecteurs arabisants soucieux de s'ouvrir sur "l'autre" ou voulant améliorer leur connaissance de la langue française (encore dominante dans la sphère économique, industrielle et scientifique)... et depuis quelques années avec la révolution des TIC (internet entre autres), l'arrivée sur le marché des lecteurs de jeunes portés sur les langues étrangères et peu soucieux de considérations

⁶ La norme de disponibilité de journaux est de 100 exemplaires pour 1000 habitants : En 2008, cela correspondait aux proportions suivantes : Algérie : 71/1000, Europe : 320/1000, Monde arabe : 40/1000.

idéologiques ou nationalistes. Mais tout cela ne fait pas des évolutions rapides et conséquentes. (Ahcène-Djaballah, 2011 : 7)

Notons cependant que la tendance à l'amenuisement du lectorat de langue française était perceptible il y a quelques années déjà⁷. La forte domination des principaux titres arabophones en Algérie - « *El Khabar* tire de ses ventes plus de 50% de ses recettes globales et *El Watan* 30% » (Mostefaoui : 2011)-, ces dix dernières années, peut être expliquée, en grande partie, par trois facteurs (au moins) interdépendants : la modernisation de l'outil technique, la reconfiguration du rédactionnel et le développement du réseau de diffusion et de distribution. *El Khabar* et *Echourouk* se mettent à l'école anglo-saxonne pour le management et pratiquent une stratégie agressive en matière publicitaire. Le modèle, en termes de traitement des contenus, reste incontestablement celui des tabloïds anglais avec une forte moralisation à référence religieuse. La mise en place d'un véritable réseau de diffusion et de distribution est symétrique de la constitution d'une forte croissance des correspondants locaux. *El Khabar* et *Echourouk* comptent l'un des plus fort taux de maillage du territoire algérien en matière de référents journalistiques. Dans certaines régions enclavées du pays, ils concurrencent l'agence de presse officielle, Algérie Presse Service (APS).

Signalons enfin, un récent sondage commandité par la chaîne Beur TV (pour la partie Média Télévision), et réalisé par l'Agence Media&Survey, pour mesurer les audiences et la crédibilité des médias algériens, sur un échantillon de 2165 personnes âgées entre 10 et 50 ans, pendant la période du 26 février au 3 mars 2012 (Ferhat, 2012 :12). Il en résulte que, pour la presse écrite, il y aurait 12 491 425 de lecteurs de journaux dont 61% d'hommes. Le sondage confirme le *Top Eleven* des années précédentes et donne la distribution suivante :

<i>Echourouk</i>	20,32%	<i>El Khabar</i>	19,50%	<i>EnNahar</i>	11,34%
<i>El Hadeff</i>	10,50%	<i>El Watan</i>	08,65%	<i>Liberté</i>	06,34%
<i>Le Soir</i>	04,56%	<i>Le Quotidien</i>	04,47%	<i>El Moudjahid</i>	01,44%
<i>Le Buteur</i>	01,20%	<i>L'Expression</i>	01%	-	

[En caractère gras les quotidiens en langue arabe]

Ces onze publications rassemblent à elles seules près de 90% des lecteurs (sachant qu'il existe environ 90 titres de quotidiens). On y retrouve 10 titres appartenant à des entreprises privées et un seul titre du secteur public (*El Moudjahid*). Dans cet ensemble, nous noterons la présence de deux quotidiens sportifs (*El Hadeff* et *Le Buteur*). Un seul titre a une rédaction nationale hors de la capitale (*Le Quotidien d'Oran*). La part globale des journaux de langue arabe de ces 11 publications est de plus de 60%, alors que les publications en français représentent un peu moins de 30%. On voit bien que si la répartition est largement en faveur des quotidiens de langue arabe, la part des journaux de langue française du *Top Eleven* est bien supérieure à la moyenne des lecteurs de langue française telle que le révèle le Recensement Général

