

MÂAREF

Revue académique
Faculté des Lettres et langues

معارف

مجلة علمية محكمة
تصدر عن كلية الآداب واللغات

جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة
(UAMOB)

Numéro: 20
Décembre 2016
11^{ème} Année
PRÉSIDENT D' HONNEUR
Pr. Kamel BADDARI
DIRECTEUR de Publication:
Pr. Mohamed DJELLAOUI
Rédacteur en chef :
Dr.Kahina DAHMOUNE
Membres du comité de Rédaction:
Dr.Mustapha OULD YOUCEF
Dr.Réda SEBIH
Salim LOUNISSI
Bachir BAHRI

العدد: العشرون
شهر: جوان 2016
السنة الحادية عشرة
الرئيس الشرفي:
أ. د. كمال بداري
المدير مسؤول النشر:
أ. د. محمد جلاوي
رئيس التحرير:
د. كاهنة دهمون
أعضاء هيئة التحرير:
د. مصطفى ولد يوسف
د. رضا سبيح
أ. سليم لونيبي
أ. بشير بحري

الإيداع القانوني: 1369 - 2006

ISSN: 1112 - 7007

☎: 026935230

www.univ-bouira.dz

m3arefll@gmail.com

www.facebook.com/revue.maaref

☎: 026935230

موقع الجامعة على الانترنت :
البريد الإلكتروني لهيئة التحرير :
صفحة المجلة على الفايسبوك :

جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة - الجزائر
Université Akli Mohand Oulhadj (UAMOB)
BOUIRA - ALGERIE



- معايير النشر في المجلة :

يشترط في البحوث والمقالات التي تنشر في مجلة معارف ما يأتي :

- 1- أن يكون البحث مبتكراً أو أصيلاً، ويشكل إضافة نوعية في اختصاصه .
- 2- أن تتوفر فيه الأصالة والعمق وصحة الأسلوب .
- 3- ألا يكون قد سبق نشره .
- 4 - أن يلتزم بالقيم الإنسانية وبمعايير البحث العلمي وبخاصة ما يلي :
 - أ - الابتعاد عن التجريح والإسفاف في القول ، والتعريض بالآخرين .
 - ب - مراعاة البنية المنهجية .
 - ج - ترقيم الهوامش والإحالات تكون إما أسفل النص في نفس الصفحة، أو في آخر المقال، مستقلة عن قائمة المصادر والمراجع .
 - د - إعداد قائمة بمصادر البحث ومراجعته .
- 5- أن تكون مكملات البحث من خرائط أو جداول في صورتها الأصلية .
- 6- أن يكون البحث المترجم مصحوباً بأصله المترجم عنه .
- 7- أن يقدم لإدارة المجلة مطبوعاً على الورق ومخزناً في قرص مدج CD أوفى وسيلة من وسائل استقباله في جهاز الحاسوب .
- 8- أن تقدم سيرة ذاتية للباحث في ورقة مستقلة عن البحث .
- 9- عدد كلمات البحوث النظرية بين 3000 و5000 كلمة حسب المقاييس الدولية، أي (بين 10-20 صفحة بمعدل 300 كلمة /صفحة) فيرجى التقيد بذلك .
- 10- ترفق بالبحث ملخصات باللغات الثلاث (العربية والفرنسية والانجليزية) بما لا يتجاوز الصفحة الواحدة لكل لغة .

مع ملاحظة أن البحوث والمقالات :

- تخضع للتقويم العلمي واللغوي ويعلم الباحث بالنتيجة، كما أنها تخزن في أرشيف المجلة ، ولا ترجع لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر .
- وهي تعبر عن آراء كتابها وحدهم ، فهم المسؤولون عن صحة المعلومات وأصالتها ، ولا تتحمل الإدارة أي مسؤولية في ذلك .



الهيئة الاستشارية الوطنية والدولية:

أ.د. أمينة بلعلي (تيزي وزو)	أ.د. محمد أكلي صالح (تيزي وزو)	أ.د. أمزيان أعمر (فرنسا)
أ.د. زهير مكسم (بجاية)	أ.د. موسى إمارازان (تيزي وزو)	أ.د. عبد القادر فيدوح (قطر)
أ.د. الطيب بودربالة (باتنة)	أ.د. يوسف وغليبي (قسنطينة)	أ.د. عبد الروؤف زهدي (الأردن)
أ.د. عبد الحميد بورايو (تيازة)	أ.د. عباس بن يحيى (المسيلة)	أ.د. كمال نايت زاراد (فرنسا)
أ.د. عبد الحميد هيمة (ورقلة)	أ.د. قاري كمال الدين (البويرة)	د. يوسف ناوري (المغرب)
أ.د. عبد الغني بارة (سطيف)	أ.د. أحمد رشراش (ليبيا)	
أ.د. فاتح علاق (الجزائر)	د. محمد كريم الكوازي (العراق)	
أ.د. محمد الزهار (المسيلة)	أ.د. أحمد بوحسن (المغرب)	

لجنة القراءة/ اللجنة العلمية:

أ.د. أحمد حيدوش أ.ت.ع (البويرة)	أ.د. عبد القادر دامجي أ.ت.ع (باتنة)
أ.د. بسام قطوس أ.ت.ع (الأردن)	أ.د. عماد محنان أ.م (تونس)
د. جمال مجناح أ.م.أ (المسيلة)	د. مليكة دحامنية أ.م.أ (البويرة)
د. حفصة نعماني أ.م.أ (البويرة)	د. بوعلام طهراوي أ.م.أ (البويرة)
د. راجح ملوك أ.م.أ (البويرة)	د. حفيظة أيت مختار أ.م.ب (البويرة)
د. سالم سعدون أ.م.أ (البويرة)	د. صبيحة قاسي أ.م.أ (البويرة)
د. عبد الرحمن عيساوي أ.م.أ (البويرة)	د. نعيمة بن علية أ.م.أ (البويرة)
د. عبد المالك ضيف أ.م.أ (المسيلة)	د. فيروز رشام أ.م.أ (البويرة)

Proposition d'une nouvelle technique d'enquête audiovisuelle en sociolinguistique: *Le récit de vie sur carte géographique.*

Dr. SEBIH Réda¹

Résumé :

Dans cet article, je présente une nouvelle technique d'enquête en sociolinguistique urbaine appelée : « le récit de vie sur carte géographique ». J'explique l'origine et les raisons d'une innovation méthodologique, je décris sa mise en pratique, ses avantages, ses limites et enfin les résultats que j'ai obtenus à travers son application. Evidemment, chaque terrain a ses spécificités qui font que certaines techniques d'enquêtes peuvent être applicables et d'autres non, lorsque les techniques sont insuffisantes face aux objectifs du chercheur, il est souvent indispensable de recourir à l'innovation, risquée certes, mais bénéfique pour le projet de recherche lui-même.

Mots clés : sociolinguistique urbaine, enquête de terrain, innovation méthodologique, géographie sociale.

Abstract :

In this article, I present a new survey technique in urban sociolinguistics called "the life story on a geographical map". I explain the origin and the reasons for a methodological innovation, I describe its implementation, its advantages, its limits and finally the results that I obtained through its application. Obviously, each field has its specific features which make certain survey techniques may be applicable and others do not, when the techniques are insufficient to meet the objectives of the researcher, it is often necessary to resort to innovation, risked certainly, but Beneficial for the research project itself.

Key word : Urban sociolinguistics, field survey, methodological innovation, social geography.

Introduction :

Les chercheurs et les étudiants qui se lancent dans une investigation en sociolinguistique urbaine sont confrontés à plusieurs difficultés qui handicapent leur projet. La première difficulté est la quasi absence de culture « d'enquête » de terrain, les Algériens collaborent peu ou rarement avec des personnes inconnues qui leur

¹ Maître de conférences B, Université de Bouira.

posent des questions au sujet de leurs pratiques sociales, voire familiales quotidiennes. La seconde difficulté est l'impossibilité d'équilibrer entre les enquêtés masculins et les enquêtés féminins. En effet, si certains hommes acceptent de coopérer avec les chercheurs, beaucoup de femmes doivent demander l'autorisation de leur père, frère ou leur mari, ce qui rend la tâche très difficile à l'enquêteur qui préfère se rabattre sur son voisinage ou les membres de sa famille mettant ainsi en péril toute sa démarche méthodologique et la crédibilité de son travail. Une troisième limite s'ajoute au parcours du combattant sociolinguiste : le terrain à proprement parler. Plus ce dernier est grand, plus l'accès aux enquêtés devient inabordable, ceci est dû au fait que généralement, les enquêteurs recourent souvent aux informateurs voire aux passeurs qui leur permettent d'accéder à tel ou tel quartier ou rue. Car en l'absence de culture d'enquête de terrain le chercheur n'est cadré que par son éthique de la recherche.

Au cours de la préparation de mon projet doctoral, j'ai dû faire face à toutes ces difficultés et à bien d'autres avec une approche méthodologique qui a donné ses preuves d'efficacité : l'approche pluridimensionnelle à tous les plans. En d'autres termes, la pluralité était dans le cadrage théorique, méthodologique et surtout analytique.

Sur le plan méthodologique et plus précisément au sujet de mon enquête de terrain, j'ai utilisé toutes les méthodes d'enquête, directives, semi-directives ou non-directives mais toutes restaient chacune focalisées sur un seul volé ou une seule visée déjà fixée par les questions ou la proposition du contenu de l'entretien. J'ai tenté d'appliquer la technique du parcours commenté (à laquelle nous reviendrons plus bas) mais le temps qu'elle exige pour être menée correctement la rend impraticable dans le contexte qui était le mien.² J'ai proposé des dessins à main levée, des planches introductrices, des questionnaires en deux langues (en français et en arabe) mais dans chaque technique je récoltais un discours relatif à une seule pratique socioculturelle ou linguistique ou socio-spatiale. C'est ce qui m'a poussé à proposer une nouvelle technique d'enquête : le récit de vie sur carte géographique.

² Je menais une enquête sur la Casbah d'Alger, un terrain immense, impossible à visiter d'un bout à l'autre en une seule journée. D'autant plus que rares sont les personnes qui acceptent de nous faire visiter les lieux gratuitement (puisque c'est un site touristique) encore pire en sachant qu'elles seront enregistrées.

Retour sur une technique jugée importante mais lourde : le parcours commenté.

Le concepteur du parcours commenté (Jean-Paul Thibaud) est parti d'un postulat formulé à travers trois constats :

- 1) L'analyse ne peut être faite qu'à partir de la description, la compréhension ainsi que la mise en relation entre le descripteur, qui est l'informateur ou l'enquêté et l'objet décrit, c'est-à-dire la rue, le quartier ou la ville (Thibaud J-P & Grosjean M, 2001 : 82).
- 2) Il y aurait une relation directe entre la façon de *commenter le parcours*, de le décrire et la manière de le percevoir. C'est en fait, la relation qu'entretient l'individu lui-même avec ce lieu qui caractérise sa manière de le décrire. La mémoire individuelle et collective sont structurées par l'expérience personnelle mais aussi par la conception et la perception du lieu par l'enquêté.
- 3) Ce sont les déplacements et les mouvements qui concrétisent la perception des choses, des objets et, par relation *sine qua non*, celle des lieux. C'est en d'autres termes le contexte du parcours en question qui structure la perception telle qu'elle est prise.

Ces trois hypothèses peuvent être réexaminées dans le cas d'un parcours commenté mental ou plus exactement sur une carte géographique. En effet, nous pouvons supposer que le déplacement se fait certes mentalement mais les sensations, les souvenirs et les représentations gardent leur force. D'ailleurs une démarche comparative entre les deux méthodes serait d'un apport fort intéressant à nos travaux. Le mouvement n'est pas nécessairement réel, il peut s'accomplir sur une carte ou un plan de la ville. Geneviève Desthuilliers propose une technique d'enquête (Desthuilliers G, 1996 : 04) où elle soumet à ses enquêtés un plan de la ville puis elle leur demande de retrouver un certain nombre d'éléments comme l'endroit où ils se trouvent au moment de l'entretien, les repères qu'ils reconnaissent, elle leur demande également de nommer les voix de communication...etc. Le plan devient donc un médium qui permet à l'enquêté d'évaluer le degré de maîtrise des plans de la ville par ses enquêtés.

Origine de l'innovation : le besoin et l'inspiration.

Nous nous sommes inspirés d'un reportage sur une école de formation de chauffeur de taxi parisiens à travers laquelle, le principe de la formation était de faire apprendre aux candidats les itinéraires les plus courts pour déposer un client d'un point A à un point B. En voyant les mains des candidats tracer des itinéraires, l'idée nous est alors venue de réfléchir à une technique d'enquête qui consisterait à proposer une carte géographique de la Casbah à des enquêtés en leur demandant de nous tracer et de nous décrire un itinéraire en étant filmés. Par la suite, vu la grande sensibilité des gens à la caméra nous avons décidé de filmer uniquement les mains et d'inviter les enquêtés à nous faire le récit de leur vie sur la carte géographique au lieu des itinéraires.

Son apport :

Tout l'intérêt porté à travers cette technique est de voir comment l'espace physique est-il lu, décrit et traduit à partir d'un espace purement social déterminé, calculé et projeté à travers des distances, elles aussi, purement sociales. En effet, la perception environnementale (Ittelson. W-H, 1978: 95) a été le centre d'intérêt de la psychologie environnementale qui dépasse la psychologie cognitive en ce sens que, l'approche de la perception environnementale intègre en plus de la signification du contexte environnemental, l'aspect affectif et évaluatif: « *la perception environnementale (...) inclut un ensemble d'aspects qui ne sont pas traditionnellement traités comme des processus perceptifs* » (Idem, p96).

De ce fait, la carte géographique est lue en plusieurs dimensions bien qu'elle soit présentée en deux dimensions. En termes simples, sur une feuille de papier les cartes géographiques sont présentées sur deux échelles, donc deux dimensions. Mais lorsqu'un habitant lit la carte de son quartier ou de sa ville, il se réfère à la réalité physique de son environnement, il tente de retrouver des repères qu'il connaît, il n'est donc plus en train de lire la carte en elle-même mais de la superposer avec une troisième dimension qui est celle des formes des bâtisses, leurs couleurs et leur positionnement. Il lui superpose aussi une quatrième dimension qui est celle de la représentation qu'il se fait de cet espace, ensuite tout dépend de son expérience et de son histoire avec sa ville il va pouvoir superposer d'autres dimensions, les odeurs, les ambiances, les sons, la mémoire individuelle et collective...etc. Ainsi, plus l'habitant superpose des dimensions pour la lecture d'une

carte, plus il nous informe sur ces distances sociales et sur sa perception environnementale.

Le récit de vie sur carte géographique invite l'enquêté à prendre et à monopoliser la parole puisqu'à partir d'une seule question ou deux, il se sent libre de raconter les événements qu'il a vécus à partir des endroits qu'il décrit. Le commencement se fait pratiquement toujours avec le lieu de naissance puis sur l'école, le quartier, les airs de jeux, les lieux appréciés et rejetés voire interdits jusqu'aux itinéraires quotidiens.

Les images nous permettent d'accéder à des données très riches qui sont les gestes de mains qui ponctuent, appuient, précisent ou prennent le relai du discours. Les tests nous ont démontré qu'un autre discours met en évidence la perception et les représentations spatiales sur la carte : le déplacement des mains.

