



HAL
open science

Plurilinguismes et subjectivités

Martine Dreyfus, Dominique Rosse

► **To cite this version:**

Martine Dreyfus, Dominique Rosse. Plurilinguismes et subjectivités. Presses universitaires de la Méditerranée, 9, 310 p., 2008, Traverses, 978-2-84269-824-9. <hal-03054690>

HAL Id: hal-03054690

<https://hal.science/hal-03054690v1>

Submitted on 22 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Université Paul-Valéry Montpellier III

Traverses

N° 9

Plurilinguismes et subjectivités

LACIS

Série Langages et cultures

2007

TRAVERSES

Revue du Lacis — DIPRALANG — EA 739
publiée à l'Université Paul-Valéry — Montpellier III

Fondateurs

Cécile CANUT, Jean-Marie PRIEUR

Comité scientifique

A. Tabouret-Keller, G. Varro, J.-L. Amselle,
C. Julliard, R. Nicolai

Commande

M.-P. Conche
Presses universitaires de la Méditerranée
Université Paul-Valéry Montpellier III
17 rue de l'Abbé-de-l'Épée
F-34090 Montpellier (FRANCE)

☎ 04 67 14 24 99
Fax 04 67 14 23 32

publications@univ-montp3.fr
<http://publications.univ-montp3.fr>

LACIS

Série Langages et cultures

Université Paul-Valéry — Montpellier III

Comité de rédaction

Martine Dreyfus et Dominique Rosse

Comité de lecture

- | | |
|----------------|---|
| V. Allouche | (Université de Montpellier III) |
| S. Amedegnato | (Université de Calgary, Canada) |
| L. Atienza | (Université d'Oviedo, Espagne) |
| N. Auger | (Université de Montpellier III) |
| A. Boudreau | (Université de Moncton,
New Brunswick, Canada) |
| J. L. Chiss | (Université de Paris III) |
| J. J. Courtine | (Université de Paris III) |
| M. Dreyfus | (Université de Montpellier III) |
| F. Ducros | (Université de Montpellier III) |
| D. Guedj | (Université de Montpellier III) |
| M. Gonzalez | (Université de Montpellier III) |
| T. Kingler | (Université « Tulane »,
New Orleans, USA) |
| C. Moise | (Université d'Avignon) |
| G. Pierra | (Université de Montpellier III) |
| J. A. Revuz | (Université de Paris III) |
| D. Rosse | (Université de Carleton,
Ottawa, Canada) |
| B. Salignon | (Université de Montpellier III) |
| R. M. Volle | (Université de Montpellier III) |

Sommaire

I Littérature	11
Dominique Rosse (Université de Carleton, Ottawa, Canada) <i>Introduction (I)</i>	13
Geneviève Boucher (Université de Montréal) <i>Jacques Derrida et l'écriture autobiographique : entre « plus d'une langue » et « plus de langue »</i>	17
Chiara Montini <i>Monolinguisme, pluringuisme ou « mistilinguisme » ? L'Italie et l'Irlande entre langues nationales et littérature</i>	35
M. Scarpulla <i>Le corps exilé. Analyse de chorégraphies d'artistes ayant perdu leur terre d'origine</i>	65
Roger Tro Deho (Université de Bouaké, Côte d'Ivoire) <i>Plurilinguisme et subjectivité dans la narration de Allah n'est pas obligé d'Ahmadou Kourouma</i>	85
Clément Ehora Effoh (Université de Bouaké, Côte d'Ivoire) <i>Plurilinguisme et subjectivité dans La vie et demie de Sony Labou Tansi</i>	101

SOMMAIRE

Lilia Beltaïef (Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie) <i>La langue : outil de communication ou symbole d'identité ?</i>	117
Dominique Rosse (Université Carleton, Ottawa, Canada) <i>Le défaut de traduction dans L'Homme Invisible/The Invisible man, de Patrice Desbiens</i> . . .	129
Carole Asdih (M.C.F. en psychologie LIRDEF, I.U.F.M. de Montpellier) <i>Processus d'écriture et constructions subjectives en contexte plurilingue</i>	143
II Linguistique	167
Martine Dreyfus (I.U.F.M. et Université Paul-Valéry, Montpellier 3) <i>Introduction (II)</i>	169
Clara Mortamet et Fabienne Leconte (Université de Rouen) <i>S'il te plaît... raconte-moi tes langues</i>	173
Elatiana Razafimandimbimanana (Université de Haute Bretagne de Rennes 2) <i>Identité et plurilinguisme vus par des jeunes migrants plurilingues</i>	197
Sofia Stratilaki (Université Paris 8-Vincennes et DILTEC, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle) <i>Contacts de langues, construction des identités plurilingues et dynamiques des subjectivités chez les apprenants franco-allemands</i>	225

SOMMAIRE

Aude Bretegnier (Jeune Equipe 2449 DYNADIV,
Université François Rabelais de Tours)
*Dynamiques et enjeux de la diversité :
langues, cultures, formations. À partir de
quelques histoires de langues. Rapports
construits aux langues et appropriation linguistique* 245

Marie-Noëlle Godin
*Questions d'identité linguistique dans les
banlieues nordiques* 279

Mouhamed A. Ly (Université Paul-Valéry,
Montpellier 3, lymou@voila.fr)
*Communication orale traditionnelle et
modernité communicationnelle : l'exemple
du jottali* 289

Première partie

Littérature

Introduction (I)

Dominique Rosse

Université de Carleton, Ottawa, Canada

Si la subjectivité dans le langage constitue l'un des principaux questionnements du LACIS, qu'en est-il de la subjectivité dans/entre les langues? Quelle(s) subjectivité(s) au carrefour de plusieurs langues/cultures? Ce recueil s'ouvre avec une réflexion emblématique sur le « plus d'une langue » et le « plus de langue » chez Jacques Derrida dans laquelle Geneviève Boucher interroge plusieurs textes du philosophe pour montrer qu'entre le « plus d'une langue » et le « plus de langue », l'autobiographie derridienne relève d'une quasi dépossession de soi, d'une instabilité identificatrice, d'une subjectivité qui, « étroitement liée à sa propre expérience de la langue », empêche de penser le « moi » comme une entité autarcique. En d'autres termes, la subjectivité y est toujours déjà décentrée par l'altérité première, on pourrait presque dire, en forgeant un de ces mots-valises que Derrida affectionnait, par « l'hétérorigine ».

À partir de certaines similitudes historiques et linguistiques qui ont engendré une situation de plurilinguisme en Irlande et en Italie, Chiara Montini pose l'existence d'un entre-deux identitaire dans lequel quatre écrivains exilés (Joyce, Beckett, Stephano D'Arrigo et Dolores Prato) « élaborent leur subjectivité dans une poétique multilingue » caractérisée par ce qu'elle nomme la « dématernisation » de la langue. L'écriture de cette « langue inouïe » est liée à une révolte qui est à la fois « affirmation d'une individualité poétique » et « constitution d'un sujet partagé ».