⁷ Ahcène-Djaballah indique que lors de la Coupe du Monde de football, en juin 2010, en Afrique du Sud, les deux quotidiens arabophones *Echourouk El Yaoumi* et *El Khabar* tiraient respectivement à 1,6 million exemplaires par jour et 1,2 million.

de 2008⁸. Nous pouvons supposer qu'une grande partie des lecteurs de quotidiens de langue française en lisent plus d'un par jour. Alors que l'on note qu'à la différence des deux principaux titres de langue arabe qui dominent largement l'ensemble des publications arabophones, il y a une sensible égalité d'audience pour les titres francophones. Par ailleurs, la consultation nationale en ligne de la presse algérienne indiquée⁹, pour ce qui est du lectorat algérien, enregistre là aussi, la large domination de la presse arabophone. A la fin de l'année 2009, parmi les sites web algériens de presse les plus populaires en Algérie¹⁰, les quatre premiers titres étaient des quotidiens arabophones : 1. *echoroukonline.com* ; 2. *elkhabar.com* ; 3. *elheddaf.com* ; 3. *ennaharonline.com* ; 4. *elwatan.com* ; 5. *lebuteur.com* ; 6. *liberte-algerie.com*. Il faut signaler la place, encore modeste, de journaux électroniques algériens d'information, essentiellement francophones (avec quelques cas de version en arabe). Le site *algeria-interface.com*, créé en 1999, a été le pionnier de cette génération de publication sur le net. Parmi les plus réputés actuellement, nous pouvons citer *Tout sur l'Algérie* lancé en juin 2007, *Dernières Nouvelles d'Algérie*, *maghrebemergent.com*, *vivalalgerie.com*, *Kalima DZ*, *Algérie1*.

Tous ces indices, qui méritent d'être corrélés à d'autres variables (facteurs de notoriété, rubriques lues, indices de confiance, etc.), montrent que nous sommes bien en face d'une double immersion culturelle au travers de la lecture de presse massivement arabophone en terme quantitatif, et d'un ancrage diversifié de la presse francophone en terme qualitatif. Mais ce que configure cette forte présence de la presse (une des plus denses en Afrique et dans le Monde Arabe), c'est bien une pratique de la lecture préférentielle. On voit dans certaines enquêtes partielles qu'elle est souvent le seul support de lecture pour une majorité d'Algériens alphabétisés. Mais il faut, pour expliciter (en partie) cette préférence, prendre en compte les problèmes liés, par exemple, à la disponibilité du livre, à sa diversité, à sa diffusion et à son accessibilité (prix, réseaux de bibliothèques, etc.). Il y a également l'absence de télévisions et de radios « indépendantes »/privées en mesure d'offrir des informations plus diversifiées que celles données par la télévision et les radios publiques actuelles, ainsi que la faiblesse relative de l'accès à Internet.

DES REALITES LINGUISTIQUES AUX POSITIONNEMENTS ECONOMIQUES

Ces dernières années, l'évolution du marché de la presse est très rapide, à la fois à travers la création et la disparition de titres, mais également par le dynamisme ou le fléchissement de certaines publications. Cependant, un certain nombre

⁸ Parmi les 30 millions d'enquêtés, plus de 40% d'entre eux déclarent lire et écrire en arabe alors qu'environ moins de 2% seulement disent le faire en langue française (enquête menée en 2008 par l'Office National des Statistiques).

⁹ Selon l'enquête réalisée par IDEATIC & Med&Com, en septembre 2009, 80,8% des internautes algériens lisent la presse en ligne.

¹⁰ *Echoroukonline* et *elkhabar.com* proposent des versions en français et en anglais de leur journal en ligne, ce qui n'est pas le cas de la presse francophone sur le net. Les sujets, souvent polémiques, donnent lieu sur ces sites à d'intenses débats entre internautes et offrent, malgré quelques dérapages verbaux, un véritable espace public d'échanges interactifs.

d'observateurs considèrent cette multiplicité de titres comme une donnée assez inhabituelle par rapport aux normes économiques :