A titre d'exemple, il est très clair de constater et de différencier ce qui est considéré comme espace macro et espace micro sur les images ci-dessous (figure 1)

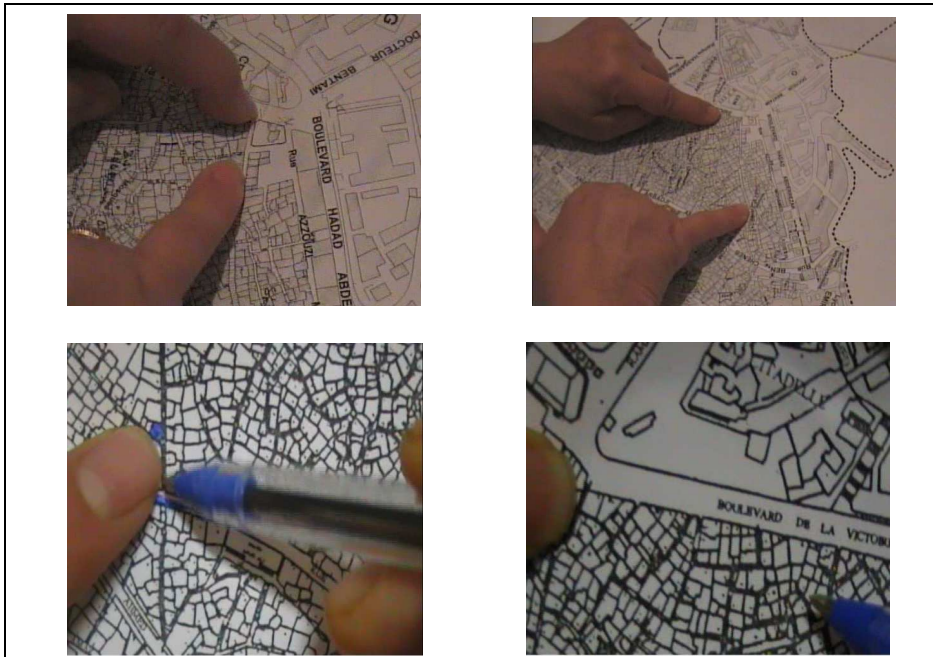


Figure 1 : la mise en évidence par les enquêtés des espaces macro et micro sur la carte

Au-delà de la délimitation des espaces, nous avons remarqué lors des tests des manières de tracer les itinéraires et les parcours. Certains utilisent des mouvements circulaires, d'autres reproduisent des formes carrées ou triangulaires alors que d'autres mettent des points de repères sur la carte. S'ajoute à cela, la ponctuation du discours par les mains comme le geste de martellement en disant qu'il y a un dinandier dans la rue ou faire un geste de coupure pour dire que c'est une impasse ...etc. Toutes ces données peuvent nous renseigner sur la conception de la perception environnementale et sur les représentations spatiales, voici quelques images sur lesquelles nous pouvons retrouver des gestes qui ponctuent le discours de nos enquêtés :



Figure 2 : Geste illustrant la limite



Figure 3 : Geste marquant un territoire

Un autre questionnement a animé notre curiosité : celui de la manière avec laquelle les enquêtés reconnaissent-ils la vraisemblance des tracés topographiques, des ruelles et de leurs formes. Nous avons hésité quant à l'usage d'une carte muette ou une carte avec armature géométrique et légendes mais nous avons fini par proposer la seconde car l'usage des cartes en Algérie est très rare, nous n'avons pas la culture des cartes, aucun organisme n'en offre gratuitement et quand c'est le cas³, la quantité est insignifiante ou les données qu'elles fournissent sont discutables. Prenons un simple exemple : récemment le Ministère de l'Aménagement du Territoire, de l'Environnement et du Tourisme a proposé deux circuits touristiques pour visiter la Casbah « par le haut » ou « par le bas » les voici :

³ Le Ministère de l'Aménagement du Territoire, de l'Environnement et du Tourisme

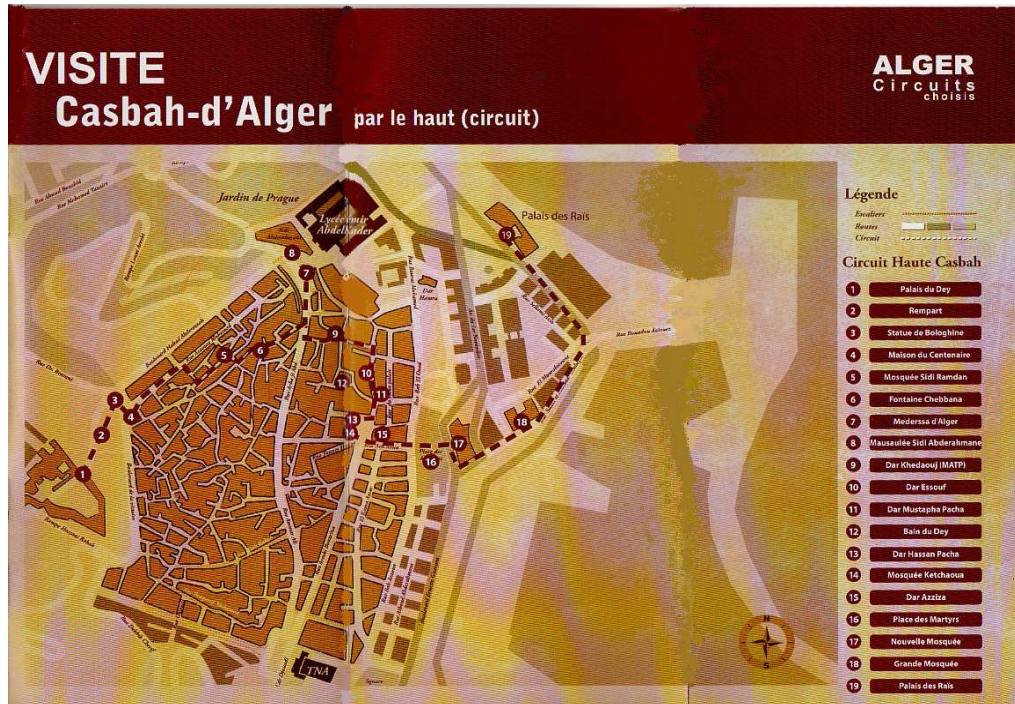


Figure 4: circuit touristique, visite de la Casbah par le haut.



Figure 5 : Circuit touristique, visite de la Casbah par le bas.

Ces circuits nous ont été offerts parce que nous venions de nous adhérer à une association qui lutte pour la sauvegarde de la Casbah et nous étions accompagnés d'étrangers sinon, nous ne les aurions jamais eus. De plus, la qualité de la carte est très loin de toute plausibilité graphique : les rues ne sont pas nommées, le touriste a le nom du palais mais pas celui de la rue ni du quartier (sinon rarement); beaucoup de ruelles sont carrément supprimées et les détails de la légende ne correspondent pas à ce qui est sur la carte : la couleur du tracé discontinu du circuit par exemple n'est pas de la même couleur entre la carte et la légende. Mais ce qui est plus intéressant que tout cela est le tracé de ces circuits : une simple observation nous démontre que les deux circuits ne font que contourner la Casbah, c'est la particularité des circuits touristiques de la Casbah. Ils sont rares les touristes qui ont pu voir le cœur de la Casbah car beaucoup de personnes leur déconseillent de s'y aventurer seuls. Encore mieux, le deuxième circuit (la visite par le bas) concerne en fait la visite de la basse casbah uniquement ce qui est une aberration, pourtant il y a beaucoup de choses à voir à l'intérieur de l'ancienne médina d'Alger. Nous pouvons nous autoriser à avancer que le concepteur de ces circuits a été victime du syndrome de *la tentation du cartographe* (Jacob CH, 1992 :379) une liberté qu'aimeraient se donner les dessinateurs de cartes à modifier, déplacer ou supprimer certaines réalités urbaines.

Nos hypothèses méthodologiques reposent sur deux points essentiels : *primo*, nous rejoignons les convictions de M. Foucault au sujet du savoir qui est une fusion entre des « *manières de dire* » et des « *façons de voir* » (Deleuze G, 1986) Nous pensons que la façon de voir la ville en s'y baladant virtuellement renseigne sur le groupe d'appartenance et la manière de dire renvoie au positionnement dans le groupe et dans la ville, donc elle met inévitablement en place tous les processus de ségrégation et de territorialisation sous emballage discursif individuel et collectif en même temps, d'où l'importance d'analyser ces deux pôles simultanément. *Secundo*, sur une carte géographique, tout l'espace est perçu à travers une position egocentrique contextualisée. Et ce qui est le plus intéressant est de retrouver comment les informateurs s'approprient-ils l'espace tout en rejetant les *Autres* pour le partager avec les *Uns*.

Le premier test a donné d'excellents résultats puisque les interviewés, selon leur degré d'être casbadji, mettaient en avant leurs connaissances sur une maison ou une rue dont ils connaissaient

l'histoire où se sont déroulés des événements célèbres dans l'histoire de la Casbah et surtout ceux qui font partie de la mémoire collective casbadjie.

Ses limites :

Les limites de cette technique sont d'abord la présence de la caméra qui gêne souvent les enquêtés, il a fallu qu'on passe beaucoup de temps d'explication pour que certains acceptent que nous filmions leurs mains sur la carte. Un autre point négatif. C'est l'endroit de l'enquête. Il faut au minimum avoir un support sur lequel poser la carte pour pouvoir la travailler. Il nous est arrivé de faire l'entretien sur le capot d'une voiture dans un parking (photo1) ou sur la terrasse d'une bâtisse à la haute Casbah (photo2) ou encore dans un atelier de menuiserie (photo3)



Photo 1



photo 2



Photo 3

La carte est un moyen de parcourir la ville virtuellement et de voir, chacun à sa manière, comment se structure sa ville à travers des paramètres personnels, la dénomination/délimitation est quasi dominante, la référence aux groupes est presque inconsciente et

l'appropriation des espaces est pointée du doigt. Ce qui nous a intéressé entre autres, ce sont les stratégies de marquage/démarquage identitaires et langagiers à travers les lectures faites de la carte. Habiter un quartier comme la Casbah n'est pas un choix anodin, soit il s'agit d'une contrainte, faute de moyen et d'autres solutions, soit il s'agit d'un désir de passer par la Casbah pour bénéficier d'un relogement, soit il s'agit d'un héritage familial significatif et y résider constitue en soi une résilience et un signe d'appropriation de l'espace et de l'identité casbadjie qui, par des liens étroits à l'histoire, s'étend inévitablement à l'identité algéroise.

Rappelons que le concept de stratégie en géographie sociale n'a pas été très approfondi, Jeanne Fagnani (1990) a tenté une approche fort intéressante. L'une des définitions qu'elle cite peut nous aider à approfondir nos recherches. Il s'agit de la conception de G. Menahem de la stratégie, il pense que c'est « un système de fins articulé avec un système de moyens, guidant dans les faits les comportements et les décisions d'un individu, que ces comportements et décisions soient le résultat d'un choix conscient ou qu'ils soient le produit apparemment spontané de contraintes extérieures » (idem : 03). Ce sont ces systèmes qu'il nous a fallu comprendre dans le cas de la Casbah d'Alger puis, il était question de les coordonner avec toutes ces contraintes extérieures qui ont poussé des milliers de familles à vivre à la Casbah pour un certain temps, ou pour toute la vie mais le plus important est de comprendre le cheminement des faits qui les ont conduits à s'installer ou à continuer à vivre à la Casbah et quelles conséquences a entraînées la vie sociale forcée à la Casbah et vice versa, quel équilibre procure l'entretien d'un héritage familial ou l'achat d'une bâtisse traditionnelle à la Casbah. Fagnani conclut que l'usage du concept de stratégie est délicat notamment pour ce qui est des stratégies résidentielles, la définition même de ce qu'est une stratégie résidentielle n'a pas fait l'objet de recherche bien approfondie. Nous avons donc tenté de comprendre si le récit de vie sur carte géographique nous permet de déceler des éléments de réponse pour cette problématique. Nous avons conclu finalement que si.

Nous avons par ailleurs tenté d'établir un guide d'entretien qui nous a permis de retrouver des thèmes récurrents lors de l'analyse globale de tous les entretiens.

Voici donc ce guide :

- Où commence et se termine votre quartier ?
--

- Quels sont les itinéraires que vous empruntez quotidiennement ?
- Où se trouve pour vous la *vraie* Casbah ?
- Localisez l'endroit où vous avez l'habitude de retrouver vos amis et les membres de votre famille.
- Quel est pour vous l'itinéraire le plus facile pour se déplacer de la mosquée Ketchaoua jusqu'à bab ejdid ?
- Citez quelques monuments que vous connaissez à la Casbah

Encadré 1 : Guide d'entretien de la méthode « Récit de vie sur carte géographique.

Mais la plupart des cas nous avons laissé la liberté à l'interviewé de se déplacer virtuellement sur la carte en évoquant tel ou tel évènement.

Conclusion :

Entre les avantages et les limites de cette nouvelle technique d'enquête, j'ai pu confirmer la pertinence de l'existence d'un certain nombre de phénomènes repérés à travers les autres techniques. J'ai pu récolter un discours ponctué sur une carte et retraçant toute une vie avec les Uns et les Autres. J'ai vu les frontières auparavant décrite en discours ou sur les lieux mais là c'est fait d'une manière particulière puisqu'il s'agit d'une superposition entre le virtuel (les frontières sociales) et ledit réel (une carte géographique). Ainsi, les langues, les communautés, les groupes, les lieux de ville et les frontières sont simultanément posés et commentés sur la carte dans un discours individuel mais nourrit par la pensée collective.

C'est donc le besoin de valider ce que les questionnaires et les entretiens me donnaient à voir et à lire qui m'a poussé à proposer cette technique. Un besoin né de plusieurs contradictions et inexactitudes relevées dans les premières investigations, d'où le grand avantage de pouvoir retrouver des données recueillies auparavant en face desquelles je ne pouvais engager aucune analyse. Cependant, avec les cartes, je pouvais relever uniquement les phénomènes qui étaient récurrents dans toutes les techniques utilisées et dans des contextes plus précis puisque parfois, la contradiction n'en était finalement pas une. En effet, des données jugées complètement contradictoires dans les

premiers temps de mon enquête se sont avérées comme une simple façon de marquer et de se démarquer entre les uns et les autres.

Pour finir, cette technique a été utilisée dans une enquête pluridimensionnelle très complexe mais elle peut très bien être utilisée toute seule, il serait d'ailleurs intéressant de la soumettre au terrain et à l'analyse dans un travail qui viserait entre autre, sa validation en tant qu'enquête applicable ailleurs que mon terrain de recherche et en tant qu'enquête rentable dans le sens où elle pourrait apporter autant de discours verbal et gestuel que celui que j'ai pu en avoir.