Dans un texte poétique, M. Scarpulla déplace le lecteur, le déterritorialise au cœur d'une danse contemporaine sans frontières, là où « l'exil dans l'art du corps en mouvement est un dépouillement identitaire ». Un certain nombre de chorégraphes déracinées, exilées mettent en scène des rencontres pluriethniques, des groupes multiculturels, des corps-douleurs, cris et phrases gestuelles qui expriment « une humanité invisible en exil d'une terre à l'autre. » La situation souvent précaire de ces chorégraphes reflète les subjectivités d'exilés, d'étrangers qu'elles inscrivent dans l'espace scénique.

Vient ensuite une trilogie africaine. Roger Tro Deho s'intéresse à la « diversité et la complexité des modes d'inscription de la subjectivité plurilingue » dans *Allah n'est pas obligé*, du romancier ivoirien Ahmadou Kourouma. Le narrateur malinké de ce roman, « un sujet social problématique », parle une langue composite, constituée de plusieurs couches (oralité malinké, français populaire, littéraire, anglais) qui correspondent à divers aspects de sa subjectivité. À travers les tensions qui se dégagent de cette interaction langagière, entre langue des colonisateurs et langue des colonisés, ainsi que dans la métalangue ironique du narrateur, le roman devient une nouvelle pratique des langues « dans leur constitution plurielle et mouvante ».

Cette thématique est proche de celle de Clément Efoh pour qui la langue littéraire pose une question spécifique à l'écrivain négro-africain car c'est une « langue imposée qui appartient à une autre culture. » Paradoxe identitaire que cette diglossie linguistique et culturelle dont ce texte interroge les caractéristiques dans un roman qui « parle » plusieurs langues, *La Vie et demie*, de l'écrivain congolais Sony Labou Tansi. Analysant le plurilinguisme sonyen, les modulations internes du français, les modes d'insertion du kikongo, l'auteur propose une « réinvention tropicale du français » et, plus globalement, une nouvelle esthétique romanesque fondée sur une écriture de la rupture, de la subversion et de la transgression, une véritable carnavalisation des langues qui débouche, là encore, sur une « langue métisse » et dialogique.

Dans le dernier volet de la trilogie, Lilia Beltaïef montre qu'en dépit de la langue d'écriture, dans *Le Mahtwou*, un roman tunisien écrit en français de Mohamed Habib Hamed, « le discours reste profondément arabe, et particulièrement tunisien. » À travers une analyse détaillée du lexique, d'expressions arabes traduites, partiellement ou non traduites, des noms propres, des jeux de mots interlinguaux et des références culturelles, il ressort que ni l'identité tuniso-arabe ni la subjectivité propre de l'écrivain ne s'effacent du fait d'écrire en français. Bien au contraire, c'est le français qui s'enrichit au contact de la langue et de la culture tunisiennes pour devenir un instrument efficace d'expression de cette culture chez les écrivains tunisiens.

L'Homme invisible/The invisible man de Patrice Desbiens est un texte poétique bilingue unique en son genre. Ni traduction — fidèle ou infidèle — ni ré-écriture, la relation spéculaire retorse entre le texte en français et son double en anglais placé en regard avec la même numérotation, expose les pérégrinations d'une subjectivité bilingue en Ontario et au Québec. Chaque langue confronte l'autre à elle-même en tant qu'autre ou la « déterritorialise ». Cette odyssee à la fois pathétique et dérisoire pose en même temps une question plus générale sur la subjectivité et la langue ainsi que sur le rapport de celles-ci à l'écriture envisagée comme mise en œuvre du défaut de traduction caractéristique de l'être parlant.

Finalement, et en quelque sorte comme une transition entre les textes de la première partie de ce recueil qui s'appuient sur des corpus littéraires, et ceux de la seconde, plus orientés vers la linguistique, Carole Asdith s'interroge sur les processus d'écriture et les constructions subjectives en contexte plurilingue. Elle réfléchit à partir de témoignages d'écrivains bilingues et d'entretiens réalisés auprès de sujets franco-maghrébins pour interroger « les rapports que les sujets entretiennent avec le langage et les langues, qui permettent de comprendre quels usages ils font de leur pouvoir de nommer et comment ils élaborent leur position et leur parole dans le champ de la culture, des codes collectifs et institutionnalisés qui marquent la dimension humaine. »

Jacques Derrida et l'écriture autobiographique : entre « plus d'une langue » et « plus de langue »

Geneviève Boucher
Université de Montréal

Si Jacques Derrida a souvent pris ses distances avec le mot « déconstruction » par crainte d'une conceptualisation trop réductrice, une des rares définitions qu'il ait risquée est celle-ci : « plus d'une langue ». « Si j'avais à risquer, avance le philosophe, Dieu m'en garde, une seule définition de la déconstruction, brève, elliptique, comme un mot d'ordre, je dirais sans phrase : plus d'une langue¹ ». Mais Derrida fait remarquer dans *Spectres de Marx* que le terme « plus d'un » fait aussi appel au « moins d'un » de la dispersion « sans aucun rassemblement possible² ». La multiplication et la pluralité sont également dispersion et perte. Ainsi le « plus d'une langue » avoisine le « plus de langue ». La déconstruction cherche à revisiter certains concepts en les confrontant à une hétérogénéité qui leur fait perdre leur unicité tout en mettant en doute la hiérarchie dans laquelle ils se trouvent. Par exemple, Derrida déconstruit les philosophies de la présence en insistant sur l'absence qui traverse toute présence. De même, il déconstruit le concept de conscience ou de connais-

1. Jacques Derrida, *Mémoires pour Paul de Man*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 1988, p. 38.

2. Jacques Derrida, *Spectres de Marx*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 1993, p. 21.

sance de soi en montrant que l'altérité s'inscrit toujours déjà dans l'ipséité et que dès lors, il n'y a pas de subjectivité pure.

Ce sont ces réflexions qui nous intéresseront ici. Comment le « moi » est-il traversé par des instances étrangères multiples ? Comment la pluralité est-elle à la fois surcroît et perte ? Comment enfin cette dynamique aporétique trouve-t-elle ses sources dans le rapport que Derrida entretient avec le langage, qui est tout à la fois foisonnement et défaillance ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur l'œuvre autobiographique¹ du philosophe, lieu de collusion des conceptions de la subjectivité et des pratiques langagières. Nous nous intéresserons plus particulièrement à deux œuvres encore peu étudiées, soit *le Monolinguisme de l'autre* (1996) et *la Contre-allée* (1999). Alors que *le Monolinguisme de l'autre* traite surtout de la situation coloniale qu'a vécue Derrida et du rapport à la langue qui en a résulté, *la Contre-allée* parle du thème du voyage en général en questionnant des concepts tels que celui de point d'origine et de découverte de l'autre. Les deux textes permettent de réfléchir sur la manière dont s'exprime l'étroite corrélation entre « plus d'une langue » et « plus de langue » sur les enjeux identitaires d'un tel glissement.