En Algérie, nombreux sont les spécialistes qui constatent que « l'existence de plus de trente quotidiens francophones ou arabophones (dont les deux tiers en français) à vocation nationale est un non-sens économique ». Comment autant de titres parviennent-ils à survivre alors que seuls quelque six quotidiens peuvent compter sur leur diffusion pour se maintenir ? (Kraemer, 2002 : 199)

Dans un secteur où plus des deux tiers des entreprises de presse sont privées, il est évident que la concurrence est active pour gagner à la fois un lectorat plus important et attirer le maximum d'annonceurs publicitaires., même si on reconnaît que, pour les deux tiers des titres, la survie économique dépend en grande partie des crédits accordés par les entreprises d'impression publiques. Les nouvelles méthodes *managériales* initiées par les journaux les plus en vue les ont amenés à commander des études de marché ou à solliciter des sondages, et de rendre largement compte des résultats mettant en valeur leur place dans le paysage de la presse écrite. Si dans leurs articles, les journaux les plus importants évitent directement de faire part de leur rivalité commerciale, idéologique et/ou linguistique, ils réfèrent régulièrement à ces différents sondages, enquêtes (qu'ils commanditent ou pas) pour faire valoir leur positionnement stratégique au regard de leur lectorat, des annonceurs et de la profession.

En juillet 2007, le quotidien arabophone *El Khabar* citait une étude réalisée par l'Institut français IMMAR classant les journaux les plus lus par région en Algérie. Sur les quatre régions, *El Khabar* est classé en tête dans trois d'entre elles (Est, Ouest et Sud) et second pour le Centre. Son concurrent, *Echourouk Al Yaoumi* est classé à la troisième place à l'Est, à l'Ouest et au Sud et à la 4^{ème} place au Centre. Le premier quotidien francophone classé est *El Watan* à l'Est (4^{ème}), Le *Quotidien d'Oran* à l'Ouest (2^{ème} place), *Liberté* (1^{ère} place) au Centre et à la 2^{ème} place au Sud. L'enquête conclut que le lectorat de l'Est est le plus arabisé et celui du Centre le plus francisé.

On voit que dans cet ensemble de données, à cette période (2007), ce qui paraît important pour *El Khabar* c'est de montrer, face à la montée en puissance de son concurrent immédiat *Echourouk Al Yaoumi*, qu'il était largement en tête auprès du lectorat arabisé. La presse francophone apparaît disqualifiée par une sorte d'atomisation territoriale, chacun des titres importants étant leader dans une région. Il en ressort ainsi qu'en plus de leur modeste tirage, par rapport aux titres leaders de la presse arabophone, *El Watan*, *Liberté* et le *Quotidien d'Oran* ne disposent pas d'un pourcentage de lecteurs conséquent au niveau national.

Pour sa part, le quotidien francophone *El Watan* sollicitera une autre expertise qui permettra une valorisation du journal non pas au niveau national, mais au plan continental. Dans cette enquête, *4 International Media and Newspapers (4IMN)*, montre que les positions acquises par les journaux algériens indiquent une plus forte visibilité de la presse francophone qui se classe aux 5^{ème} (*El Watan*), 7^{ème}, 10^{ème}, 16^{ème}

et 46^{ème} places, alors que la presse arabophone occupe les 2^{ème} et 33^{ème} places¹¹(*El Watan*, 2010).

En mars 2010, un article publié par le journal *Echourouk Al Yaoumi* en ligne cite une autre enquête du même Institut français IMMAR sous l'intitulé : « Echourouk, le journal le plus influent en Algérie » (Boukrouh, 2010).

Ce sont moins les données qui rendent compte de l'envergure acquise par le journal, qui sont ici à observer, que les commentaires qui accompagnent les résultats et dont on ne sait trop s'ils émanent de la société de sondage ou de la rédaction d'*Echourouk Al Yaoumi*.

Dans un premier temps, c'est la confirmation : à lui seul le quotidien recueillerait plus du tiers du lectorat de la presse:

Le journal Echourouk Al Yaoumi domine le champ de la presse écrite en Algérie avec un taux de pénétration estimé à 37.7 %. C'est ce qu'a affirmé la société IMMAR Research & Consultancy Paris. Ce chiffre démontre une immense domination, lorsqu'on sait qu'il existe plus de 78 journaux arabophones et francophones en Algérie.