Bibliographie :

- Deleuze, G., *Foucault*, Editions de Minuit, Paris 1986.
- Desthuilliers. Geneviève, "Géographie de l'imaginaire. La banlieue », dans *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n°17, 1996, mis en ligne le 27 février 2009, adresse URL : <http://ccrh.revue.org/index2607.html>.
- Fagnani. Jeanne, « De l'utilisation du concept de stratégie en géographie sociale : quelques éléments de réflexions. » dans *Revue Strates* n° 5, 1990, mis en ligne le 16 mars 2007, URL : <http://strates.revues.org/1341>.
- Ittelson. W-H, *Environment perception and urban experience, Environment and behavior*, Seminar Press, New-York, 1978.
- Jacob. Christian, *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*. Ed Albin Michel, Paris, 1992.
- Thibaud Jean-Paul & Grosjean Michèle (dir.) *L'espace urbain en méthodes*, Marseille : Éditions Parenthèses, 2001

L'Autorité et ses discours dans l'interaction scolaire.

Hocine Youcef*

Résumé :

Dans le domaine scolaire où l'interaction pédago-didactique se caractérise par une forte dissymétrie, l'exercice de l'autorité s'effectue de façon permanente par l'enseignant afin de maintenir l'ordre ce qui provoque parfois des situations conflictuelles. Le présent article se propose d'étudier comment s'actualise cette autorité en discours.

Abstract :

In the school domain where the pedagogic-didactic interaction is characterized by strong dissymmetry, the exercise of the authority is practiced permanently by the teacher in order to maintain order, which sometimes leads to conflict situations. The present article strives to study how this authority is updated in discourse.

Introduction

Poser la question de l'autorité implique nécessairement dans le questionnement qui la sous-tend de produire un discours sur l'altérité. Autrement dit, toute tentative de domination du sujet parlant vise en définitive la destitution de l'autre pour lui imposer sa logique de vérité, son autorité. Cette domination s'actualise sans cesse en discours dès lors où dans toute interaction se joue continuellement la dialectique du même et de l'autre.

Dans le domaine scolaire et plus particulièrement dans la situation pédago-didactique, l'interaction est asymétrique parce que « les statuts institutionnels ou professionnels des locuteurs ne sont pas dans un rapport d'égalité mais d'autorité » (Moïse 2012). Le présent article tentera alors d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment les discours sont mis en œuvre au service de l'autorité ? Par quels moyens linguistiques et par quelles stratégies l'autorité est-elle marquée dans les interactions scolaires verticales ? L'autorité actualisée dans les discours est-elle synonyme d'ordre ou au contraire une source de désordre ?

* M.A, Université de Bouira

1. Cadre théorique

Appréhender la notion de l'autorité dans le cadre scolaire requiert un recours à des fondements théoriques relevant de l'approche interactionnelle susceptible de rendre compte de sa dimension interactive et relationnelle. En effet, l'autorité peut être analysée du point de vue pragmatique étant donné que ses manifestations linguistiques peuvent être considérées comme des actes menaçants. C'est pour cela que nous allons convoquer au cours de l'analyse la théorie des actes de langage telle que conçue par Austin (1962) puis Searle (1969). L'abus d'autorité est susceptible de porter préjudice aussi bien à la communication qu'à la relation si bien que le système de coopération de Grice (1979) et le modèle de politesse décrit par Brown et Levinson (1978, 1987) seront des outils théoriques sur lesquels s'articulera notre analyse. Il faut dire que cette notion de politesse, largement étalée par Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005), s'articule essentiellement sur la notion de « *face* » empruntée à Goffman (1973a, 1973b, 1974). Le discours autoritaire véhicule les traces du sujet parlant et c'est pourquoi nous ferons appel à la théorie de l'énonciation.

1.1. Relation interpersonnelle et rapport de places

Le rapport entretenu entre l'enseignant et les élèves est un rapport de pouvoir fondé sur l'inégalité des positions occupées par les deux acteurs de la vie scolaire. Cette relation est régie par un « rapport de places » qui se résume à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1987 : 319) ainsi : « au cours du déroulement d'une interaction, les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver « positionnés » sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position « haute » (« *up* »), de dominant, cependant que l'autre est mis en position « basse » (« *down* »), de dominé». L'enseignant occupe naturellement une position « haute » de dominant procurée par le contrat didactique alors que l'élève est situé en position « basse » de dominé.

L'échange enseignant /élève (s) présente un cas de communication assez particulier, car, il s'agit bel et bien d'une interaction inégalitaire. Cette inégalité est rendue évidente par des « *taxèmes* »¹ (Kerbrat-Orecchioni 1992) c'est-à-dire des marqueurs qui instaurent une distance entre les élèves et le professeur sur plusieurs plans à savoir la

fonction, le statut, les connaissances et même l'âge. Cette dissymétrie influence inéluctablement le rapport entretenu par ces deux acteurs de l'interaction didactique et qui « se traduit par des comportements et des attitudes attendus dans la relation avec autrui en fonction des droits et devoirs sociaux dans une perspective axiologique » (Bertucci 2008 : 143).

En effet, par sa position haute que lui confère naturellement cette situation, l'enseignant prend le pouvoir sur l'élève en exerçant une domination dans les échanges verbaux par le biais de la parole, mais aussi par la multitude de droits. Ainsi, il apporte des informations voire des connaissances, interroge les élèves, mais aussi évalue leurs réponses. Ces derniers, quant à eux, occupant une position basse sont contraints de l'écouter, mais aussi répondre à ses questions le cas échéant. Par conséquent, nous pouvons dire à la suite de Laforest & Vincent (2006 : 8) que « les relations asymétriques sont révélatrices de règles, de valeurs, de normes, de comportements et forcent le recours des interlocuteurs à diverses stratégies d'adaptation ».

2. Les stratégies du discours autoritaire: entre domination et résistance

L'interaction scolaire asymétrique (verticale) est essentiellement marquée par la mise en œuvre de stratégies par l'enseignant afin d'imposer son autorité qui s'actualise inévitablement par la domination de l'autre à savoir l'élève et cela en ayant recours au pouvoir de la parole.

2.1. L'interpellation, un moyen d'assujettissement

Cette situation asymétrique peut être à l'origine de sérieux problèmes de communication, provoquant ainsi des malentendus pouvant porter préjudice à cette hiérarchie imposée par l'institution scolaire et affectant, de ce fait, inévitablement les échanges surtout au niveau du déroulement des séquences, mais aussi au niveau du système des tours de parole comme c'est le cas dans l'exemple² suivant :

E1 : *(Termine la lecture d'un paragraphe)*

Prof : Merci un autre / (un élève lève son doigt)
 oui
 E2 : (Enregistre un petit retard)
 Prof : Fais vite
 E2 : (Commence la lecture puis prononce mal un mot)
 E3 : tauromachique (Corrige le mot)
 Prof : Eh eh t'as pas l'droit de lui corriger
 (la faute) / je suis là pour (la) lui corriger
 t'es pas l'prof / non / tu es un élève comme
 elle /d'accord / bien [...]

Dans l'extrait ci-dessus, nous constatons qu'il y a malentendu dû essentiellement à la mauvaise interprétation des comportements des deux élèves par l'enseignant. Ce dernier, étant en position de dominant en situation de classe, détient des prérogatives voire même de l'autorité lui permettant d'évaluer ses élèves. Or, c'est cette évaluation qui indique parfois qu'il y a effectivement malentendu.

En effet, après avoir demandé à l'élève (2) de lire, celui-ci a observé un léger retard. Ce dernier est interprété par l'enseignant comme une menace pour sa face dans la mesure où, pour lui, rien ne justifie un tel comportement. La réplique de l'enseignant ne tarde pas à venir d'où son recours à l'injonction «Fais vite!» accompagnée d'une intonation brusquement montante. Nous pouvons dire que ce premier malentendu suscité par le comportement de l'élève a vite provoqué une réaction violente de la part du professeur, et que «Fais vite!» n'est, en réalité, qu'une «*décharge émotionnelle*» visant l'assujettissement de l'élève en sujet de l'institution. Chose réussie, puisque l'élève a vite exécuté l'ordre magistral et le malentendu est dissipé. Cette situation nous amène à dire que la relation pédagogique est une relation parfois, comme c'est le cas ici, minée par une certaine fébrilité due souvent à la sensibilité exagérée de l'un des partenaires vis-à-vis de tout ce qui émane de l'autre parfois assimilé à un adversaire voire même un concurrent (de l'élève s'il s'agit de l'enseignant et de l'enseignant s'il s'agit de l'élève).

Quelques instants plus tard, et après avoir pris en charge la lecture du paragraphe, l'élève (2) prononce mal un mot, ce qui a incité l'élève (3), peut-être dans la précipitation, à corriger le mot. Encore un autre malentendu puisque le comportement de cet élève est perçu par l'enseignant comme une transgression du rituel cher à l'institution scolaire à savoir c'est à l'enseignant que revient le droit de distribuer

ou de faire circuler la parole, mais aussi d'évaluer les compétences écrites ou orales de l'élève et par conséquent, la correction d'éventuelles erreurs reste son apanage à moins qu'il le demande à un élève quelconque. Vu sous cet angle, le comportement de l'élève est interprété par l'enseignant comme une tentative de prise de place « haute » vis-à-vis de son camarade, et cherche ainsi une relation égalitaire avec lui. Cela chamboule les statuts ainsi que les rôles et frappe de plein fouet la hiérarchie institutionnelle, ce qui va à l'encontre du contrat didactique.

Selon Goffman (1974 :44) « Les règles de conduite empiètent sur l'individu de deux façons générales : directement, en tant qu'obligations, contraintes morales à se conduire de telle façon ; indirectement en tant qu'attente de ce que les autres sont moralement tenus de faire à son égard ». Ainsi, très soucieux de son image, l'enseignant tente de réparer cet acte menaçant pour sa face, étant donné que le comportement de l'élève est considéré comme une incursion dans son propre territoire. En interpellant l'élève par le biais de l'interjection « eh » reprise deux fois, l'enseignant veut interrompre d'abord l'élève (3) puis le préparer à l'écoute pour bien recevoir son message qui se veut une réplique visant la restauration de son autorité perdue : « Eh eh t'as pas l'droit de lui corriger (*la faute*)/je suis là pour (*la*) lui corriger t'es pas l'prof/non/tu es un élève comme elle /d'accord / bien ».

Ainsi, et partant du principe que toute situation conflictuelle est génératrice de tension où « les sujets augmentent leur degré d'auto-implication subjective ou d'implication du partenaire » (Vion 2000 [1992] : 243) nous nous permettons de dire que par son engagement dans son discours qu'il assume pleinement, l'enseignant se manifeste clairement en utilisant des embrayeurs. L'emploi des pronoms de première personne « je » énonciateur et de deuxième personne « tu » destinataire du message ainsi que de l'interpellation est un signe de cette implication, mais également de cette situation tendue provoquée par le malentendu.

En effet, nous pouvons découper la réplique de l'enseignant en quatre segments. Chaque segment est véhiculaire d'une signification. D'abord, par l'interpellation par le biais de l'interjection « Eh » répétée deux fois, le professeur interrompt l'élève de façon agressive, et tente « d'instaurer par des indices d'allocation un face à face immédiat et

direct [...] orienté du côté du duel que du duo » (Détrie 2010), ce qui donne à cette interpellation une dimension agonale, une façon de signifier indirectement à l'élève que l'enseignant demeure le maître incontestable des lieux. L'interpellation ainsi exprimée, installe une certaine autorité voire une certaine domination et exprime du mépris à l'égard du destinataire.

Ensuite, par « t'as pas l'droit de lui corriger (*la faute*) », le professeur annonce une interdiction qui « présuppose que l'interlocuteur pourrait avoir l'intention d'exécuter l'action considérée, et donc celui-ci doit renoncer à son projet » (Charaudeau 1992 : 583). Or, le but du professeur ici, c'est d'empêcher l'élève de récidiver, c'est-à-dire le pousser à ne plus refaire son action (le fait de corriger). L'acte d'interdiction présuppose que le locuteur (le professeur) est dans une position de dominant et que l'interlocuteur (l'élève) n'a d'autre alternative que de se soumettre à cette injonction. Par conséquent, tout refus d'exécution et toute forme de résistance de sa part est passible de sanction.

De plus, en enchaînant avec « je suis là pour lui corriger (*la faute*) » le professeur veut implicitement dire que ce qui est interdit pour l'élève ne l'est pas pour l'enseignant et c'est ce qui est explicité juste après par « tu n'es pas l' prof/non » ce qui sous-entend que l'élève a bel et bien transgressé le territoire de l'enseignant.

Enfin, par « tu es un élève comme elle / d'accord / bien », l'enseignant rappelle à l'élève son statut et par ricochet les limites qu'il ne doit pas transgresser et le somme par « d'accord » à répondre par l'affirmative ou la négative. C'est là une façon de tester la disposition de l'élève à mettre un terme à cette situation ou s'engager carrément dans le conflit. Mais apparemment, l'élève finit par céder à la pression provoquée par la réplique véhémement de son professeur et choisit la voie la plus facile et la plus « rentable » pour lui à savoir la « fuite » et décide de se retirer sans trop de bruit en répondant favorablement à la sommation de l'enseignant de crainte peut-être de voir son image salir davantage ou perdre la face. Même si le « oui » n'est pas entendu à cause de la voix basse éventuellement de l'élève ou son recours au non verbal à savoir un geste pouvant substituer à l'acquiescement (le hochement de tête par exemple), cela peut se comprendre toutefois par l'adverbe « bien » évaluatif de l'enseignant annoncé juste après une petite pause « / ». Le malentendu finit donc

par être levé et fait partie dorénavant du passé et la position « haute » de l'enseignant vient d'être restaurée. Par conséquent, nous pouvons dire à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1996 : 48) qu'il est en position haute « celui qui parviendra à imposer à son partenaire ses choix thématiques, ses usages lexicaux, et bien sûr son point de vue sur les objets soumis à controverse au cours de l'interaction : avoir raison, c'est avoir raison de l'autre ; c'est « avoir le dessus » sur son partenaire contraint quant à lui à tomber d'accord (ou plus vulgairement à « s'écraser ») c'est-à-dire réduit à la position basse ». Finalement, comme c'est le cas dans les interactions dans le cadre scolaire, « plus le système de communication est dissymétrique, plus les contraintes pèsent sur les acteurs ». (Calderon & Weil-Barais, 2008). En d'autres termes, quand un élève ne se rend pas compte voire ignore les règles régissant le pouvoir asymétrique qui instaure l'inégalité dans la communication scolaire, cette situation peut poser de sérieux problèmes et débouche sur des incompréhensions voire des malentendus. Ces derniers ne peuvent être levés, comme nous l'avons bien vu ci-dessus, qu'une fois cette dissymétrie rétablie.

2.2. Le trope communicationnel au service de l'autorité

Etant défini comme « un décalage entre le destinataire apparent de l'énoncé et son destinataire réel » (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 591), nous pouvons dire que le « trope communicationnel » est un mode de communication qui peut se réaliser dans l'interaction par le fait qu'un destinataire (L1) s'adresse à un destinataire direct (L2) en apparence. Mais en réalité, c'est à (L3) que le message est adressé par le destinataire.

L'analyse de notre corpus a révélé que le recours au mode du trope communicationnel n'est pas l'apanage de tel ou tel acteur dans les interactions scolaires, mais il s'est avéré qu'il est une pratique habituelle bien maîtrisée par les deux acteurs principaux de la vie scolaire à savoir les enseignants, mais aussi les élèves.