La situation coloniale engendre habituellement une série de tensions entre la langue hégémonique du colonisateur et celle, bafouée, voire interdite, du colonisé. Le colonisé doit reléguer sa langue maternelle à la sphère privée ou à la clandestinité, et adopter la langue que l'autre impose avec plus ou moins de violence. Non seulement la société est-elle profondément marquée par cette cohabitation linguistique, mais sur le plan individuel, les modalités du rapport à soi se trouvent déplacées, comme si l'identité devait désormais chercher à se définir entre les deux pôles que constitue chacune des langues.

1. C'est avec la plus grande précaution que nous employons le terme d'autobiographie dont le philosophe s'est plus d'une fois méfié. Si Derrida n'a pas écrit d'autobiographie proprement dite, son œuvre a pris, depuis le début des années quatre-vingt-dix, un tournant de plus en plus autobiographique. Ces textes où le moi occupe une place centrale s'intègrent bien souvent à des textes plus philosophiques, moins intimes, comme si l'auteur cherchait à brouiller la frontière des genres et des registres discursifs.

Si l'on peut dire que Jacques Derrida, dans la mesure où il est né et a vécu en Algérie française jusqu'à l'âge de dix-neuf ans, a fait l'expérience de la situation coloniale, il faut préciser que son rapport à la langue ne s'inscrit pas dans cette typologie : il est à la fois plus simple et plus complexe. Plus simple parce que Derrida n'a pas d'autre langue que le français ; il s'agit de sa langue maternelle, la seule dont il puisse se réclamer. Plus complexe parce que pourtant, il a l'impression qu'elle ne lui appartient pas, qu'elle est d'abord et avant tout la *langue de l'autre*, celle du Français de Métropole.

Le Monolinguisme de l'autre tourne autour de cette aporie : « Oui, je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne¹. » Le malaise linguistique exprimé par cette formule entraîne, de l'aveu même du philosophe, un « trouble de l'identité » : « Être franco-maghrébin, l'être "comme moi", ce n'est pas, pas surtout, surtout pas, un surcroît ou une richesse d'identités, d'attributs ou de noms. Cela trahirait plutôt, d'abord, un *trouble de l'identité*². » Voyons-y de plus près.

À l'origine de l'identité de ce « petit Juif noir et très arabe³ », se trouvent trois langues, trois cultures, qui ne sont présentes qu'en négatif. Loin d'être une richesse, cette situation où le « plus d'une langue » avoisine le « plus de langue » entraîne chez le philosophe une triple coupure. La première est celle avec l'arabe et le berbère, culture de ses ancêtres du côté maternel. Derrida s'indigne de l'exténuation planifiée des langues berbère et arabe mise en œuvre à travers le système éducatif :

L'arabe, langue étrangère facultative en Algérie ! Comme si on nous disait, et c'est ce qu'on nous disait en somme : « Voyons, le latin est obligatoire pour tous en sixième, bien sûr, ne parlons pas du français, mais voulez-vous apprendre de surcroît l'an-

1. Jacques Derrida, *le Monolinguisme de l'autre ou la Prothèse d'origine*, Paris, Galilée, coll. « Incises », 1996, p. 15.

2. *Ibid.*, p. 32.

3. Jacques Derrida, « Circonfession », dans Jacques Derrida et Geoffrey Bennington, *Jacques Derrida*, Paris, Seuil, « Les contemporains », 1991, p. 57.

glais, ou l'arabe, ou l'espagnol ou l'allemand ? » Jamais le berbère, me semble-t-il¹.

Sous le coup de la politique coloniale, le jeune franco-maghrébin est privé de la culture maghrébine. La seconde cicatrice identitaire du philosophe est celle qui le coupe de la mémoire juive et de l'hébreu. Toute l'entreprise de « Circonfession », texte autobiographique publié en 1991, tourne justement autour de l'impossible identité juive et du rapport problématique à l'hébreu, langue que Derrida n'a jamais maîtrisée. La troisième coupure touche le français, qui est la langue maternelle du philosophe tout en étant la « langue de l'autre ».

Ce que je dis, celui que je dis, ce *je* dont je parle en un mot, c'est quelqu'un, je m'en souviens à peu près, à qui l'accès à toute autre langue non française de l'Algérie (arabe dialectal ou littéraire, berbère, etc.) a été *interdit*. Mais ce même *je* est aussi quelqu'un à qui l'accès au français, d'une autre manière, apparemment détournée et perverse, a *aussi* été *interdit*. D'une autre manière, certes, mais également interdit. Par un interdit interdisant du coup l'accès aux identifications qui permettent l'autobiographie apaisée, les « mémoires » au sens classique du terme. Dans quelle langue écrire des mémoires dès lors qu'il n'y a pas eu de langue maternelle autorisée ? Comment dire un « je me rappelle » qui vaille quand il faut inventer et sa langue et son *je*, les inventer *en même temps*, par-delà ce déferlement d'amnésie qu'a déchaîné le *double interdit*² ?

Toute l'ambiguïté identitaire de Derrida repose sur cette désappropriation : Derrida est Français certes (de citoyenneté et de langue), mais un Français de « l'autre côte³ », de *l'autre rive* de la Méditerranée.

La *métropole*, la Ville-Capitale-Mère-Patrie, la cité de la langue maternelle, voilà un lieu qui figurait, sans l'être, un pays lointain, non pas étranger, ce serait trop simple, mais étrange, fantastique

1. Jacques Derrida, *le Monolinguisme de l'autre*, op. cit., p. 67.

2. *Ibid.*, p. 56-57.

3. *Ibid.*, p. 39.

et fantomal. [...] Depuis l'irremplaçable emplacement de ce Là-bas mythique, il fallait tenter, en vain, bien sûr, de mesurer la distance infinie ou la proximité incommensurable du foyer invisible mais rayonnant dont nous arrivaient les paradigmes de la distinction, de la correction, de l'élégance, de la langue littéraire et oratoire¹.

La Métropole, avec la norme linguistique qu'elle incarne, est à la fois omniprésente dans les institutions de l'Algérie colonisée et infiniment lointaine, distante. Le maghrébin ne peut coïncider avec elle : il est maintenu à l'écart, *dans* l'écart. Le rapport qu'entretient Derrida avec le français est plus complexe que le rapport de force entre le colonisé et le colonisateur puisque aucune autre langue n'est disponible : maghrébin coupé de l'arabe, Juif coupé de l'hébreu, il n'a que cette langue venue d'ailleurs, cette langue de l'autre. Même s'il ne parle que le français, il ne le parle pas de la même manière qu'en Métropole ; les normes du français de même que la culture française se trouvent de l'autre côté de la Méditerranée et le jeune maghrébin ne peut les faire siennes, il ne peut pas se les approprier totalement : « Entre le modèle dit scolaire, grammatical ou littéraire, d'une part, et la langue parlée d'autre part, il y avait la *mer*, un espace symboliquement infini, un gouffre pour tous les élèves de l'école française en Algérie, un abîme². » Le premier grand voyage de Derrida sera justement la traversée de cette mer : en septembre 1949, alors âgé de dix-neuf ans, il s'embarque sur « Le Ville d'Alger » en direction de Marseille, d'où il se rend à Paris par train. Mais la faille demeure : la traversée de l'abîme entre l'Algérie française et la Métropole n'est nullement une réparation de la blessure linguistique originelle. À la fin de sa vie, le philosophe disait encore craindre que cette position d'*autre* à l'égard de sa propre langue ne transparaît dans telle intonation ou telle gestuelle un peu « Pied-noir ». « On n'entrait dans la littérature française qu'en perdant

1. *Ibid.*, p. 73.