Il s'agit bien d'une mise à distance de l'ensemble de la presse quotidienne quelle que soit la langue utilisée.

Dans un second temps, l'affirmation de la suprématie d'*Echourouk* est reliée au constat de la régression de la presse francophone par rapport à la presse arabophone et au rétrécissement de son implantation au niveau territorial :

En plus de la domination d'Echourouk Al Yaoumi, l'étude¹² a révélé que les journaux francophones ont fait un pas en arrière et sont classés au deuxième rang où ils sont devenus très limités dans des régions bien précises sur le territoire national.

Cette domination est doublement argumentée, en pourcentage national (plus de la moitié du lectorat adulte) et, plus symboliquement, au travers de la place qu'occupe le journal en Kabylie. Cela donne lieu au surgissement d'un stéréotype fort, celui de la Kabylie comme région anti-arabe (langue et culture) et fief francophone :

Echourouk Al Yaoumi est devenu le journal n°1 pour un taux avoisinant 40% des Algériens, âgés de plus de 15 ans. 50% d'entre eux sont des wilayas de l'Est, et un quart (1/4) revient à la Kabylie, qui, il n'y a pas longtemps, était une région francophone par excellence. Cela contredit la vision indiquant que les Kabyles ne lisent que dans la langue de Molière. Et pour cause, le journal Echourouk a prouvé que la langue arabe est présente en force en Kabylie.

Les performances du journal à travers l'amplitude de son lectorat sont directement reliées à une perspective performative plus globale, celle du développement de l'usage de la langue arabe au sein de la population algérienne qui ressort de l'un des credo de

¹¹ 1 *Al-Ahram* Egypte, 2 *El Khabar* Algérie, 3 *The Times* Afrique du Sud, 4 *Mail&Guardian Online* Afrique du Sud, 5 *El Watan* Algérie, 6 *The Daily Nation* Kenya, 7 *Liberté* Algérie, 8 *The Guardian* Nigeria, 9 *This Day* Nigeria, 10 *Le Soir d'Algérie* Algérie, 15 *La Presse* Tunisie, 16 *La Tribune* Algérie, 17 *L'Economiste* Maroc, 29 *The Egyptian Gazette* Egypte, 30 *Assabah* Maroc, 33 *Ech-Chourouk El Youmi* Algérie, 46 *Le Quotidien d'Oran* Algérie.

¹² L'étude parue à la mi-mars 2010 a été menée sur un échantillon de 2 500 ménages algériens, représentant 86% des Algériens âgés de 15 ans et plus, de sexes féminin et masculin, au niveau de 11 wilayas.

la « campagne » linguistique arabophone. Il s'agit tout à la fois de relativiser l'impact des autres journaux arabophones et également, de pointer la responsabilité de cet élargissement à d'autres secteurs (en particulier le système éducatif) :

Au travers de cette mosaïque de chiffres, Echourouk a eu l'insigne mérite de relever le taux de lectorat arabophone, par son impact dont beaucoup de journaux ne peuvent se targuer, bien que la responsabilité d'étendre le lectorat d'expression arabe, incombe à tous.

A contrario, le journal met en exergue l'affaiblissement du lectorat de langue française par le biais d'un discours de dramatisation qui le relie positivement à la généralisation de l'enseignement de la langue arabe, à la faveur de l'école fondamentale. Assez explicitement, le commentaire déplore la place que la réforme des programmes dans le système éducatif accorde au français et pointe un des effets majeurs du plurilinguisme : celui d'une dissémination importante de la langue française chez les jeunes :

L'étude réalisée par l'institut international de conseils et sondages, Immar Maghreb, atteste d'une terrible régression du lectorat des journaux d'expression française en Algérie. Les pourcentages obtenus prouvent la mutation profonde de la société durant les trois dernières décennies, particulièrement sa structure culturelle chez la tranche des jeunes qui, par ailleurs, subit des pressions visant à réanimer et enrichir son vocabulaire français, afin de reconstituer une couche francophone.