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons bien comment l'élève qui corrige un mot mal prononcé par son camarade de classe en pleine lecture est vite interpellé par l'enseignant qui l'a rappelé à l'ordre : « Eh eh t'as pas le droit de lui corriger (*la faute*)/je suis là pour (*la*) lui corriger t'es pas l'prof/non tu es un élève comme elle/d'accord/bien ».

Par ailleurs, la réplique de l'enseignant à l'élève peut-être interprétée autrement. En apparence, c'est à l'élève qu'il adresse ses propos, mais en réalité c'est au groupe classe qu'il rappelle son « autorité morale ». Donc, le vrai destinataire du message n'est pas l'élève, mais c'est l'ensemble des élèves (groupe classe). En effet, l'emportement de l'enseignant peut-être expliqué comme un avertissement voire une menace adressée indirectement à tous les élèves et cela dans le but de leur rappeler la conduite à tenir en classe mais surtout d'éviter d'éventuelles tentatives pareilles à l'avenir et qui pourraient déstabiliser sérieusement la hiérarchie institutionnelle laissant ainsi place au désordre. En fait, par ce rappel, l'enseignant veut en réalité transmettre indirectement à ses élèves l'idée que toute incursion territoriale d'un élève qui veut par son geste se substituer à l'enseignant et donc jouer son rôle et en conséquence occuper son statut est intolérable et même passible de sanction. Nous pouvons dire que le recours de l'enseignant à la menace - même indirecte - n'est pas fortuit dans la mesure où « pour la victime, les menaces constituent un risque tel qu'il lui est impossible de les ignorer et elles deviennent alors le point central sur lequel cristallise sa perception de la personnalité de l'auteur ». (Ballé, 1976 :41)

2.3. L'opacification du sens, une stratégie d'exclusion

2.3.1. Le cryptage :

D'emblée, il faut dire que le cryptage est l'un des modes de communication les plus ambigus. Il « réfère à l'opacification sélective et intentionnelle du sens grâce aux choix d'un locuteur (lexical de langue) ou à la transformation formelle qu'il fait subir à une information, pour la transmettre aux mêmes et la dissimuler aux autres ». (Trimaille & al : 2009)

Partant de cette définition, nous nous permettons de dire que le cryptage est l'un des procédés les plus utilisés dans l'espace scolaire pour acculer l'altérité. Ainsi, un professeur avoue lui-même recourir à ce mode de communication flou pour des raisons que nous allons évoquer ci-dessous. En voici l'exemple :

Eq : Étant enseignant//je ne sais pas si vous étiez déjà victime ou acteur de la violence verbale ?

Prof : Moi personnellement des fois les les élèves me poussent à à dire des mots violents seul' ment seul'ment je (*hésitation*) je leur dis/en arabe classique quand une fille commence à bavarder (*il prononce des mots vulgaires*)

Eq : Et vous le dites directement ?

Prof : [...] **ils ne comprennent pas le mot [...] d'ailleurs des fois j'utilise des mots en français**

Eq : Par exemple et pourquoi vous parlez en français alors que vous êtes enseignant de physique et que vous enseignez en arabe ?

Prof : justement pour éviter (rire) [...] pour éviter les réactions et et [...] que je décharge [...]

Nous remarquons bien comment ce mode de communication permet au locuteur (le professeur) d'exprimer sa colère vis-à-vis de ou des interlocuteurs tout en échappant à une éventuelle réaction virulente de la part de ces derniers qui ignorent le contenu des messages puisqu'ils n'ont pas les moyens voire les compétences linguistiques pour les décoder. Il s'agit là d'une stratégie délibérément choisie : l'incursion du français dans une interaction en langue arabe, comme c'est le cas chez ce professeur ne s'est imposée que dans le but d'exclure l'interlocuteur de la sphère de communication tel que signalé par Taleb-Ibrahimi (1997 :113) : « Certaines des causes qui ont pu pousser le locuteur à alterner du français vers l'arabe se retrouvent pour l'alternance de l'arabe vers le français, ainsi le changement d'interlocuteur, le changement de sujet et la volonté d'exclure une partie de l'auditoire ». Par conséquent, « en incluant les uns et en excluant les autres de la sphère de l'interlocution, le cryptage crée et fait éprouver l'altérité ». (Trimaille & al : 2009) En ayant recours à cette stratégie, l'enseignant exclut certains élèves de la sphère de l'interlocution c'est-à-dire les prive du statut d'interlocuteur tout en incluant d'autres, une façon pour lui de semer la divergence voire même la zizanie entre les élève d'une même classe afin de mieux les maîtriser et rétablir l'ordre renversé.

Néanmoins, si nous nous référons aux propos de l'enseignant, force est de constater qu'ils bafouent au moins deux règles relevant des maximes conversationnelles³ ayant trait au système de coopération de Grice (1979 : 61-62) à savoir : la règle de relation (pertinence) et celle

de modalité. D'abord, la règle de relation est violée parce que l'enseignant « *ne parle pas à propos* ». Autrement dit, il change de sujet de discussion. Ensuite, c'est la règle de modalité qui est la plus bafouée. Cette règle ne s'intéresse pas au « *dit* », mais au « *comment* » de le dire c'est-à-dire à la manière de dire les choses. En effet, parler en des termes aussi ambigus est une atteinte au principe de clarté parce que « le terme même de communication fait penser, quasi automatiquement, à une réalité sociale où s'échangent des informations qui sont comprises, admises et partagées par tous les participants ». (Windisch, 1987 : 17)

Toutefois, lorsque le professeur entretient intentionnellement le flou dans un énoncé, cela peut provoquer des malentendus parce que l'(es) allocutaire(s) n'interprète (ent) pas de la même façon, ce qui pourrait entraîner une rupture dans les échanges et pourrait même provoquer de la violence synonyme de désordre.

2.4. Procédés d'accumulation et violence verbale

Nous entendons précisément par procédés d'accumulation les procédés d'énumération, de répétition (ou la reformulation). Ces procédés « contribuent à rendre persistante l'image désirée en faisant en sorte qu'une proposition occupe un vaste espace discursif » (Perelman et al cités par Laforest et al, 2009 : (181- 198). En effet, nous avons remarqué que ces procédés sont parfois délibérément utilisés à des fins de dénigrement voire de violence verbale surtout s'ils sont accompagnés d'un lexique relevant de l'axiologie négative comme nous le voyons bien dans l'exemple qui suit :

Prof : [...] lorsque tu mâches le chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi/je peux même te qualifier d'un ruminant je l'ai déjà dit

E : xxx

Prof : Oui/c'est la même chose / qui mange en classe qui mange en classe // un mangeur toi/un boulimique / t'es un boulimique / un gourmand / oui / pourtant tu parais très chétif / très chétif élané euh / tu n'es pas gros / ah [...]

Dans l'exemple que nous venons de citer, il apparaît clairement que l'énonciateur (le professeur) met en avant sa thèse à savoir exprimer explicitement son désaccord avec l'élève : « lorsque tu mâches le

chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi » pour justifier l'acte de dénomination qui s'ensuit : « je peux même te qualifier d'un ruminant ». Par cet acte, l'enseignant se permet voire même se donne la légitimité à l'aide du verbe de modalité « pouvoir » d'imposer une certaine catégorisation à son élève. Il le ramène ainsi au rang de l'animal donc l'exclut carrément de l'espèce humaine. Par cette catégorisation extrêmement dépréciative l'enseignant cherche un K.-O. verbal⁴ (Windisch, 1987 : 21) c'est-à-dire une tentative de mise à mort symbolique (Oger : 2012) du destinataire pour mettre fin à son incivilité (mâcher le chewing-gum en classe).

Voulant enfoncer davantage cet élève, l'enseignant revient à la charge, mais cette fois en optant pour un autre registre relevant tout de même de l'axiologie négative. Ainsi, « mangeur », « boulimique », « gourmand » peuvent tous être considérés comme véhiculant une idée dépréciative vis-à-vis du destinataire - ici l'élève -. Cette charge dépréciative sera intensifiée par un autre énoncé intentionnellement choisi par le professeur et introduit par un articulatoire exprimant bien l'opposition : « pourtant tu parais très chétif/très chétif élané euh/tu n'es pas gros/ah ». En recourant à ce procédé, l'énonciateur veut véhiculer l'idée que l'élève est bel et bien un être qui n'est pas équilibré. Pis, c'est un être à caractéristiques contradictoires.

Le recours du professeur aux choix lexicaux relevant de la dépréciation ou tout simplement de l'axiologie négative pour catégoriser l'élève ne peut en aucun cas être innocent dans la mesure où « le coup de langue est souvent aussi lancinant que le coup de fouet » (Huston 1980 : 93-94). Son objectif est de maintenir celui-ci dans une position basse et, du coup, montrer sa position haute qu'il occupe en même temps. Par conséquent, « imposer ses mots revient à légitimer sa conception des choses et affirmer la supériorité de son point de vue. Par la même occasion, imposer ses catégories revient à prendre l'avantage au niveau de la relation» (Vion 2000 [1992]: 212). Par ailleurs, le choix du lexique relevant de la dépréciation est simultanément accompagné de procédés d'accumulation à savoir l'énumération, les reprises mais également les reformulations conjointement mis en œuvre comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Procédés d'accumulation		
Enumérations	Reprises	Reformulations
- Un mangeur	- « qui mange	« Mangeur /
- Un boulimique	en classe » 2	boulimique /
- Un gourmand	fois	gourmand »
- Très chétif	- « un	« Très chétif / élancé
- Elancé	boulimique »	/ pas gros »
- Pas gros	2 fois	
	- « très chétif »	
	2 fois	

Par cette stratégie l'enseignant tente d'occuper un espace discursif important et cela dans le but de déqualifier mais également disqualifier l'élève en créant chez les interactants ratifiés (les élèves) une image dévalorisante de cet élève ayant transgressé l'espace classe par son comportement et tenter de ce fait de faire adhérer le groupe classe à sa thèse pour former une certaine coalition contre cet élève récalcitrant dans le but de l'affaiblir et par conséquent le pousser à ne plus refaire un tel comportement. Donc, nous pouvons dire à la suite de Vincent & al (2012) que « toute disqualification devant un tiers a comme visée de le persuader d'adhérer à la thèse implicite de la validité de la qualification péjorative, ce qui se manifeste, sur le plan perlocutoire, de deux manières : persuader de haïr (faire adhérer à la disqualification d'autrui) et persuader d'agir (faire poser une action conséquente avec l'adhésion à la disqualification d'autrui) ».

Comme nous venons de le voir dans l'exemple ci-dessus, le professeur procède aux différentes reprises de syntagmes employés contre son élève afin de tourner celui-ci en dérision et cela en se moquant de lui par des commentaires. Dans ce cas, l'énonciateur tente de contrôler son activité langagière en procédant à des modifications par le biais de reformulations afin de construire voire adapter le sens au déroulement discursif.

Par ailleurs, tous les mots employés par l'enseignant envers son élève relèvent de l'axiologie négative. Par conséquent, associés aux

procédés d'accumulation, donne l'air que nous sommes bel et bien en face d'une stratégie visant en réalité un effet double : « D'une part, elle peut convaincre que la cible est fautive à plusieurs titres et d'autre part, elle permet d'atteindre un plus grand nombre de récepteurs suivant le principe qui veut que si un individu n'est pas convaincu de la pertinence d'une attaque, il le sera peut-être par une autre »(Laforest, Vincent & Turbide : 2009.)

Donc, nous pouvons dire qu'en ayant recours aux procédés d'accumulation dans son discours, l'énonciateur (l'enseignant) cherche coûte que coûte la dévalorisation de son adversaire en essayant de salir son image devant le public d'élèves et « prend le pari qu'à défaut d'une démonstration argumentée, la répétition du même point de vue agira comme une preuve suffisante »(Ibid.). En bref, il met de son côté des atouts linguistiques non négligeables afin de dénigrer, donc agresser verbalement son interlocuteur pour le pousser à s'excuser éventuellement ou à ne plus récidiver.

2.5. La politesse au secours de l'autorité magistrale

Quelques enseignants n'hésitent pas à adopter une réaction pouvant constituer une menace pour leur propre face surtout lorsqu'ils essaient de justifier une attitude ou de présenter des excuses même indirectes à un élève offensé. Pour tenter de réduire la distance déjà existante dans l'interaction didactique mais aggravée par le conflit, ces enseignants ne ménagent parfois aucun effort pour désamorcer éventuellement une situation conflictuelle pouvant entraîner des conséquences néfastes sur le déroulement de l'interaction didactique. Ainsi, pour arriver au consensus, ils adoptent un type de discours relevant du registre coopératif.

Exemple :

[...]

Eq : Et comment les garçons /ça vous est arrivé d'être xx altercation avec les garçons

Prof : LES: GARÇON: oui: bien sûr / oui bien sûr / parfois ils nous insultent //euh euh ils disent euh euh vous n'êtes pas un bon prof euh euh euh pour qui vous vous prenez /vous n'êtes pas mon père vous n'êtes pas ma mère

Eq : Et vous le disent euh directement

Prof : Ouais voilà eh ne m'a pas frappé c c c moi mon père ne m'insultait pas / c'est pas toi qui va m'insulter donc c'est xx

Eq : Et dans ce cas là qui (*hésitation*) quelle était votre réaction ?

Prof : Donc euh on doit se conduire avec eux d'une façons un peu::

Eq : intelligente

Prof : intelligente voilà donc / ou bien on les prend / à part / on essaye de les expliquer on essaye aussi de les gagner / d'accord / de récupérer l'élève / d'accord je: j j' veux pas l'avoir comme ennemi / donc je préfère le récupérer dans mon rang / d'accord / donc j'essaie en quelque sorte euh de de sympathiser avec lui: / de lui dire qu'j'ai fait ça pour ton intérêt: / d'accord / et: c'est pas pour t'insulter euh je t'aime comme mon fils d'accord toutes ses choses là pour attirer / l'élève vers

Eq : Le professeur

Prof : D'a:ccord vers le professeur [...]

L'exemple que nous venons de citer montre que l'enseignante, voulant prendre l'avantage sur l'élève donc occuper une position haute, se trouve par la réaction violente de celui-ci dans une position basse. Ainsi, en réagissant de la sorte, et en proférant des propos aussi violent que dévalorisant « vous n'êtes pas un bon prof euh euh euh pour qui vous vous prenez / vous n'êtes pas mon père vous n'êtes pas ma mère », l'élève vient non seulement de déstabiliser la hiérarchie institutionnelle mais également faire perdre la face à son enseignante. Le comportement ou plutôt l'emportement verbal de l'élève peut être considéré comme de la violence verbale pouvant mener droit à la rupture dans les conversations.

Constatant la gravité de la situation, l'enseignante change de stratégie en ayant recours au registre coopératif face au registre compétitif ou conflictuel de l'élève. Il s'agit en fait d'un acte de réparation à son comportement qui a conduit à cette situation tendue marquée par la rupture voire le blocage.