2. *Ibid.*, p. 75.

son accent¹ », affirme le philosophe qui avoue espérer que son accent de Français d'Algérie ne soit pas détectable à l'écrit.

Les événements que le jeune Derrida a vécus en 1942 amplifient son sentiment d'étrangeté par rapport au français et à la France. Sous l'Occupation, la citoyenneté française a été retirée à tous les Juifs d'Algérie. Mais l'Algérie n'était pas occupée par les Allemands : « Le retrait de la citoyenneté française aux Juifs d'Algérie, avec tout ce qui s'ensuivit, ce fut le fait des seuls Français. Ils ont décidé ça tout seuls, dans leur tête, ils devaient en rêver depuis toujours, ils l'ont mis en œuvre tout seuls². » Révoquant le décret Crémieux de 1870, le gouvernement de Vichy a retiré, jusqu'en 1944, la citoyenneté française aux Juifs d'Algérie. S'il était trop jeune pour mesurer les enjeux d'un tel retrait, Derrida a été profondément marqué par son expulsion du lycée Ben-Aknoun, mesure complémentaire participant du même mouvement d'exclusion des Juifs. « Je ne doute pas non plus, poursuit-il, que de telles "exclusions" viennent laisser leur marque sur cette appartenance ou non-appartenance *de* la langue, sur cette affiliation à la langue, sur cette assignation à ce qu'on appelle tranquillement une langue³ ».

Les radiations de cette blessure originelle se font ressentir dans la saisie de soi par le langage que tente l'autobiographie⁴. De l'impossibilité à *faire sien* la langue française découle chez Derrida, en plus d'un profond malaise identitaire, une difficulté à se saisir dans tout discours de type autobiographique, comme si l'anamnèse dépendait de la stabilité identificatrice d'un « je » fort, pétri dans le langage. N'ayant pas accès à « l'autobiographie apaisée⁵ », le philosophe devra se dire depuis une langue blessée qui se dérobe en dérobant le « moi ».

1. *Ibid.*, p. 77.

2. *Ibid.*, p. 35.

3. *Ibid.*, p. 35.

4. L'expression « saisie de soi » s'applique particulièrement bien à l'autobiographie derridienne, car dans « saisie » cohabitent le sens de « préhension » et celui de « procédure légale consistant à retirer à quelqu'un l'usage d'un bien ». La saisie de soi par le langage n'est donc pas un simple encerclement de *l'autos*, mais aussi — voire surtout — une privation venant de l'autre.

5. Jacques Derrida, *le Monolinguisme de l'autre*, *op. cit.*, p. 57.

La manière dont Derrida conçoit la subjectivité est étroitement liée avec sa propre expérience de la langue : selon lui, l'autre investit originellement le même et il est impossible de penser le « moi » comme une entité autarcique. Dans « Borborygmes », Jean-Luc Nancy analyse l'interpénétration de l'ipséité et de l'altérité qui est à la base de l'autobiographie derridienne et affirme que chez Derrida l'« autologie est intrinsèquement hétérologie¹ ». Selon Nancy, tout sens est conditionné par l'altérité : « il ne saurait y avoir sens sans altérité qui traverse et travaille le sens comme tel². » Toute signification exige une sortie de soi et une exposition à l'autre : « qu'il n'y ait de sens, en toute vérité, qu'à la mesure de ma sortie de moi, à la mesure de mon exposition aux autres origines et à l'autre, à tous les autres, dans l'origine³. » C'est parce que le *propre* ne peut être tel qu'après une *appropriation* par le « se-marquer-soi-même », le « se-vouloir » et le « se-dire⁴ » qu'il ne peut être pensé sans recours à l'extériorité, car le mouvement par lequel le « je » se représente à lui-même ne peut se faire dans le cercle d'une subjectivité close : il exige inévitablement un décollement du « moi », une séparation qui, si minime soit-elle, ne peut que passer par l'altérité. Le « je » n'est rien, précise Nancy, pas même le « je » vide de Kant, sans un passage par le dehors. De même, Geoffrey Bennington écrit dans « Derridabase » que « pour être lui-même, un sujet doit déjà se rapporter à soi-même comme un autre. L'identité ne vient que de l'altérité, appelée par l'autre⁵ ».

Cette idée est déjà celle d'Emmanuel Levinas qui, posant l'impératif de sortir de l'être ontologique « totalitaire », propose de procéder à une dénucléation du « moi », à un décentrement de la subjectivité par le contact de l'autre. Si Derrida accepte l'exigence de pluralité et d'ouverture posée par Levinas, il complexifie la donne puisque, selon lui, le même et l'autre ne s'opposent

1. Jean-Luc Nancy, « Borborygmes », dans *l'Animal autobiographique*, sous la direction de Marie-Louise Mallet, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 1999, p. 174.

2. *Ibid.*, p. 165.

3. *Ibid.*, p. 174.

4. *Ibid.*, p. 167.

5. Geoffrey Bennington, « Derridabase », dans *Jacques Derrida, op. cit.*, p. 136.

pas, mais, au contraire, s'interpénètrent *toujours déjà* : « Comment pourrait-il y avoir un "jeu du Même" si l'altérité elle-même n'était pas *déjà* dans le Même¹ ? » Pour Derrida, il est impossible d'établir de strictes délimitations entre l'ipséité et l'altérité : l'autre étant toujours déjà en moi, le « moi » le rencontre forcément dès lors qu'il tente de se connaître et de se dire. Tout discours sur soi inclut inévitablement la voix de l'autre et n'est dès lors possible que dans la plurivocité. Celle-ci est double : à la fois interne et externe, cette plurivocité touche l'altérité en soi de même que le mouvement d'extériorisation nécessaire à tout rapport à soi dans le monde. D'une part, le « moi » est pluriel et entretient avec ses parties (ses « *parts* », comme l'écrit Derrida dans *Tourner les mots*²) des rapports d'étrangeté ; d'autre part, la connaissance de soi, tout imparfaite soit-elle, exige une sortie vers le dehors, une rencontre avec l'autre de telle sorte que « l'autoportrait paraît toujours dans la réverbération de plusieurs voix. Et la voix de l'autre commande, elle fait retentir le portrait, elle l'appelle sans symétrie ni consonance³ ».