Six mois plus tard, suite à un autre sondage, le journal, dans son édition française en ligne, annonce tout simplement : « Echourouk, le journal le plus lu en Algérie avec un taux de 61,29% »¹³. Plus tard, selon une nouvelle évaluation (Chalabi, 2010), c'est la dimension arabe et internationale qui est mise en perspective : « L'Entreprise Echourouk est le premier journal sur la scène nationale et arabe ». En fait, dans le cadre d'une classification publiée par le magazine *Forbes*, dans son édition au Moyen-Orient, Echourouk est à la 3^{ème} place d'une liste de 50 titres de la presse arabe. L'article souligne que parmi les facteurs de distinction de ce périodique, il y a son ouverture sur l'information mondiale, et également l'utilisation des langues étrangères sur son site web. Cette évaluation est renforcée par une série de témoignages de personnalités algériennes (Derradji, Madjer, Mehri) et arabes (Erassi, Alaa Sadik, Fayçal Kacem, etc.).

Enfin, nous citerons, comme autre argument de légitimation et de hiérarchisation, une dernière évaluation qui prend en compte la certification de quelques quotidiens par un organisme international qualifié :

Une équipe de l'OJD a séjourné à Alger durant la deuxième semaine du mois d'avril. Elle a ainsi mené les missions de certification des quatre grands quotidiens algériens. El Watan, précurseur en la matière et premier journal algérien à s'inscrire dans cette démarche, a été suivi par El Khabar, Ennahar El

¹³ « Un classement des médias algériens a été réalisé par Media Sens, agence de conseil en publicité media et hors media, et a ciblé trois médias classiques, en l'occurrence, la télévision, la radio et la presse écrite. Dans la presse écrite arabophone, Echourouk est le journal le plus lu et domine largement les autres titres avec un taux de 61,29%, suivi d'El Khabar (16,8%) et En-Nahar (7,8%), alors que la presse francophone reste dominée par El Watan, Liberté, Le Soir d'Algérie et Le Quotidien d'Oran. », R.L./Version française Amel Adjou, Echouroukonline, 07.09.2010.

Djadid et Echourouk El Yaoumi. Ces contrôles de certification ont permis à partir d'un audit comptable, financier et d'une étude de traçabilité physique d'établir avec précision et en toute indépendance les diffusions pour l'année 2011 de ces quatre publications. (Communiqué de l'OJD)

L'Office de justification de la diffusion (OJD), devenu Association pour le contrôle de la diffusion des médias, confirme ainsi la tendance :

Moyenne en exemplaires par parution en 2011

	Tirage	Diffusion payée	Diffusion totale	Variation (diffusion totale 2010/2011)
<i>Echourouk</i>	531 98	4423 480	424 790	-17,19 %
<i>El Khabar</i>	465 227	397 474	398 597	+ 5,5 %
<i>Ennahar El Djadid</i>	365 005	325 240	325 699	+17,71 %
<i>El Watan (quotidien)</i>	163 517	134 312	134 932	+4,41 %
<i>El Watan Week-end</i>	133 619	108 953	109 248	+ 9,89 % (El Watan, 2012)