Remarquant également que ces propos constituent bel et bien une atteinte à sa face positive et voulant certainement éviter une éventuelle

dégradation des rapports qui pourraient dégénérer en violence physique, l'enseignante tente de rétablir le contact avec l'élève tout en jouant sur le côté affectif en mettant en avant des facteurs tel que l'âge afin de rappeler implicitement à l'élève le respect qu'elle lui doit : « on essaye aussi de les gagner / d'accord / de récupérer l'élève / d'accord je: j j' veux pas l'avoir comme ennemi / donc je préfère le récupérer dans mon rang / d'accord / donc j'essaye en quelque sorte euh de de sympathiser avec lui: / de lui dire qu'j'ai fait ça pour ton intérêt: / d'accord / et: c'est pas pour t'insulter euh je t'aime comme mon fils d'accord toutes ses choses là pour attirer / l'élève vers (...) »

Si nous analysons bien les propos de l'enseignante, nous remarquons que le registre qu'elle a adopté est évidemment consensuel. Ainsi, « gagner », « récupérer », « sympathiser » « attirer » sont tous des verbes exprimant des actes de langage réducteurs de distance et de tension et favorisent donc un certain climat de convivialité nécessaire à toute interaction coopérative. Ce sont tous des marques de politesse. Ils sont à considérer comme des « *anti-FTAs* » ou « *FFAs* » (Face Flattering Acts) (Kerbrat-Orecchioni : 1992) c'est-à-dire des actes flatteurs pour les faces. Ainsi, dire à l'élève que « j'ai fait ça pour ton intérêt » est considéré comme une justification alors que « c'est pas pour t'insulter » est une sorte d'excuse. Ces deux actes peuvent être considérés respectivement comme des réparateurs « *adoucesseur* » et « *désarmeur* » ayant pour but d'évacuer la tension surtout si cette suite est clôturée par « je t'aime comme mon fils » qui peut être considéré comme un énoncé hyperbolique visant certainement non la réduction de la forte dissymétrie et conséquemment la reprise des échanges mais l'emprise sur le destinataire étant donné que cet énoncé n'est proféré que pour contrecarrer celui de l'élève « vous n'êtes pas ma mère » et lui signifier indirectement le respect que doit une mère à son fils. Par cette stratégie, l'enseignante vise un effet double : calmer l'élève de façon intelligente et remettre de l'ordre dans la relation sérieusement déstabilisée c'est-à-dire rétablir sa position haute et par conséquent reconquérir son statut de dominant comme le signale Vion (2000 [1992] : 256) : « Le consensus pourra également, selon les cas, être plus ou moins accepté par les partenaires. L'une des parties pourra même feindre le consensus et jouer de manière cynique à berner le partenaire ».

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que l'interaction scolaire asymétrique caractérisée par un rapport de pouvoir donc d'autorité est parfois traversée par des « zones de turbulences » génératrices de malentendus, de conflits et de tensions susceptibles de faire basculer l'espace scolaire dans le désordre. Toutefois, pour maintenir ou rétablir cet ordre, les enseignants mettent en œuvre un ensemble de stratégies discursives parfois abusives donc autoritaristes, lesquelles poussent les élèves à adopter diverses formes de résistance.

Notes :

1 Toutefois, Flahaut dans *La parole intermédiaire* parle d'« insigne ». Il dit à ce propos : « L'insigne pourrait être dit « indice » pour autant il a à charge d'attester pour d'autres qui est celui qui le produit (ce qui cautionne la place d'où il parle » p.101.

2 Les extraits qui servent d'exemples dans le présent article sont tirés d'un corpus constitué d'enregistrements d'entretiens ou de cours effectués dans le cadre d'une enquête menée dans l'un des établissements scolaires de la banlieue d'Alger en vue de l'obtention du diplôme de magister.

3 H.P. Grice (1979 :61-62) propose aux interlocuteurs de suivre quatre règles relevant du principe de coopération à savoir les règles de quantité, de qualité, de relation et de modalité, parce que dès qu'une interaction est entamée « les participants s'attendent à ce que chacun d'entre eux contribue à la conversation de manière rationnelle et coopérative pour faciliter l'interprétation de ces énoncés » Reboul, Moeschler (1998 : 51)

4 Si Windisch (1987) parle de « *K.-O Verbal* », Laforest & al (2009) parlent de « *conclusion assassine* » alors qu'Oger (2012) emploie l'expression de « *mise à mort symbolique* ».

Annexe :

Conventions de transcription :

- Les pauses selon leur durée, sont marquées par /, ou //, ou encore ///
- Un mot incompréhensible est noté par x, un passage plus long xxx

- L'allongement est noté par :, allongement plus important :: ou encore :::
- (*rire*) commentaire
- Les paroles simultanées sont soulignées
- Chute d'un son est marquée par ' '
- Troncation d'un passage est indiquée par [...]
- Les CAPITALES marquent l'accentuation d'un mot
- E : Elève
- Prof : Enseignant
- Eq : Enquêteur

Bibliographie :

- Ballé, C., 1976, *La menace, un langage de violence*. Paris : CNRS
- Bertucci, M-M., 2008. « Violence verbale dans la communication scolaire : le rôle de la verbalisation des émotions ». In C, Moïse et al (éds), *La violence verbale*, Tome 2, Paris : L'Harmattan.
- Calderon, C & Weil-Barais, A., 2008. « Un outil de diagnostic des difficultés de communication entre élèves et professeurs ». In, A. Sirote (éd), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*, Cedex, Bréal, coll. « Amphi psychologie », p168-183
- Charaudeau, P., 1992. *Grammaire du Sens et de l'Expression*, Paris, Hachette Education.
- Charaudeau, P & Maingueneau, D., 2002. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- Détrie, **Catherine**, « Quand l'interpellation interpelle les linguistes : l'activité interpellative, un « objet de recherche difficile à cerner » ? », *Corela* [En ligne], HS-8 | 2010, URL : <http://corela.revues.org/1671>.
- Flahaut, 1978 ., *La parole intermédiaire*, Paris : Seuil.
- Goffman, Erving. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne : présentation de soi*, Paris : Minuit
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit
- Grice, H.P. (1979), « Logique et conversation » (Traduction française de « Logic and conversation »), *Communications*, no : 30 (La conversation), Paris : Seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C, 1987. « La mise en place ». In, J.Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (eds), *Décrire la conversation*, PUL
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. *L'implicite*, Paris: Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1992. *Les interactions verbales*, T 2, Paris: Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1996, *La conversation*, Paris: Mémo Seuil
- Laforest & Vincent, 2006. *Les interactions asymétriques*, Montréal : Nota bene
- Laforest, M ; Vincent, D & Turbide, O. 2009 « Pour ou contre la TRACH RADIO : usages de la qualification péjorative dans un débat social ». In, D. Lagorgette (dir), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Collection Langages, CEDEX, p 181- 198
- Moïse, C., 2012 « Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 13 février 2014. URL : <http://aad.revues.org/1260>
- Oger, C., 2012. « La conflictualité en discours : le recours à l'injure dans les arènes publiques », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 14 février 2014. URL : <http://aad.revues.org/1297>
- Reboul, A., Moeschler, J (1998), *La pragmatique aujourd'hui*, Paris : Seuil, Coll. Points.
- Taleb-Ibrahimi, K, 1997. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, EL HIKMA
- Trimaille, C et Bois, O., 2009, « Adolescents et axiologie péjorative : présentation de soi et socialisation groupale ». In D, Lagorgette (éd), *Les insultes en français: de la recherche fondamentale à ses applications*, Université de Savoie, UFR Lettres, Langues, sciences Humaines, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Collection Langages, CEDEX
- Vincent, D & Bernard Barbeau, G., 2012. « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ?

», *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 10 mars 2014. URL : <http://aad.revues.org/1252>

Windisch, U. 1987. *Le k.-o. Verbal, La communication conflictuelle* (Lausanne : L'Age d'Homme).

Assia Djébar : l'identité de la création, entre langues et cultures.

Achour HAMBLI *

Résumé :

Ecrire en français, la langue de l'ennemi et en même temps, la langue de la liberté, crée pour Assia Djébar, un espace problématique. Confrontée à plusieurs limites d'origine culturelle, l'écriture subit la tension entre deux cultures : le tiraillement entre le français langue de désert émotionnel et de la modernité, et le berbère la langue maternelle de la tradition.

Outre la langue, la bivalence du père marque le destin de la romancière. Le père-juste, le sauveur libère sa fille du harem en la faisant étudier. Le père-loi, malgré la modernité, s'identifie au père-interdit qui la protège du regard du colonisateur et qui, se faisant, prend soin de sa moralité en accord avec les règles traditionnelles de la société patriarcale arabe.

Par sa voix noyée dans le tumulte des voix des aïeules, Assia Djébar parvient au dévoilement et à l'exposition de la femme dans l'espace public, chargée d'une poésie vocale et physique.

Mots clés : Culture, poésie, bivalence, oralité, dévoilement.

Abstract :

Writing in French, the language of the enemy and at the same time, the language of freedom, created for Assia Djébar, a problematic area. Faces several limitations of cultural origin, writing undergoes tension between two cultures: the tension between the French language and emotional desert of modernity, and Berber mother tongue of tradition.

Besides language, the father bivalency marks the destiny of the novelist. The just-father, savior releases its harem girl by making study. The father-law, despite modernity, identifies with the father forbids that protects the eyes of the colonizer and, in doing so, takes care of his character in accordance with the traditional rules of Arab patriarchal society.

By her voice drowned in the tumult of voices of grandmothers, Assia Djébar manages the unveiling and exposure of women in the public space, filled with a vocal and physical poetry.

Keywords: Culture, poetic, bivalence, orality, unveiling

* M.A. Université Abbès LAGHROUR – Khenchela-

Introduction :

Pour Assia Djébar, la problématique de l'écriture pose un dilemme. Comment écrire dans la langue adverse sans reniements ? Comment concilier deux tendances contradictoires en porte-à-faux entre tradition et modernité ? Comment écrire en français sans parler de soi-même ? De l'amour ? Du corps ?

Répondre à ces questionnements engage la conscience linguistique de l'auteure. L'écriture est alors singulièrement féminine et s'abreuve de l'oralité des aïeules. Il en résulte un récit mémoriel transformé par des stratégies discursives rebelles : l'expression est francophonique mais d'inspiration francographique. Au terme d'une aventure scripturaire autobiographique, la poétique djébarienne s'inscrit irréversiblement dans le français.

En littérature francophone, la question identitaire de l'autochtone se pose particulièrement dans un rapport aux langues.

L'écrivain subit alors un plurilingue, substrat culturel multiple, qu'il transcrit dans une langue adverse, celle du colonisateur. L'expression artistique et littéraire annonce la quête identitaire illustrée par une production singulièrement féminine attestée par la doxa et célébrée par des distinctions de mérite et une reconnaissance internationale. C'est le cas d'Assia Djébar, auréolée du titre d'académicienne en 2005 et primée pour ses travaux, notamment, sa réalisation du long-métrage, la Noubia des femmes du mont Chenoua, par le prix de la Critique Internationale à la biennale de Venise en 1979.

Ce tangage des langages, véritable bouillonnement existentiel, mûri par un vécu en tension entre l'être-présent libéré et l'être-passé fabulé, tente de déterminer un Moi linguistique culturellement complexe et de l'inscrire historiquement dans le palimpseste de la mémoire collective féminine tatouée par l'oubli et le silence. L'œuvre djébarienne est habitée par le désir de dire, de se dire et d'écrire : la trame narrative se nourrit d'une polyphonie caractéristique de la condition de la femme, sujet historique ressuscité des ruines de la mémoire et d'une quête spatiale pour l'affirmation d'une présence.

La structure romanesque, véritable mosaïque architecturale, se trouve fortifiée par des récits fictifs, historiques et autobiographiques

fragmentaires imprimant à l'œuvre une cohérence unitaire. La société algérienne, avec ses convulsions et ses contradictions, fonde le prétexte d'une écriture spécifique dialogique, se ressourçant dans une culture orale à résonance féminine. La voix, par son épaisseur sonore, diffractée par le prisme de l'expression multiple, se modulant, de la parole au chant, transitant au gré des circonstances, par le soliloque, le murmure, le chuchotement, le cri et le tzarl-rit, est un paradigme constant de la culture orale adoptée par Assia Djébar et artistement intégrée dans une littérature féminine. La transcription de l'héritage oral recueilli par une écoute curieuse, avide de réminiscences, est assurée par une narration en connexion avec la culture des aïeules, transmettrices du patrimoine mémoriel, véritables « souffleurs » de la transmission et témoins incontournables d'un passé tant décrié pour son silence et ses travestissements.

1- L'oralité, souffle d'écriture :

La complexité de l'approche djébarienne du phénomène de l'oralité témoigne du ressourcement par atténuer l'exil, l'engageant dans une écriture osée de transcodage, de traduction pour saisir le vif du passé avec ses traumas, ses silences, ses béances. La voix fonde la narration. En témoigne le propos définitoire de Mireille Calle-Gruber :

« Il n'est pas étonnant, dès lors, que la seule instance possible dans les textes d'Assia Djébar soit en fin de compte la voix : (re)prise à l'instant, timbre d'outre-silence, souffle de l'entrelettres, passage, coup de glotte, voisement de la langue qui prend corps sans incorporation en un référent. La voix est toutes les voix qui l'habitent tour à tour, de noms et d'époques divers, le temps de leur présent. Elle échappe à théologie, à chronologie, à logique narrative ; elle est incantation, affect, vibration. Elle est l'âme des textes au sens où le violon a une âme : morceau portant des cordes, c'est-à-dire cheville ouvrière. »¹

La voix est omniprésente dans le récit djébarien. L'œuvre est parlante, tonnante, sonore. La voix féminine évolue dans l'écriture, dépassant le mutisme imposé par la société patriarcale ; elle surgit autrement, à l'extrême sous forme de cris et de musique. Dans l'entre-deux, culturel et linguistique, la parole féminine est relayée par la

¹ -Mireille,Calle-Gruber , « ...Et la voix s'écri(e)ra : Assia Djébar ou le cri architecte », Le Renouveau de la parole identitaire Montpellier-Kingston cahier du Grefic, n°2 p.275-291

narratrice dans cet espace intermédiaire où sa propre voix fuse dans une polyphonie ambiante caractéristique de l'écriture djebarienne.

L'acte narratif inscrit la voix féminine en situation interculturelle comme gage de la légitimation de la présence féminine dans l'Histoire et le respect de la culture orale.

2- La mémoire féminine, palimpseste historique :

La mémoire alimente l'écriture historique. Subversive, Assia Djébar convoque un magma vocal des aïeules, par des stratégies scripturales l'insérant poétiquement, où la chaîne de transmission mémorielle confère au texte son unité. Au-delà des faits, l'imaginaire djebarien gère la narration, crée l'espace, comble les béances, pare à l'oubli. Cette disposition narrative est éclairée dans le propos suivant :

« **Dès lors, la fiction comblant les béances de la mémoire collective, s'est révélée nécessaire pour la mise en espace que j'ai tentée là, pour rétablir la durée de ces jours que j'ai désiré habiter.** »²

Le devoir de mémoire que s'assigne Assia Djébar, historienne, est une réécriture de l'Histoire de l'Algérie à base de mémoire féminine où la narratrice s'approprie le discours historique de manière transindividuelle : « **Ma fiction est cette autobiographie qui s'esquisse, alourdie par l'héritage qui m'encombre. Vais-je succomber ? ...** »³. La tradition orale tant poétique que prosaïque investit le texte et fait corps avec l'Histoire éclairant le passé, ramenant à la vie les voix étouffées et les mémoires asphyxiées empêchant l'encre de sécher.