Comment se manifeste dans les textes cette conception de la subjectivité et de l'écriture autobiographique ? Remarquons d'abord que presque tous les ouvrages autobiographiques de Derrida sont écrits en collaboration avec un autre auteur (Geoffrey Bennington pour « Circonfession⁴ », Hélène Cixous pour *Voiles*⁵, Catherine Malabou pour *la Contre-Allée*⁶ et Safaa Fathy pour *Tourner les mots*⁷). Le discours autobiographique s'inscrit paradoxalement au cœur du livre d'un autre *sur* Derrida : il est entouré de la parole de l'autre de telle sorte que l'écriture autobiographique, traditionnellement centrée sur un « moi » bien cir-

1. Jacques Derrida, « Violence et métaphysique », dans *L'Écriture et la différence*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1967, p. 186.

2. Jacques Derrida et Safaa Fathy, *Tourner les mots. Au bord d'un film*, Paris, Galilée/Arte Éditions, coll. « Incises », 2000, p. 75.

3. Jacques Derrida, *Mémoires d'aveugle. L'Autoportrait et autres ruines*, Paris, Louvre Réunion des Musées nationaux, 1990, p. 68.

4. Jacques Derrida, « Circonfession », *op. cit.*

5. Hélène Cixous et Jacques Derrida, *Voiles*, Paris, Galilée, 1998.

6. Catherine Malabou et Jacques Derrida, *la Contre-allée*, Paris, Louis Vuitton/La quinzaine littéraire, coll. « Voyager avec... », 1999.

7. Jacques Derrida et Safaa Fathy, *op. cit.*

conscrit, fait cohabiter deux voix ou, pour mieux dire, elle *prend forme* au carrefour de ces voix. Le texte de l'autre confronte le philosophe à une image de lui-même : se voyant vu par l'autre, il construit son autoportrait dans le reflet de cette image.

Cela dit, les voix qui composent l'autobiographie derridienne ne se limitent pas aux deux instances autoriales. Ces textes fonctionnent selon une logique essentiellement polyphonique : des voix étrangères surgissent à l'improviste, introduisant du même coup soit une langue étrangère, soit à tout le moins une marque d'altérité identifiable par des tirets, des guillemets ou des caractères italiques. Par exemple, *le Monolinguisme de l'autre* est construit comme un long dialogue théâtral entre deux ou plusieurs interlocuteurs : comme les voix ne sont pas identifiées, on ne sait ni qui parle ni combien de protagonistes interviennent. Une semblable polyphonie est présente dans « Circonfession » : trois voix sont juxtaposées, représentant chacune un temps de l'écriture. Le texte fait cohabiter le présent de l'écriture qui s'effectue de janvier 1989 à avril 1990 pendant l'agonie de la mère du philosophe, la réponse à l'essai « Derridabase » de Geoffrey Bennington qui occupe les deux tiers de l'espace du livre et des extraits d'un carnet sur la circoncision écrit par Derrida une quinzaine d'années auparavant. À ces trois voix s'en ajoute une quatrième, qui de surcroît s'exprime dans une autre langue : le texte est en effet ponctué de nombreuses citations latines tirées des *Confessions* de saint Augustin. Pour conserver l'effet d'étrangeté créé par la présence de la langue latine, Derrida n'inclut pas la traduction française au fil du texte, mais la relègue à la fin de chaque chapitre. Pour donner un dernier exemple de cette multiplication des voix et des langues, citons le dialogue fictif que Derrida engage avec Heidegger dans *la Contre-allée*. En plus de mélanger les langues (le français, l'anglais et l'allemand), il juxtapose de courts segments sans marque typographique, de telle sorte que les voix deviennent à la fois inidentifiables et innombrables : « *How uneigentlich!* Comment pouvez-vous *denken* à ce rythme ? Et voilà ! S'agit-il bien de cela ? Mais si ! » Dans de tels

1. Jacques Derrida, *la Contre-allée*, *op. cit.*, p. 25.

textes, aucune voix ne revendique à elle seule l'autorité autobiographique : plusieurs « moi » prennent la parole, relancés à leur tour par des voix extérieures.

Pour cerner avec justesse les enjeux de cette pratique textuelle qui fait cohabiter plusieurs voix, et souvent même plusieurs langues, il nous semble préférable d'utiliser, à l'instar de Derrida, le terme de « polylogue » plutôt que celui de « dialogue » : bien que rien dans l'étymologie de « dialogue » ne suggère le binarisme, le mot, dans son usage contemporain, est trop près de « dialectique » pour ne pas susciter la méfiance du philosophe. Derrida lui préfère le néologisme « polylogue » qui met l'accent sur la pluralité et la dispersion tout en suggérant une plus grande ouverture et une multiplication des voix plus importante : plus de deux voix entrent en contact et instaurent une dynamique d'échange. Le polylogue derridien donne lieu à une multiplication des voix et à un brouillage puisqu'il devient souvent impossible d'identifier les locuteurs. L'enjeu autobiographique du polylogue est double. D'une part, cette forme permet de récuser le monologisme traditionnellement associé à l'écriture autobiographique. D'autre part, en prônant l'éclatement et la pluralité hors de toute exigence identificatrice, le polylogue incite à sortir de la logique dialectique où le même et l'autre, bien cantonnés dans leur identité respective, n'évolueraient que parallèlement. C'est à l'intérieur d'une pluralité parfois chaotique, à l'intérieur d'un dialogue brouillé où la frontière entre les voix n'est plus identifiable, que Derrida trouve un lieu propice à l'écriture autobiographique.

Cette hétérogénéité s'exprime de manière privilégiée à travers le thème du voyage autour duquel tourne toute l'entreprise de la Contre-allée. Catherine Malabou écrit un livre sur Derrida devant s'inscrire dans la collection « Voyager avec... » de Louis Vuitton/La Quinzaine littéraire ; Derrida participe à l'ouvrage en envoyant, pendant une année, une quinzaine de cartes postales (qui sont plutôt des lettres) des différents endroits où il se trouve dans le monde. Concept particulièrement fertile sur le plan identitaire et linguistique, le voyage agit comme un multiplicateur de points de vue, comme un « ouvreur » d'horizons. Tout se passe

comme si c'était précisément le contact avec l'étranger qui permettait l'invention de soi. La ville d'Istanbul, qui sert de cadre à la première lettre de la *Contre-allée*, est emblématique de l'interpénétration du même et de l'autre qui donne son impulsion à l'autoportrait.

L'étranger n'était pas seulement celui qui habitait hors de la ville, mais en elle. Istanbul apparaît alors comme une ville dont les fondements, sans cesse différés, se construisent en se déconstruisant [...] vivante figure de l'aporie [...] où se mêlent indissolublement le même et l'autre, où différents peuples et cultures voisinent dans la porosité du chez soi et de l'étranger¹.