L'ECONOMIQUE... EN DERNIERE INSTANCE

Nous pouvons constater que si, jusqu'au début des années 2000, les enjeux linguistiques en terme d'hégémonie sociale et symbolique se sont cristallisés autour du système éducatif (programmes d'enseignement et place des langues nationales : arabe, tamazight et des langues étrangères), un déplacement considérable s'est effectué depuis lors au bénéfice de la presse, des médias et des nouvelles technologies de la communication. Ces changements marquent au plan économique la part dominante de l'initiative du capital privé au détriment des institutions publiques, et rendent compte du rôle de plus en plus puissant de certains grands groupes de presse et de médias. Ainsi que nous avons essayé de l'illustrer, cette émulation, loin de réduire le plurilinguisme, lui offre paradoxalement de nouveaux espaces d'investissement et promeut, malgré quelques crispations idéologiques, une nouvelle configuration de la pluralité culturelle dont nous n'entrevoions aujourd'hui que les prémices de son émergence. Cette pluralité est concomitante de la constitution d'un espace public virtuel décloisonné dont les contours peuvent être reconnus, plus récemment, dans les usages des SMS, des *tchat*, des *blogs* et des sites, et de l'investissement de plus en plus important des usagers dans les réseaux sociaux ; même si ce foisonnement expressif impose d'autres interrogations et pose autant de questions sur les développements proprement médiatiques que celles qui s'intéressent aux nouvelles configurations et variétés d'usages linguistiques :

Faudrait-il encore qu'il y ait, assez rapidement, pour ne pas laisser s'amonceler encore plus les déviations, une forte prise de conscience des dangers encourus par un plurilinguisme non maîtrisé à l'école et non « régulé » sur la place publique (ainsi, il n'existe, encore aujourd'hui, aucun texte réglementant la publicité dans les médias), débouchant inévitablement sur des langages qui s'entrechoquent. Il faut aussi une forte volonté politique d'ouverture sur le monde, sur les langues étrangères et sur l'universel et une acceptation, étudiée en commun, de l'Autre. (Ahcen-Djaballah, 2011 : 11)

La compétition entre les deux langues (arabe et française) dans la presse écrite, dans ses versions papier et numérique, est toujours d'actualité avec la convocation des traditionnels ressorts idéologiques développés par les discours nationalistes, religieux ou modernistes. Néanmoins, les conflits réels à venir se focaliseront probablement et plus prosaïquement autour d'enjeux économiques importants qui tiennent à la viabilité économique des titres de presse et à leur autonomie aussi bien rédactionnelle que financière (près de 60% des titres de presse survivent grâce aux crédits d'impression qui leur sont accordés), et à l'envergure plus ou moins monopolistique que vont tenter d'avoir certains groupes (publics ou privés) implantés ou non dans le secteur de l'information sur les médias¹⁴.

BIBLIOGRAPHIE

- AHCENE-DJABALLAH B., Presse écrite francophone : chronologie d'une mort programmée?, *Le Quotidien d'Oran*, 26 octobre 2011.
- ANDERSON J. W et EICKELMAN D. F., « Nouveaux médias et nouveaux publics dans le monde arabe », in GONZALEZ-QUIJANO Yves et GUAAYBESS Tourya (dir.), *Les Arabes parlent aux Arabes. La révolution de l'information dans le monde arabe*, Sindbad, Actes Sud, 2009.
- BOUKROUH A., *Echoroukonline*, 05.04.2010.
- CHALABI A., *Echouroukonline*, 28/10/2010.
- El Watan*, Dimanche 29 avril 2012.
- El Watan*, 4 février 2010, édition électronique consultée le 5 février 2010.
- FERHAT Y., Le Media Tracking va s'installer pour mesurer l'audience en Algérie, *Le Quotidien d'Oran*, 11 avril 2012.
- KRAEMER G., La presse francophone en méditerranée. Anomalie d'un média de masse national en langue non nationale, *Réseaux* 2002/1, n° 111.
- MOSTEFAOUI B., Deux décennies de presse privée algérienne : pléthore de titres et tentation de marchandisation, *El Watan*, 5 juillet 2011.

¹⁴ Le déploiement médiatique des journaux arabophones de grande audience s'est matérialisé en 2012 par la création et la diffusion satellitaire d'*Echourouk TV* et *EnnaharTV*, basée toutes deux en Jordanie, en plus de deux autres chaînes, *El Djazairia* et *El Maghribia*. Elles commenceront à avoir une part significative d'audience le mois de Ramadhan 2012 et lors de la campagne des élections législatives en septembre 2012 (« Emergence des nouvelles chaînes privées algériennes », *El Watan*, 25 avril 2012).

Numéro 1

revue semestrielle
1^{er} semestre 2013