3- Aveux autobiographiques :

Le « je » narrateur, autobiographique, esquive le voilement imposé par la tradition, la pudeur, le patriarcat...et se réfugie dans un « NOUS » communautaire (aïeules, tantes, voisines) pour contourner cette aphasie oblitérant la présence féminine confinée dans des espaces réduits fortifiés par les pesanteurs d'une culture misogyne à ferments sacrés ! Ainsi, la mémoire ancestrale, foyer de ressourcement, de survie, offre à la narratrice-auteure la découverte de l'arabe pour les soupirs à Dieu, du libyco-berbère pour renouer avec les aïeules-idoles et le langage du corps. Et le français pour une écriture secrète. L'oralité est mise en scène, une Algérie-femme, historiquement

² - Assia, Djébar, Loin de Médine, Albin Michel, Paris, 1991, p.115

³ - Assia, Djébar, L'Amour, la fantasia, Albin Michel, Paris, 1995, p.304

majuscule indomptable par ses cris, ses silences résonnant dans des lieux d'expression corporelle féminine, muette !

« Ecrire en langue étrangère, hors de l'oralité des deux langues de ma région natale (...) écrire m'a ramenée aux cris des femmes sourdement révoltées de mon enfance, à ma seule origine. Ecrire ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœurs disparues. »⁴

L'expression autobiographique, auctoriale et actoriale, foncièrement prégnante dans les textes djebariens, participe de l'exposition de la nudité, culturellement assumée. L'étant linguistique immergé dans la langue adverse se dévoile. Assia Djébar avoue plus tard se livrer à cette pratique prétextant un exercice de style de débutante. S'ensuit alors un long silence de plus de dix ans. Sa création littéraire potentiellement vertébrée autour des thèmes-leitmotiv-l'Histoire de l'Algérie, la femme, la femme-corps, la femme-voix, la femme-regard, l'espace (intérieur/extérieur) –reflète sa conscience linguistique. Donc, elle s'assume publiquement :

« Tenter l'autobiographie par les seuls mots français, c'est, sous le lent scalpel de l'autopsie à vif, montrer plus que sa peau.(...) Parler de soi-même hors de la langue des aïeules, c'est dévoiler certes, mais pas seulement pour sortir de l'enfance, pour s'en exiler définitivement. Le dévoilement, aussi contingent, devient comme le souligne mon arabe dialectal du quotidien, vraiment se mettre à nu. »⁵

Revigorée par la cause féminine, Djébar se sent elle-même porteuse de mémoire, médiatrice, passeuse, scripteuse. Elle écrit dans l'ombre de sa mère, et de celle des femmes : **« Moi je rêve pour elles, je me remémore en elles. »**⁶ Capter leurs paroles, découvrir leurs traces, les nommer, rendre visible ce monde obscur et muet et l'inscrire dans la dignité du récit demeure un souci djebarien.

La quête identitaire du « je » narrant, historique, transindividuel se manifeste à travers une remontée dans la mémoire et un questionnement du passé, et se retrouve dans son appartenance socio-historique. L'expression, d'abord levier de complicité et d'emprise sur l'Autre, occupation des signes envahisseurs et ravisseurs de la patrie se mue en arme de contestation, de découverte du monde, de remise en questions de la tradition et élan vers la libération. Ensuite, en

⁴ -Assia, Djébar, Ombre sultane, J.C.Lattès, Paris, 1987, p.229

⁵ -Op.cit, p.177-178.

⁶ -Ibid.,

émergeant génériquement par une filiation ancestrale éprouvée, elle institue un lieu de rencontre avec l'Autre, fusion du « je » dans l'universel.

Si une autobiographie est : « **un récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.** »⁷, Assia Djebar a toujours voulu éviter de donner à ses romans un caractère autobiographique « **par peur de l'indécence et par horreur d'un certain strip-tease intellectuel.** » (Jeune Afrique, 1962).

4- La francographie, sous révélation des origines :

Irrémédiablement, la langue française a altéré l'identité de la narratrice : étudier à l'école française l'a sevrée de l'école coranique et du chant maternel. Le père est une figure bivalente, évoqué plusieurs fois comme libérateur et collaborateur coupable. Cette intrusion dans la vie privée de la narratrice due à l'usage du français représente la perte de la chaleur du harem, l'oubli des paroles et des plaintes d'une culture orale en sursis :

« **Le français m'est langue marâtre. Quelle est cette langue-mère disparue, qui m'a abandonnée sur le trottoir et s'est enfouie ? langue-mère idéalisée ou mal aimée, livrée aux hérauts de foire ou aux seuls geôliers ?... Sous les poids des tabous que je porte en moi comme héritage, je me retrouve désertée des champs de l'amour arabe. Est-ce d'avoir expulsé de ce discours amoureux qui me fait trouver aride le français que j'emploie.** »⁸ Ecrire en français consacre l'exil sentimental, creuse le fossé avec les siens et attise la nostalgie romantique qui ne peut que s'exprimer, pour elle, que dans la langue arabe, langue des tendres bercements de sa mère :

« **En fait, je cherche comme un lait dont on m'aurait autrefois écarté la pléthore amoureuse de ma mère.** »⁹

L'œuvre d'Assia Djebar ménage déchirement et hospitalité entre langue maternelle non écrite et écriture de l'amour en langue marâtre, adverse entre la grammaire coloniale et l'idiome que l'écrivaine réinvente livre après livre, pour jouer sa partition intérieure...

⁷ -Philippe, Lejeune, Le pacte autobiographique, Seuil, Paris, 1975, p.14

⁸ -Op.cit., p.240

⁹ - Ibid., p.76

poétiquement. La question de la francophonie dominante, impérialiste, agissante sur l'identité car « **l'identité n'est pas que de papier, que de sang, mais aussi de langue.** »¹⁰ est repensée en termes de francographie : elle écrit en français mais de voix dans francophone, traçant son texte dans l'alphabet de l'Autre mais avec dans l'oreille, les résonances de l'arabe dialectal, les sonorités de l'arabe andalou, la musique du berbère. Avec aussi qui hante les mouvements des corps, une écriture au féminin, porteuse des accents ensauvagés et insoumis, non moins capable de porter la langue française comme un voile du corps et de la voix.

Une diglossie habite le tréfonds poétique de l'auteure phagocyté dans une synergie turbulente des rythmes et des échos des cultures ancestrales et imprime le texte en assumant la grâce de le traduire dans la langue de l'honneur, de mettre son honneur à souscrire dans sa culture originelle :

« **Autrefois l'on disait : - Je suis homme (ou femme) de parole, on affirmait aussi : - Je n'ai qu'une parole et le sens en était reçu presque en termes d'honneur, eh bien, je choisis de me présenter sommairement devant vous par cette affirmation : - Je suis femme d'écriture, j'ajouterai presque sur un ton de gravité et d'amour ? – Je n'ai qu'une écriture : celle de la langue française, avec laquelle je trace chaque page de chaque livre, qu'il soit de fiction ou de réflexion.** »¹¹

Refusant toute dictature culturelle reposant sur « **un monolinguisme pseudo-identitaire** » et privilégiant l'acte d'« **écrire tout contre un marmonnement multilingue** »¹², ainsi l'écriture djébarienne livre un combat farouche contre le silence aux dépens d'une dissymétrie culturellement boiteuse qui n'est pas sans laisser les sens en souffrance : la parole est double ; l'écriture est seule – française...

5- La langue de l'aimance :

¹⁰ - Assia , Djébar , Ces voix qui m'assiègent... en marge de ma francophonie Albin Michel, Paris, 1999, p.42

¹¹ -Op.cit.p.42

¹² -Assia,Djébar, Ces voix qui m'assiègent ... Albin Michel, Paris ,1999, p.29

Le défi de l'expression identitaire – imbue de la culture de la pudeur et de l'honneur – condamne Assia Djebar à un mutisme bouillonnant de questionnements qu'en finiront de nourrir les ouvrages publiés depuis **Femmes d'Alger dans leur appartement** (1980). Comment écrire dans l'adversité ? Comment aimer dans la langue de l'Autre sans être transfuge ? Comment faire l'amour à cette langue, force désirante de l'écriture poétique que Abdelkébir Khatibi nomme l'amour bilingue, et ne pas se renier ? Et écrire ailleurs, puis au-delà et se ressourcer en retour ? Si ce n'est dans la différence, le tiraillement de transhumant : **« Je n'aspire qu'à une écriture de transhumance, tandis que, voyageuse, je remplis mes outres d'un silence inépuisable. »**¹³

Les interrogations djebariennes creusent le champ profond du labourage romanesque, quêtant la vérité historique par la lumière de la langue adverse domptée et rechargée d'une veine rebelle travestissant les canons de l'Académie !

L'hospitalité littéraire, au sens de Jacques Derrida¹⁴, qui ne peut être que poétique, offre à l'auteure l'opportunité d'une logorrhée cathartique, sans complexes, pour interroger l'Histoire par le biais de la langue ennemie. Historienne, son entreprise de réécriture historique restitue le mérite des bâtisseurs et des bâtisseuses absents de l'Histoire de l'Algérie au grand dam d'un passé colonial fortifié par l'oubli officiel, car il y va de son identité arabo-musulmane et berbère sans reniements, ni complaisance tout en forgeant une expression poétique des passages dans un mouvement de tension harmonique et contraire.

Le butin de guerre assimilé transforme l'écrivaine et le texte littéraire écrit renverse la domination en don, l'obligation en offrande, la victime en bénéficiaire : **« (...) Je me veux porteuse d'offrandes, mains tendues vers qui, vers les Seigneurs de la guerre d'hier, ou vers les fillettes rôdeuses qui habitent le silence succédant aux batailles...et j'offre quoi, sinon nœuds d'écorce de la mémoire griffée, je cherche quoi, peut-être la douve où se noient les mots de la meurtrissure... »**¹⁵

6- L'écriture arabesque :

¹³ -Assia,Djebar, L'Amour, la fantasia , Albin Michel , Paris , 1985, p.76

¹⁴ -Anne, Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre, De l'hospitalité, Calmann-Lévy, Paris , 1997, p.84

¹⁵ - Op.Cit.p.161

L'égo, pétri dans la passion calcinée des ancêtres, transcende le pouvoir dominateur de la langue adverse et en fait un supplément bénéfique : la langue est sublimée, stylisée, rhétorisée ; elle invente des figures et des structures inédites. L'écriture est spectaculaire ; imposante. L'expression se diversifie dans les ressorts d'une langue transposée entre récit et poésie, entre la norme et la spectralité des motifs qui l'entame.

Colonisé par le génie de l'usage singulier, le français intègre la conscience poétique de l'auteure, foyer de renaissance, de vigilance et de sensibilité de tensions intériorisées : c'est dans cette langue poétisée que le combat politique est engagé et non pas à la tribune, dans les journaux, ou les meetings.

Construit en contrepoint par l'alternance de l'Histoire de l'Algérie et du récit autobiographique, l'Amour, la fantasia, met en scène un tissage arabe de la narration où les contraires se retournent et passent des alliances impossibles véhiculant du sens en migration entre fictionnalisation et historisation. Les voix du livre djébarien offrent le miracle du chant lyrique, du deuil, amour, séparation et rachat. Elles habitent l'écriture de la narratrice : elles sont parlantes, résonnantes. S'abreuvant dans une bilangue complexe, le récit expose la solidarité des langues dans une synergie migratoire qui façonne l'écriture et révèle l'identité : « **Les dits des femmes et les accents des voix ensevelies bruissent dans une polyphonie prometteuse, garante de continuité, passeuse infatigable de visions autres, de pensers inouïs** »¹⁶ Ainsi, la narration est effervescente par la ruche des langues, mielleuses et dardantes, leur polygamie, leurs migrations irréprouvables, leur toile métisse !

C'est à l'enseigne de l'hospitalité sans condition à l'Autre de la langue que se plaît à se nommer Assia Djébar « **écrivaine du passage** », « **femme de transition** »¹⁷. L'œuvre djébarienne revendique dans son ensemble le statut artistique de migrante congénitale à sa culture, à son déracinement, à sa situation de femme en Islam : « **En Islam, la femme est hôtesse, c'est-à-dire passagère, risquant à tout moment la répudiation unilatérale, elle ne peut réellement prétendre à un lieu de permanence.** »¹⁸ Elle vit d'arrachements et de retrouvailles. Les interminables cortèges de phrases, de récits, de rebours sur ses traces ont fini par tresser

¹⁶ -Assia, Djébar, Ces voix qui m'assiègent ... Albin Michel, Paris, 1999, p.49

¹⁷ -Op.Cit.p.49

¹⁸ -Ibid.,

artistement les réseaux les plus disparates et à faire de chaque signe l'ombilic de l'écriture féminine, foisonnante de transhumances, de naissances.

L'architecture narrative djebarienne concilie la précarité de toute femme et le transit linguistique pour opérer les retournements de diktat de la tradition : la subjugation est érigée en point d'appui pour résister et se lever, la blessure –rivalité mue en une ouverture à l'Autre sœur, la claustration en élan de libertés. Loin des reniements factuels, le récit féminin appelle à la solidarité pour l'émancipation dans la propre culture...

L'écriture féminine, arabesque est seule capable de fédérer les récits des femmes cloîtrées en une généalogie généreuse qui est legs de l'intelligence sensible : « **Je ne pouvais me libérer seule.** »¹⁹ Une chaîne de transmission s'organise aussi de livre en livre dans la narration d'Assia Djébar par les figures épisodiques ou ponctuelles que l'Histoire a reléguées. Femmes colonisées s'exprimant, écouteuses des conteuses des gynécées, contraintes à l'archéologie de soi : s'exhumer, rappeler les morts, appeler les mots et pérenniser l'Histoire. Ces femmes, matrices narratives, sont passeuses de textes de mémoire, de témoignage. Transes, chants, cris, les habitent et leur confèrent savoir.

Ecrite en abyme, l'œuvre djebarienne est aussi récit du récit, nourrie par le parcours autobiographique, historique et archéologique, inscrit dans les généalogies de femmes transmetteuses. Il en résulte un déplacement au fondement même de l'œuvre : comment écrire en prenant le parti des femmes, des résistances, des passages ? Ce sera un écrire à la folie puisant son énergie à une force ancestrale enfouie, convoquée de facto : c'est « **la procession blanche des aïeules-fantômes derrière moi, laquelle devient arme et me propulse.** »²⁰ L'écrit est un recueillement mémoriel, sacré, secret des mots. Déplorant les morts, il célèbre la vie dans une langue qui hante le filigrane et les zones de friabilité de la mémoire. Le récit féminin cherche « **une langue hors les langues** »²¹. La vision depuis le féminin travaille à parler au féminin, ce qui nécessite de « **retrouver un dedans de la parole. (...) notre patrie féconde.** »²²

¹⁹ -Assia, Djébar, Ombre sultane, Albin Michel, Paris, 1987, p.58

²⁰ -Assia, Djébar, Vaste est la prison, Albin Michel, Paris, 1987, p.339

²¹ -Assia, Djébar, Le Blanc de l'Algérie, Albin Michel, Paris, 1997, p.275

²² -Op.Cit.