Istanbul, ville stratégique au seuil de l'Occident et de l'Orient, est témoin d'influences croisées et agit comme un symbole de la porosité des frontières. Textuellement, ce phénomène est observable dans la syntaxe, notamment dans ce passage de la première lettre :

La violence de cette translittération assiege toutes mes rues d'Istanbul [...]. La Turquie, c'est autre chose mais j'en avais une certaine « mémoire » avant même d'y arriver. Je « reconnais » tout, fatalement, car on peut reconnaître sans connaître, d'où le principe de ruine au cœur du voyage. Cela pourrait ainsi détruire d'avance l'apparition du nouveau, mais les événements sont rusés, quelque chose part, arrive, et vient toujours d'arriver par la ruine même, dans le mouvement où, pour « reconnaître », pour « identifier », je tends toujours à m'approprier la mémoire de l'autre, à me la remplacer. Phantasme puissant. Il va jusqu'à me donner la nostalgie de moments que je n'ai pas vécus à l'étranger².

Il y a là un véritable investissement du sujet dans l'autre : la découverte de l'étranger est présentée comme une appropriation de la mémoire de l'autre, comme un transfert de ce que l'autre a en « propre » (sa mémoire, sa culture, sa langue) dans l'ipséité du sujet. Ce qui frappe d'abord dans cet extrait est la dislocation

1. Jacques Derrida, *la Contre-allée*, op. cit., p. 27, n. 4.

2. *Ibid.*, p. 17.

syntactique opérée par « mes rues d'Istanbul » et « à me la remplacer ». Dans les deux cas, la première personne vient s'immiscer là où la phrase commanderait la troisième personne. Le deuxième syntagme, « à me la remplacer », est encore plus déboîté puisqu'on ne sait pas à quoi renvoient les pronoms « me » et « la ». S'agit-il de remplacer sa mémoire par la mémoire de l'autre ou de se remplacer soi-même (« me »)? Quoi qu'il en soit de cette indécidable substitution où les sens eux-mêmes se substituent les uns aux autres, il n'en demeure pas moins que cette dynamique de suppléance implique à la fois un supplément — donc un surcroît — et un remplacement — donc une forme d'effacement. La mémoire de l'autre agit comme une prothèse supplant un manque ou un dysfonctionnement initial.

Syntactiquement, la voix de l'autre est également présente dans les pulsations de l'écriture. Tout se passe comme si Derrida, au cœur même de l'écriture autobiographique, tentait de se dérober à soi en intégrant brusquement au discours des marques d'altérité. Les textes abondent en luxations syntaxiques, en glissements grammaticaux et en phrases tailladées où le souffle autobiographique s'interrompt lui-même. « A-t-on suffisamment remarqué, écrit Ginette Michaud, à quel point l'écriture "autobiographique" de Derrida tombe toujours sous le coup de l'interruption, d'une auto-interruption de soi, se coupant du "moi" (de l'autos, de l'ipse) par force anacoluthes, apartés et "à part moi" » ? Par exemple, le foisonnement des parenthèses crée un rythme sans cesse interrompu, comme si le texte ne pouvait jamais avancer sans revenir un peu en arrière, sans se mettre en doute en faisant entendre une autre voix. Prenons cette phrase, extraite de *la Contre-allée*, qui comporte pas moins de trois parenthèses : « Quant à l'autre, celui ou celle qui m'accompagne — ou ne m'accompagnera jamais — l'expérience du voyage (l'expérience est le voyage, n'est-ce pas, le nom l'indique), j'y vois venir, comme vous diriez, le début ou la fin de tout être-avec². » La première parenthèse (« ou ne m'accompagnera jamais ») est

1. Ginette Michaud, « Présentation », *Études françaises*, « Derrida lecteur », 38, nos 1-2, 2002, p. 10, n. 15.

2. Jacques Derrida, *la Contre-allée*, *op. cit.*, p. 13.

marquée par les doubles tirets, la seconde (« l'expérience est le voyage, n'est-ce pas, le nom l'indique ») par les signes typographiques de la parenthèse et la troisième (« comme vous diriez ») placée en retrait entre deux virgules. Chez Derrida, les parenthèses empêchent le discours d'être monologique ; elles intègrent au sein de la phrase une contradiction, une ouverture, un surcroît de sens ou encore une insertion de l'autre par l'apostrophe.

En plus d'être désarticulée par un excès de parenthèses, cette phrase, dans sa construction syntaxique, est une anacoluthie¹. Même si l'on supprimait le texte des parenthèses, on aurait du mal à reconstruire l'unité syntaxique de la phrase. On obtiendrait cette phrase étrange, aussi incompréhensible sur le plan sémantique qu'incorrecte sur le plan grammatical : « Quant à l'autre, celui ou celle qui m'accompagne, l'expérience du voyage, j'y vois venir le début ou la fin de tout être-avec ». L'anacoluthie résulte de la fusion de syntagmes hétérogènes : signe de la confusion polyphonique, elle marque l'impossibilité à rassembler le discours autour d'un axe syntaxique unique et unitaire.

Dans un article intitulé « Le parjure, peut-être ("brusques sautes de syntaxe 2") », Derrida poursuit une réflexion de J. Hillis Miller sur la figure de l'anacoluthie, qui apparaît comme le signe même de la disjointure : « The anacoluthon, or failure to follow a single syntactical track, for example the shift from the first to the third person in the middle of a sentence, creates a narrative line that does not hang together³. » Souvent présente dans l'au-

1. Cette figure de l'anacoluthie, que Bernard Dupriez définit comme une « rupture de construction syntaxique », un défaut qui fait que l'on commence une phrase d'une manière et qu'on la finit autrement (Bernard Dupriez, *Gradus. les Procédés littéraires*, Paris, Union générale d'Éditions, « 10/18 », 1984, p. 42), est fréquente chez Derrida et peut-être davantage dans les textes autobiographiques. En voici un autre exemple tiré de *la Contre-allée* : « Et ruelle je l'aime, comme tout ce que j'aime, depuis cette déclaration mélancolique ou, si vous préférez le masque, cet aveu triomphant, gracieux et sans merci » (Jacques Derrida, *la Contre-allée*, *op. cit.*, p. 104). La logique grammaticale et sémantique est difficile à reconstituer ; le sens est dispersé, disloqué.

2. Jacques Derrida, « Le parjure, peut-être ("brusques sautes de syntaxe") », *Études françaises*, « Derrida lecteur », 38, n^{os} 1-2, 2002, p. 15-57.

3. « L'anacoluthie ou le fait de ne pas suivre une trame syntaxique unique, par exemple le saut brusque, au milieu d'une phrase, de la première à la troisième

tobiographie, l'aveu et la confession, l'anacoluthie serait le reflet syntaxique d'une discontinuité identitaire, anamnésique et temporelle : « [...] la multiplicité des temps, des instants, leur essentielle discontinuité, l'interruption sans merci que le temps inscrit en "moi" comme partout. C'est là l'ultime ressource, voire la fatalité de l'anacoluthie¹. » Si la parenthèse instaure un segment de sens étranger au sein d'une phrase, l'anacoluthie, elle, intègre l'étrangeté de manière plus intime, en modifiant jusqu'au noyau sémantique et grammatical de la phrase. Elle inscrit dans la pluralité, mais de manière si chaotique que plus rien ne tient : plutôt que de permettre la cohabitation d'instances multiples, elle est une figure où le surcroît est indissociable de la perte.