7- La voix féminine, acte de naissance :

Foncièrement installée dans l'œuvre djébarienne, la polyphonie féminine est transmuée, l'oral côtoie l'écrit qui laisse résonner la clameur des voix des aïeules. Et c'est par la citation que leur discours est légitimé au carrefour de deux discours : historique et littéraire. Ecrire devient cette tension qui révèle un double dans lequel l'auteure rejoint l'ensemble de ces voix dans leur simultanéité. Mais aussi, l'écriture révèle le temps, cette mesure infiniment distendue, distante même, qui les fait partie prenante d'un passé. Le récit autobiographique inclut la parole tierce dans ses variantes, suggère son inaltérabilité et sa permanence à travers le temps.

Ces voix recueillies, installées dans le récit, jouissent d'une liberté narrative qui donne force à leurs discours. L'oralité a un caractère subversif non seulement par la transcription opérée d'un discours considéré comme superficiel et donc condamné au silence, mais encore par son opposition au discours officiel dominant. La dimension idéologique du texte devient une sorte de garantie : l'écriture constitue une reformulation, une variation d'un discours verbal antérieur.

Autant que la voix féminine, la langue du corps féminin fonde la création djébarienne romanesque et artistique. L'image –son, pour reprendre la métaphore djébarienne, est la célébration publique à la fois sonore et physique de la femme dans les films qu'elle a réalisés. (**La Nouba des femmes du mont Chenoua et La Zerda ou les chants de l'oubli**). D'abord ségrégué, puis dévoilé, enfin rendu silencieux, le corps féminin des Algériennes est donc un terrain ambigu, un terrain de contradictions et d'instabilités. L'entrelacs des problématiques liées à la différence sexuelle, à la colonisation, aux structures politiques et sociales du patriarcat impose l'invisibilité du corps féminin à travers le voile et la ségrégation : **« un besoin d'effacement s'exerce sur le corps des femmes qu'il faut emmitoufler, enserrer, langer comme un nourrisson ou comme un cadavre. Exposé, il blesserait chaque regard, agresserait le plus pâle désir, soulignerait toute séparation. »**²³ Autrement à l'image de la femme –fantôme, du cadavre, de celle qui n'existe pas, s'ajoute l'image d'un nourrisson qui désigne un corps qui n'a pas d'autonomie, et qui doit donc être surveillé.

²³ -Assia, Djébar, L'Amour, la fantasia, Albin Michel, Paris, 1985, p.203

La présence féminine est assumée et revendiquée par Assia Djebar elle-même, initiée à l'émancipation, au dévoilement, à la mobilité dans l'espace public, par un père, instituteur de français, habillé à l'occidentale, lui-même, père-modèle qui conduit sa fille à l'école et adressant une carte postale d'amour ouvertement à sa mère.

Dans l'œuvre djebarienne, le corps féminin est rarement décrit et ne se donne pas à voir au lecteur, sinon dans son opacité. Même si le corps lui-même est rarement décrit, le langage du corps de la narratrice et des femmes arabo-musulmanes apparaît comme une forme de résistance contre le pouvoir masculin. C'est en effet à travers les symptômes psychosomatiques tels que la perte de la voix et l'aphasie amoureuse, ou les rituels traditionnels, comme les trances, les danses, et les commérages entre femme, que le corps s'octroie la possibilité d'une insurrection, réagit et communique sa propre langue, une langue de résistance.

Cette langue, la quatrième de la femme, dans L'Amour, la fantasia vient après les français, l'arabe et libyco-berbère : **« la quatrième langue, pour toutes, jeunes ou vieilles, cloîtrées ou à demi-émancipées, demeure celle des corps que le regard des voisins, des cousins, prétend rendre sourd et aveugle, puisqu'ils ne peuvent plus tout à fait l'incarcérer : le corps qui, dans les trances, les danses ou les vociférations, par accès d'espoir ou de désespoir, s'insurge, cherche en analphabète la destination sur quel rivage de son message d'amour. »**²⁴

Le langage du corps fédère la gent féminine, installe une solidarité entre femmes et, par les rituels intériorisés par la tradition, s'avère une expression cathartique. Il montre un potentiel de rébellion : malgré l'oppression du voyeurisme des voisins et des cousins, le corps trouve le moyen de s'insurger. Le corps n'est plus alors plus simplement un miroir qui réfléchit la douleur et le malaise : il peut se mué en agent actif de transformation. Le corps de la narratrice utilise cette volonté de rébellion pour se mettre au mouvement : il se fait ouïe et toucher, et cherche en analphabète, car il ne connaît pas la direction de sa quête. L'instabilité et le manque de repères n'empêchent pas toutefois la narratrice de transformer sa situation. La force du changement naît précisément de cet accès d'espoir ou de désespoir. Si le corps de la narratrice cherche en

²⁴ -Op.cit.

analphabète, c'est-à-dire sans direction précise, il a toutefois un but : trouver un destinataire pour son « message d'amour. »

8- Le corps féminin, paratexte d'écriture :

L'écriture autobiographique et intime, au plus près du corps condamne Assia Djébar sous le poids de la tradition au mutisme : **« Une écriture à la limite de l'autobiographie. (...) oui, confusément peut-être je refusais à la langue française d'entrer dans ma vie, dans mon secret. (...) écrire dans cette langue, mais écrire très près de soi, pour ne pas dire de soi-même, avec un arrachement cela devenait pour moi une entreprise dangereuse. »**²⁵

Parler de soi, pour Djébar, à partir d'une langue étrangère, le français et de la culture arabe, où une femme qui écrit sur elle-même représente une double transgression : **« Qu'est-ce que c'est dans une culture arabe qu'une femme qui écrit ? C'est un scandale. Ce n'est pas seulement très rare : pendant des siècles ,ça été étouffé. Ma formation d'historienne me pousse maintenant à rechercher dans les textes comment, par quel processus ,cette écriture de arabe a été étouffée. Les femmes communiquent, les femmes femme s'expriment mais elles s'expriment par une oralité nécessairement souterraine, tout au moins dans son dynamisme. »**²⁶

Le corps et l'écriture sont étroitement liés chez Djébar : le corps est spectacle, l'écriture dévoilement. Il n'apparaît pas dans toute son évidence et n'est pas délibérément au centre de ses textes. Djébar argumente ;à ce propos : **« Peut-être j'ai arrêté d'écrire lorsque j'ai vu que j'allais vraiment écrire sur le corps. Mon écriture est sur le corps...et en même temps sur le bonheur ou peut-être sur la jouissance et le plaisir : non c'est-à-dire, je pense que c'est sur le bonheur, le présent, le sentiment du présent. »**²⁷

Le corps, une fois associé au bonheur défini par l'auteure comme le temps présent et l'actualité, exprime l'être dans son immanence, c'est-à-dire dans son ancrage dans la vie. Il n'est pas traité comme une abstraction, pas plus qu'il n'est associé à une quelconque libération sexuelle. Il n'est pas considéré comme

²⁵ -Assia Djébar, Les Alouettes naïves, Julliard, Paris , 1967,p.238

²⁶ Ibid.,

²⁷ Op.Cit.

l'instrument d'une sexualité débridée : il est plutôt la force intime, culturellement et historiquement enracinée, à travers laquelle l'auteure affirme sa présence. Le fait qu'elle ait cessé d'écrire confirme l'existence d'une véritable problématique du corps.

Conclusion :

En somme, l'art scripturaire et filmique d'Assia Djébar a inscrit ses lettres de noblesse dans la durée, arrachant des reconnaissances mondiales et des mérites intrinsèques tant l'œuvre prolifique a été traduite dans plusieurs langues. Sa réécriture de l'Histoire de l'Algérie et ses réflexions osées sur les chroniqueurs de l'Histoire de l'Islam lui a valu admiration et respect. La structure romanesque est arachnéenne et le tissage textuel basé sur la contamination de l'historisation de la fiction et de la fictionnalisation de l'Histoire par la stratégie du contrepoint provoque des vertiges de lecture. L'horizon de la réception n'est plus habituel tant il s'écarte de la narrativisation classique. L'œuvre djébarienne célèbre ostensiblement la féminité dans la société arabo-musulmane. Elle n'a de cesse assumée la féminité au risque d'un dénigrement accusateur et coupable. Assia Djébar a revisité la tradition, exhumé ses tares et affirmé une présence culturelle conciliant esthétiquement passé et modernité. Les langues et la culture ancestrales ont nourri un tréfonds créateur qui a su dompter la langue adverse, le français, et transformer la culture occidentale en force agissante transgressant les tabous, libérant la femme, sa voix, son regard, son corps et occupant l'espace public, sans reniements ! Le texte djébarien est parlant, sonorisé par la polyphonie des aïeules. Il est monstrateur de la féminité revivifiée par la parole et le mouvement dans un contexte hostile. Il institue foncièrement l'écriture féminine qui consacre une autographie générique déclinant une identité rebelle, plurielle. Cette manière d'écrire est définie par Beida Chikhi dans un propos éloquent : « **le sens d'une écriture, d'une œuvre qui se construit, d'un écrivain qui confirme ses talents d'artiste, d'un itinéraire caractérisé par un effort de réflexion créatrice.** »²⁸

Bibliographie :

Baudelaire Charles (1846), Œuvres complètes, Paris, Gallimard.

²⁸ -Beida, Chikhi, Les romans d'Assia Djébar, O.P.U. Alger, 1999, p.35

Calle-Gruber Mireille (1993), Le Renouveau de la parole identitaire, Montpellier-Kingston (Canada), Cahier du Grefic, №2, p.275-291.

Chikhi Beida (1996), Maghreb en textes, Ecriture, Histoire, Savoirs et symboliques, Paris, L'Harmattan.

Clerc Jeanne-Marie (1997), Ecrire, transgresser, résister, Paris, L'Harmattan.

Derrida Jacques (1997), De l'hospitalité, Paris, Calmann-Lévy.

Djébar Assia (1985), L'Amour, la fantasia, Paris, Albin Michel.

(1987), Ombre sultane, Paris, J.C.Lattès.

(1991), Loin de Médine, Paris, Albin Michel.

(1994), Vaste est la prison, Paris, Albin Michel.

(1996), Le Blanc de l'Algérie, Paris, Albin Michel.

(1999), Ces voix qui m'assiègent...en marge de ma francophonie, Paris, Albin Michel.

Lejeune Philippe (1975), Le pacte autobiographique, Paris, le Seuil.

Écriture et figures de style dans les nouvelles de Amar Mezdad, le cas de *Tuyalin* et *Inebgi n yid-nni*

BOUDIA Abderrezak*

Résumé:

Nous allons voir dans cet article, l'écriture de l'auteur Amar Mezdad dans les nouvelles «*Tuyalin*» et «*Inebgi n yid-nni*», comme les quelques figures de style employées, les comparaisons, les métaphores et les périphrases. Ainsi que les quelques formules anciennes puisées dans la tradition orale. Nous allons voir aussi le procédé d'accumulation utilisé par l'auteur afin d'enrichir son texte.

Mots-clefs : figures de style, comparaisons, métaphores, périphrases, formules anciennes, procédé d'accumulation.

Abstract:

We will see in this article, writing of author Amar Mezdad in his short stories «*Tuyalin*» et «*Inebgi n yid-nni*», like some figures of speech used, comparisons, metaphors and paraphrases. As well as a few old formulas derived from the oral tradition. We will also see the process of accumulation used by the author to enrich the text.

Key-Words: figures of speech, comparisons, metaphors, paraphrases, old formulas, process of accumulation.

Introduction

Dans les années 2000 et notamment, cette dernière décennie, nous constatons que la nouvelle dans la littérature kabyle vit une croissance appréciable et qu'il y a un nombre important d'écrits qui portent la mention para-textuelle «*Tullizin*» et qui dépassent largement celui des romans. Aujourd'hui les écrivains d'expression kabyles recourent de plus en plus à ce genre littéraire bref, si bien qu'il existe un bon nombre de recueils, et parmi ces recueils *Tuyalin d tullizin-nni*den d'Amar Mezdad lequel fera l'objet d'étude du présent travail le cas des deux nouvelles «*Tuyalin*» et «*Inebgi n yid-nni*».

Dans la mesure où l'écriture est une technique et un art, Amar Mezdad a son propre style, sa manière d'écrire et d'exprimer ses pensées avec un style critique. Dans les nouvelles «*Tuyalin*» et

* M.A. Université de Bouira.

«*Inebgi n yiḍ-nni*» le style d'écriture est bien particulier, nous constatons la maîtrise de la langue en puisant dans les sources profondes de la culture kabyle traditionnelle. Ce style d'écriture était déjà manifesté dans son roman «*Id d wass*» et «*Tagrest uryu*».

Notre objectif dans ce travail, est de saisir les caractéristiques d'écriture qui constituent cette nouvelle forme brève dans la littérature kabyle, qui est la nouvelle «*Tullizt*», notamment ceux de Amar Mezdad «*Tuyalin*» et «*Inebgi n yiḍ-nni*». Et mettre en évidence quelques spécificités d'écriture l'auteur.

I- Présentation de l'auteur ¹

Amar Mezdad est l'un des écrivains d'expression kabyle, est né en 1958. Il a fait ses études fondamentales à Larbaa Nat Iraten, il a poursuivi ses études secondaires au CEM Amirouche où il avait obtenu son BAC dans les années 1968-1970. Il a fait ses études universitaires en médecine à l'université d'Alger, Ben Aknoun. Là où il avait fréquenté les militants de la cause amazighe, qui par la suite ce militantisme le rend un des célèbres écrivains du kabyle. Il a publié ses premiers écrits poétiques dans la revue Tisuraf (faisant suite au Bulletin d'Etudes Berbères de l'université Paris VIII). Plusieurs de ses textes ont été interprétés par le chanteur Nordine Mennad.

Parmi ses productions :

- La traduction avec Said Sadi en 1977, le texte de la pièce théâtrale

«*La poudre d'intelligence* » de Kateb Yacine.

- Recueil de poèmes «*Tafunast n yigujilen* », éd. GEB Paris VIII ; en

1978.

- Roman «*Id d wass* », éd. Asalu/Azar ; 1990.
- Roman «*Tagrest uryu* » à compte d'auteur ; 2000.
- Recueil de nouvelles «*Tuyalin* » à compte d'auteur ; 2003.

Publiée auparavant dans la NRF, 1996 (Gallimard) et dans Anthologie de la littérature algérienne d'expression amazighe par Abderrahmane Lounes, Alger, Alger, éd. ANEP, 2002.

- Roman «*Ass-nni* » à compte d'auteur ; 2006.
- Roman «*Tettḍilli-d ur d-tkeččem*» à compte d'auteur ; 2014.

¹ Des Nouvelles d'Algérie, 1974 – 2004, Métaillé suite, 2005, pp.291.

- Roman «*Yiwen wass deg tefsut*» à compte d'auteur ; 2015.

Et beaucoup d'autres articles littéraires et linguistiques amazighes ont été publiés, dès les années 2000 dans la revue littéraire « *Ayamun* » sur internet.

II- Présentation du recueil « *Tuyalin d tullizin-nni*den »

*Tuyalin d tullizin-nni*den, C'est un recueil de six nouvelles écrites en 2003, édité à compte d'auteur. Ce recueil qui porte le titre de la première d'entre elles *Tuyalin*, C'est un recueil de sept nouvelles, dont la septième « *D tagerfa i y-tt-igan* », traduite par l'auteur du kabyle au français, et corrigée par Salem Chaker et D. Abrous. Les thèmes traités dans ces nouvelles sont variés. Ils sont relatifs à diverses situations liées directement à la tradition kabyle et au vécu de la société.