La pluralité des discours et des langues s'inscrit chez Derrida sur une faille initiale, sur une désappropriation linguistique et identitaire. Si le discours autobiographique n'est possible que « dans la réverbération de plusieurs voix », c'est que la langue même du philosophe est conditionnée par la voix de l'autre, qu'elle ne lui appartient pas en propre. Dans l'imaginaire de Derrida, ce manque premier mène ultimement à une perte plus radicale, perte illustrée par la translittération² et l'aphasie³. Dans la première lettre de la Contre-allée, Derrida problématise le rapport identitaire au langage en revenant à plusieurs reprises sur la translittération que les Turcs ont dû subir dans la première moitié du xx^e siècle, sous le règne du président Kemal Atatürk. Le philosophe se dit « obsédé, depuis mon arrivée, je vous le disais en commençant, par ce qui a pu se passer dans la tête du beau Kemal Atatürk quand il a pu décider d'imposer à ses

personne, crée une ligne narrative qui ne tient pas ensemble » (notre traduction). J. Hillis Miller, « The Anacoluthic Lie », dans *Reading Narrative*, Oklahoma, The University of Oklahoma Press, 1998, p. 149.

1. Jacques Derrida, « Le parjure, peut-être ("brusques sautes de syntaxe") », *loc. cit.*, p. 28.

2. La translittération est une « transcription lettre par lettre, dans laquelle on fait correspondre à chaque signe d'un système d'écriture un signe dans un autre système » (*le Grand Robert de la langue française*, t. 6, *op. cit.*, p. 1413).

3. L'aphasie est le « trouble ou perte de la capacité de parler, trouble de la communication par le langage » (*le Grand Robert de la langue française*, t. I, *op. cit.*, p. 620).

“sujets” une nouvelle écriture¹ ». Déplacement du système linguistique des identifications, coupure avec les écrits du passé, nécessité de se réinventer dans d'autres signes, sans regarder derrière, voilà ce qui est en jeu dans cette « modernisation » aliénante qui impose un écart infranchissable avec l'histoire et la généalogie, fondements ou ruines de l'identité. Cette perte de l'alphabet est une coupure de la mémoire, une amnésie forcée : « Un peuple discipliné devient alors, sous prétexte de culture moderne, comme illettré, incapable, du jour au lendemain, de lire des siècles de mémoire². »

Cette coupure soudaine est un acte de violence puisque l'autorité que représente le président oblige son propre peuple à renoncer à son être et à se reformer selon des modèles imposés : « La violence de cette translittération assiège toutes mes rues d'Istanbul, elle surimprime ses cicatrices sur tout ce que je déchiffre³. » C'est aussi en terme de « cicatrice » que Derrida évoque sa propre mémoire blessée. La blessure que constitue pour les Turcs la translittération obsède sans doute le philosophe à Istanbul parce qu'elle lui permet d'y voir sa propre cicatrice langagière. L'intrusion étrange, relevée plus haut, de l'adjectif possessif « mes » dans « mes rues d'Istanbul » suggère l'identification du philosophe à la langue blessée des Turcs. Derrida relie la translittération, ce passage violent d'un système linguistique à un autre, à l'aphasie, comme si les mots, en passant confusément d'un état de la langue à un autre, en se traduisant et se translittérant sans cesse, finissaient fatalement par se perdre.

Le monolingue dont je parle, il parle une langue dont il est *privé*. Ce n'est pas la sienne, le français. Parce qu'il est donc privé de toute langue, et qu'il n'a plus d'autre recours — ni l'arabe, ni le berbère, ni l'hébreu, ni aucune des langues qu'auraient parlées des ancêtres —, parce que ce monolingue est en quelque sorte *aphasique* (peut-être écrit-il parce qu'il est aphasique), il est jeté dans la traduction absolue, une traduction sans pôle de référence, sans langue originale, sans langue de départ. Il n'y a pour

1. Jacques Derrida, *la Contre-allée*, *op. cit.*, p. 31.

2. *Ibid.*, p. 31.

3. *Ibid.*, p. 17.

lui que des langues d'arrivée, si tu veux, mais des langues qui, singulière aventure, n'arrivent pas à s'arriver, dès lors qu'elles ne savent plus d'où elles partent, à *partir* de quoi elles parlent, et quel est le sens de leur trajet¹.

Être « jeté dans la traduction absolue », c'est être contraint à une incessante traversée du langage. Sans « langue de départ », la traduction, tout comme la translittération, ne peut être qu'un passage essoufflant où les mots, faute de « pôle de référence », finissent par se perdre ou sont toujours déjà perdus. Ce n'est sans doute pas un hasard si la dernière lettre de *la Contre-allée* se termine sur une forme d'aphasie dans un récit de rêve. Derrida rêve que son père meurt² et que la cellule familiale se démantèle lentement, faute de mots :

Surtout de ne pas oser téléphoner à ma sœur et à mon frère (argument : que pourrions-nous encore nous dire, sans feindre, au téléphone ? Sentiment aigu, dans mon rêve, que vraiment, il n'y a plus de mot. Plus un seul mot disponible. Sauf ceux qui m'attendent et que je ne connais pas encore. Rien n'est plus viable entre nous. Nous allons donc devoir, tous, les miens et moi, nous séparer, sans un mot)³.

L'aphasie est chez Derrida la conséquence désastreuse d'un flottement identitaire auquel contribue sans doute la disparition du *logos* incarné par la figure paternelle⁴. Mais l'aphasie, le fait d'être coupé de la présence des mots n'est-elle pas toujours la menace ultime lorsque l'on parle et écrit une langue maternelle

1. Jacques Derrida, *Le Monolinguisme de l'autre*, op. cit., p. 117-118.

2. Au moment où Derrida a écrit ce texte, son père était déjà mort depuis près de trente ans.

3. Jacques Derrida, *la Contre-allée*, op. cit., p. 274.

4. Dans « La pharmacie de Platon », Derrida analyse le *Phèdre* de Platon. Il en vient à relier le *logos* à la parole vive et à la présence du père : « Le *Phèdre* suffirait déjà à prouver que la responsabilité du *logos*, de son sens et de ses effets, revient à l'assistance, à la présence comme présence du père. [...] *Logos* a ici le sens de discours, d'argument proposé, de propos directeur animant l'entretien parlé (le *logos*). [...] Car seul le discours "vivant", seule une parole (et non un thème, un objet ou un sujet de discours) peut avoir un père » (Jacques Derrida, *la Dissémination*, Paris, Seuil, coll. « Points Essai », 1972, p. 96).

qui n'est pas la sienne propre, une langue de référence qui est celle de l'autre et qui par conséquent glisse entre les doigts ?