En voici les titres de ce recueil :

- 1- *Tuyalin* (Le retour).
- 2- *Timlilit* (La rencontre).
- 3- *Inebgi n yid-nni* (L'invité de d'un soir).
- 4- *Am yiziwec deg waddad* (Comme le moineau pris dans le piège).
- 5- *Yerra-tt i iman-is* (Il la reprit pour lui).
- 6- *D tagerfa i y-tt-igan* (Eux, le corbeau et nous)

III- Figures de style

Selon Fontanier (1977 :64) « les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquable et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloignent plus ou moins de ce qui en eut été l'expression simple et commune »

Les figures de style consistent à parler dans un style imagé utilisé par l'auteur afin de s'exprimer d'une façon particulière. Leurs mots produisent des émotions et frappent l'imaginaire du lecteur.

La comparaison et la métaphore sont des procédés rhétoriques dont le fonctionnement consiste à rapprocher deux domaines différents de l'expérience humaine afin que l'un éclaire l'autre et afin que le rapprochement des deux domaines ouvre de nouvelles perspectives au lecteur.

III-1-Comparaison

La définition du *Petit Robert*, (cité par Ricalens-Pourchot, 2014 :53) la comparaison : « Cette figure consiste à envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances ». A ce propos Ricalens-Pourchot (2014 :54) ajoute : « Le but de la comparaison est de mieux dégager l'aspect, le sens de l'objet comparé (personne, animal, objet, pensée).»

Voici quelques unes des comparaisons, qu'on a sélectionnées dans les deux nouvelles de Mezdad, avec les différents outils de comparaison kabyles, (*am, amzun, ad as-tiniḍ*).

a-Tuyalin

Avec « *am* »

« *Iḥulfa i tgecirt-is am lḡedra n tulmuṭ* » (p. 22)

« *Il sentait que sa jambe comme la racine d'un orme* »

« *Tudert-is tbeddel abrid am yeṣzer i-wumi tezzwer tuggugt* » (p. 12)

« *Sa vie a changé de direction comme un torrent que l'étang le précède.* »

« *Icab am yilis* » (p. 15)

« *Il a blanchi comme la toison de laine* »

Avec « *amzun* »

« *ifassen uyalen amzun d tidebbuzin.* » (p. 07)

« *Les mains devenaient comme des gourdins* »

« *yunzant-ṭ amzun d axeclaw* » (p. 22)

« *Elles l'avaient boudé comme un résidu ...* »

Avec « *ad as-tiniḍ* »

« *Yeṭṭazzal akken di tnafa, ad as tiniḍ d agenduz di tefsut, mi ara s-d-isuḍ ṭikkuk di tmezzuyt* » (p. 22)

« *Il court en plein rêve, comme un bœuf au printemps, quand un coucou lui siffle à l'oreille.* »

« *inṭeg s igenni ad as-tiniḍ d aggrud.* » (p. 25)

« *Il saute comme un enfant.* »

b-Inebgi n yid-nni

Avec « *am* »

« *Yemmut, yerna wellah ar am win yečča yilef* » (p. 57)

« *Il trouvait la mort, comme s'il était dévoré par un sanglier* »

« *lḡes, ṭṭsey segmi yliy am tbarda* » (p. 52)

« *J'avais dormis au moment où j'avais mis les pieds sur le lit comme un bât* »

« *nella am iḍudan uḥus* » (p. 56)

« *Nous étions comme les doigts d'une main* »

Avec « *amzun* »

« *iysan-is ujjagen, nek sliḡ-asen, amzun d aṣedded i ṣeddeden.* » (p. 42)

« *J'entendais ses os produisaient un bruit comme le fer rouillés* »

« *yefsi amzun d acettiḍ* » (p. 57)

« *Il s'est relâché comme un tissu* »

« *Ḥellqen-t si tḥednan amzun d ameslux* » (p. 55)

« *Ils l'accrochaient au niveau des orteils comme une bête égorgée et habillée.* »

Avec « *ad as-tiniḍ* »

« *agerbuz-is ad as-tiniḍ yeqqur teffey-it tudert* » (p. 44)

« *Son corps comme si il n'a plus de vie* »

« *Ad as-tiniḍ ulac win i s-d-yezzen,* » (p. 45)

« *Comme s'il n'ya personne autour de lui* »

« *Yeṭtes ad as-tiniḍ yemmut, neḡ d tabarda i yersen mačči d argaz i yeṭtsen.* » (p.48)

« *Il dormait comme un mort...* »

III-2-Métaphore

Selon Le Petit Robert (cité par Ricalens-Pourchot, 2014 :85) la métaphore : « Procédé qui consiste dans un transfert de sens (terme concret dans un contexte abstrait) par substitution analogique » A ce propos Ricalens-Pourchot, 2014 :86) ajoute : « cette figure consiste en un rapprochement du mot « *normal* » par un autre mot appartenant à un champ sémantique (ensemble structuré de sens) différent mais tous deux présentant des similitudes. »

Nous notons aussi dans ces deux récits d'Amar Mezdad, l'emploi des métaphores dont nous citons quelques exemples dans ce qui suit :

2-a-Tuyalin

« *ḡur-s tizarar, d abendayer ma iyerrez.* » (p. 08)

« *Il se vibre comme un tambour* »

« *Teṭtef-as tiymert, d tajegdit di tmeddurt-is* » (p. 13)

« *Elle avait occupé la moitié de sa vie* »

« *ḡraḍ imuren di tmeddurt-is d ilili* » (p.27)

« *Trois part de sa vie il les a vécu amers* »

2-b-Inebgi n yid-nni

«acu i d amdan meskin d taylewt yeččuren d aman» (p. 49)

« *L'homme est une outre pleine d'eaux* »

«ačebbud ulac acu ara t-yacaren, d anekkar ur iceffu ara, d tasraft i-wumi ur d-iban welqač, » (p. 50)

«*Le ventre est un ingrat, il ne se souvient pas, c'est une fosse sans fond* »

«ayanim amcum d anzel» (p.52)

« *Ce roseau est un aiguillon* »

III-3-Périphrase

La figure de style périphrase, consiste à remplacer un mot par sa définition ou par une expression plus longue, mais équivalente dans le sens. Ricalens-Pourchot dans son *dictionnaire des figures de style* (2014 : 102) définit la périphrase comme suit : « Figure qui consiste à exprimer par un groupe de mots une notion qu'un seul mot pourrait désigner. »

Voici quelques exemples :

3-a-Tuyalin

« Yettawi-d tafat s wudem. » (p. 21)

« *Il passe des nuits blanche* »

«unagen inig aneggaru » (p. 13)

« *Ils moururent* »

«*icerreg lebher*» (p. 11)

« *Il voyageait au-delà de la mer* »

« yiwet n tzeqqa twet deg-s tuccent. » (P. 26)

«*L'une des chambre était inoccupée*»

«tamacahuč-is tfukk » (p. 28)

« *Son histoire est finie* »

3-b-Inebgi n yid-nni

« yessutur tin n Rebbi » (p. 43)

« *Il demande l'aumône rituelle* »

« nettef-asen azduz » (p. 46)

« *On les a écrasé* »

« tegğa-č tgecrirt » (p. 53)

« *Elle devenait vieille* »

« ur yuyal ad yeffez timzin » (p. 54)

« *Il mourut* »

IV- Formules anciennes

IV-1-La formule « *Ur d* »

Dans plusieurs passages de ses nouvelles, notamment « *Tuyalin* » et « *Inebgi n yid-nni* », Mezdad a employé la particule de négation, qui est inhabituelle dans les écrits d'expression kabyle et même dans le discours oral actuel, qui est *Ur d*². A ce propos, voici quelques extraits tirés des deux nouvelles :

Dans la nouvelle *Tuyalin* :

« *Dadda-k Arezqi ur d menwala* » (p. 10)

« *Ton oncle Arezqi n'est pas un homme ordinaire* »

« *Limer ur d nettat* » (p. 13)

« *Si seulement ce n'était pas elle* »

« *Limer ur d nutni* » (p. 18)

« *Si seulement ce n'était pas eux* »

« *Amzun ur d neṭṭa* » (p. 23)

« *Comme ce n'était pas lui* »

« *Tazyent n tikkelt-a ur d tin n menwala* » (p. 27)

« *La crise de cette fois-ci n'est point ordinaire* »

Dans la nouvelle *inebgi n yid-nni*:

« *AḔni ur d aseḔdi i lliy* » (p. 47)

« *Ne suis-je pas heureux ?* »

« *D inebgi n Rebbi ur d win-nney* » (p. 50)

« *C'est l'invité de dieu, pas le notre* »

A propos de cette forme de négation, Abrous, dans la revue *Ayamun* sur internet³ ajoute : « On notera que cet emploi ancien de « *ur* » existe à l'état de trace dans la langue, on le rencontre par exemple dans un dialogue entre Ccix Muhend U L'husein et un pèlerin : « A Ccix, ur din l'ixir ». Outre ces formules anciennes qui fondent la distinction de l'écriture littéraire »

IV-2-La formule « *Tal* »

L'emploi de l'adjectif indéfini pour le singulier féminin « *chaque* » « *Tal* » qui est inhabituelle dans les écrits d'expression kabyle et même dans le discours oral actuel, et qui sert à marquer la périodicité qui signifie « *tous les* » dans ces expressions :

« *Tal tikkelt mi ara d-tezzi tegrest* » (p. 27)

² Cette forme de la négation, nous la constatons dans le proverbe récolté dans une région de la Kabylie à Bejaia (Iyilwiss) : *ur d aseḔsu, ur d ayemzu ur d amzur ifsu*, ce proverbe se dit dans la situation où l'annonceur veut dire que telle personne elle n'a rien de beauté. Cette forme de négation « *Ur d* » existait à nos jours dans la région d'At-Bimoune dans la Commune de Boukhlifa à Bejaia.

³ www.ayamun.com, Numéro 22, Janvier 2006.

« *Chaque fois l'hiver arrive...* »
 « *Tal tikkelt mi ara ttsey* » (p. 28)
 « *Chaque fois que je dors* »
 « *Tal tafrara* » (p. 47)
 « *Chaque aurore* »

On constate aussi dans ces nouvelles, « *Tuyalin* » et « *Inebgi n yid-nni* », l'emploi intensif de l'auteur des figures de styles qui s'écartent de l'usage le plus courant de la langue, notamment dans la première nouvelle, comme les comparaisons et les métaphores de même il a eu parfois recours à des périphrases.

V- Accumulation

Dans la nouvelle d'Amar Mezdad « *Tuyalin* », nous avons un procédé d'accumulation qui joue sa fonction d'assurer la progression du récit et à ancrer l'histoire dans la réalité. Ce procédé se manifeste par l'assemblage de mots en grand nombre et en succession, de façon à mettre l'idée en valeur. Selon Ricalens-Pourchot (2014 :15) : « Cette figure est donc une suite de plusieurs termes, de même nature et de même fonction où le choix d'un mot n'annule pas les mots précédents. »

Dans ce premier passage le narrateur exprime la mort.
 « *Dda-Arezqi, ata-n ger tudert d tmejjant. Ata-n yef tizi n yinig, d inig yer wanida ur d-yettuyal, d inig yer wanida ur d-nettuyal, d inig yer wanida ulac win i d-yuyalen s-syin, ad yawed anida ad d-yakk nawed, axxam aneggaru, axxam iteffren leEyub, win yyettarran imdanen msawan* »⁴ (p. 09)

Dans ce deuxième passage le narrateur va mettre en valeur l'idée de la souffrance et les remords du personnage principal qui reste éveillé et ne dort pas la nuit.

« *Win ur nhesseb ussan tura ihesseb-iten, win ur nessin teyzi n wudan, tura yal id yur-s d afezrir. Yettawi tafat s wudem, yettayes ad yali wass. Yal ass yur-s d aseggas. Yal id yur-s d axelles.* »⁵ (p. 21)

⁴ « Le voilà Oncle Arezqi, entre la vie et la mort. Le voilà au crépuscule de sa vie, est un voyage où il ne reviendra jamais, un voyage où nous ne reviendrons pas, un voyage où nul a revenu, il va rejoindre un lieu que nous rejoindrons tous, la dernière demeure, la demeure qui cache les péchés, celle qui rend les gens bien assortis »

⁵ « Celui qui n'a jamais compté les jours va les compter, celui qui ne connaît pas la longueur des nuits va la connaître. Il reste éveillé toute la nuit, il presse de voir le jour qui a devenu comme un an. Chaque nuit est pénible. »

Le procédé d'accumulation est présent aussi dans la deuxième nouvelle « *Inebgi n yiḍ-nni* », où le narrateur met l'idée de bonté et celle d'une personne civilisée en valeur. Voici deux exemples :

« *Wid yettmeslayen, d wid i wumi fessus wul ur ibubb, d wid i wumi ur tenta tsennant n uyemlil d trewla, wid i wumi yers wallay ur uggaden kra.* »⁶ (p. 43)

« *iceḥiden yelsa, mačči d wid igellilen, ilefḍan ur ddan yid-s, icubay anzad ulac-it deg wudem-is, yezga fell-as useṭtel. Amdan-a, mačči d ameybun, mačči d abudrar, d mmi-s n temdint ayen, ney aṭas aya seg wasmi yeḡḡa tamurt.* »⁷ (p. 44)

Conclusion

Le recours au discours populaire sous forme d'énoncés brefs et de figures de style notamment les comparaisons, les métaphores, les périphrases, en les récupérant de la tradition orale kabyle, est la recherche d'un langage littéraire.

Le nouvelliste donne une grande importance aux formules brèves enracinées dans le fond culturel commun pour mieux véhiculer le message. Il les utilise et les transforme, pour une fin esthétique. Cela a fait des récits riches en écriture avec un style métaphorique. A ce propos, Nabil Fares (cité par A. Améziane ; 2009 : 21) note : « C'est toujours à la parole que l'écrit se retourne et se relie »

⁶ « Ceux qui parlent sont des hommes qui n'ont aucun souci, ils ont des cœurs légers, ce sont des hommes qui vivent à l'aise et soulagés, Ce sont des hommes qui ne fuient jamais dans leur vie, ils n'ont aucune crainte »

⁷ « Les vêtements qu'il avait portés, sont ceux d'un riche. La saleté et la crasse, il ne les porte jamais, aucune chevelure négligée sur son visage, il rase souvent. Cet homme n'est pas un pauvre, n'est pas un montagnard, soit c'est un homme civilisé, soit il avait quitté la vie montagnarde depuis son enfance »

BIBLIOGRAPHIE

- BOUDIA, A. (2012), *Contribution à l'analyse textuelle d'un corpus de nouvelles d'expression kabyle*, Mémoire de magistère, Bouamara, K. (sous direct.de), Université de Bejaia,
- FONTANIER, P. 1977, *Les figures de discours*, Flammarion, Paris.
- RICALENS-POURCHOT, N. (2014), *Dictionnaire des figures de style*, Paris, Armand Colin.
- MEZDAD, A. (2003), *Tuyalin d Tullizin-nniḍen*, à compte d'auteur.
- www.ayamun.com Numéro 22, Janvier 2006.