Bibliographie

- BENNINGTON Geoffrey, « Derridabase », dans Jacques Derrida et Geoffrey Bennington, *Jacques Derrida*, Paris, Seuil, coll. « Les contemporains », 1991.
- DERRIDA Jacques, « Violence et métaphysique », dans *l'Écriture et la différence*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1967.
- DERRIDA Jacques, *Mémoires pour Paul de Man*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 1988.
- DERRIDA Jacques, *Mémoires d'aveugle. L'Autoportrait et autres ruines*, Paris, Louvre, Réunion des Musées nationaux, 1990.
- DERRIDA Jacques, « Circonfession », dans Jacques Derrida et Geoffrey Bennington, *Jacques Derrida*, Paris, Seuil, « Les contemporains », 1991.
- DERRIDA Jacques, *Spectres de Marx*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 1993.
- DERRIDA Jacques, *le Monolinguisme de l'autre ou la Prothèse d'origine*, Paris, Galilée, coll. « Incises », 1996.
- DERRIDA Jacques, et Hélène Cixous, *Voiles*, Paris, Galilée, 1998.
- DERRIDA Jacques, et Catherine MALABOU, *la Contre-allée*, Paris, Louis Vuitton/La quinzaine littéraire, coll. « Voyager avec... », 1999.
- DERRIDA Jacques, et Safaa FATHY, *Tourner les mots. Au bord d'un film*, Paris, Galilée/Arte Éditions, coll. « Incises », 2000.
- DERRIDA Jacques, « Le parjure, peut-être (“brusques sautes de syntaxe”) », *Études françaises*, « Derrida lecteur », 38, n^{os} 1-2, 2002.
- MICHAUD Ginette, « Présentation », *Études françaises*, « Derrida lecteur », 38, n^{os} 1-2, 2002.
- MILLER J. Hillis, « The Anacoluthonic Lie », dans *Reading Narrative*, Oklahoma, The University of Oklahoma Press, 1998.

NANCY Jean-Luc, « Borborygmes », dans *l'Animal autobiographique*, sous la direction de Marie-Louise Mallet, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 1999.

Monolinguisme, pluringuisme ou « mistilinguisme » ? L'Italie et l'Irlande entre langues nationales et littérature

Chiara Montini

Stephen : *I am the servant of two masters, Steven said, an English and an Italian [...] The imperial British State [...] and the holy Roman catholic and apostolic church.*

Haines : *An Irishman must think like that, I daresay*

James Joyce, *Ulysses*

Deux pays aussi éloignés l'un de l'autre que l'Italie et l'Irlande ont pu trouver des points de rencontre par la littérature. Ce rapprochement trouve sa justification de par la relation toute particulière aux langues nationales qu'entretiennent les deux pays. C'est Joyce — suivi par Samuel Beckett — qui a permis cette rencontre exceptionnelle. En effet, les deux grands auteurs montrent comment les littératures irlandaise et italienne comptent nombre d'analogies, sans cesser depuis d'interagir. En outre, la fascination de Joyce pour la culture et la langue italiennes trouve sa contrepartie dans l'intérêt que les écrivains italiens majeurs lui ont témoigné. Beckett est aussi séduit par le « Bel Paese » tout en y exerçant une influence moindre que celle de Joyce. Certes, les deux compatriotes ont influencé toute la littérature à venir, mais ce qui rend leur relation à l'Italie digne d'approfondissement c'est la *réciprocité de l'échange littéraire entre Italie et Irlande* : cet échange tout à fait unique trouve ses origines dans des facteurs com-

muns à l'histoire nationale et notamment linguistique de chacun des deux pays. Ces deux facteurs (histoire et langue) ont contribué à modifier la subjectivité de certains écrivains irlandais et italiens : leur expérience nationale leur a ainsi permis d'échapper aux particularismes¹. J'analyserai l'œuvre de deux écrivains irlandais et deux italiens qui ont pu répondre et dépasser une problématique nationale lourde de conséquences sur la formation de l'identité, grâce à une poésie personnelle² et à l'élaboration d'une langue nouvelle.

Pour cette analyse j'adhère à l'idée exposée par Pascale Casanova dans *La République mondiale des lettres*, d'après laquelle « le capital littéraire est national » et donc que l'« espace littéraire national » (y compris les auteurs exilés) est fondamental pour comprendre le parcours de chaque écrivain, voire les tendances de la littérature en général³. À partir de ces prémisses, je m'interrogerai d'abord sur les éléments communs à l'histoire linguistique de l'Italie et de l'Irlande afin de trouver les facteurs analogues aux deux identités nationales et ensuite j'analyserai les conséquences que ces facteurs pourraient avoir sur une éventuelle identité nationale. La démarche comparative, qui part de la réciprocité de la rencontre de Joyce avec l'Italie, confirme qu'il existe un espace national abstrait dont la littérature a pu tracer des frontières imaginaires. Sur ces bases, la troisième et dernière partie de cet essai portera sur James Joyce et Stefano D'Arigo, qui ont métissé leurs langues respectives, et Samuel Beckett et Dolores Prato, l'un pratiquant le bilinguisme et l'autre une forme de diglossie toute particulière pour se détacher de leur langue « maternelle ». Ces quatre écrivains montrent comment

1. Le travail que je propose ici est un *work in progress*. Les écrivains choisis sont à la fois des exemples représentatifs et uniques qui illustrent les tendances de deux littératures au xx^e siècle.

2. « En matière de réalisation intellectuelle, il n'en demeure pas moins que les grandes décisions de la pensée au travail, les découvertes et solutions de problèmes, lourdes de conséquences, ne sont possibles qu'à l'individu isolé qui travaille dans la solitude. » Freud, Sigmund, « Psychologie des foules et analyse du moi » (1921), dans *Essais de Psychanalyse*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 2001 (1981), p. 156.

3. Casanova, Pascale, *La République mondiale des Lettres*, Éditions du Seuil, mars 1999, p. 55-56.

ils arrivent à réconcilier une identité nationale « imparfaite » (car « imparfaites » sont leurs langues et leur unité) à leur subjectivité par leurs choix linguistiques originaux.

1 Les « questions » de la langue en Italie et en Irlande

Nous connaissons l'importance de la langue parlée sur la formation d'une identité qui se constitue sur la base de l'appartenance à une nation et à sa langue. Or, la langue italienne en Italie et la langue anglaise, irlandaise ou anglo-irlandaise en Irlande, ont été les objets de véritables « questions ». Pendant longtemps l'unité linguistique n'a été qu'apparente dans les deux nations : l'italien était le symbole du pouvoir d'une classe puissante, mais minoritaire, qui n'avait pas réussi à diffuser sa langue à la population ; l'anglais s'était imposé en Irlande par le biais d'un pays conquérant détesté, l'Angleterre. Mais en Italie, la « questione della lingua » suit les vicissitudes et les discussions entre intellectuels visant à constituer une langue unitaire dans un pays divisé, tandis qu'en Irlande, la Ligue gaélique, après la quasi-disparition de l'irlandais, promeut la nécessité de se réapproprier une langue oubliée. Cette langue est censée affirmer l'indépendance et l'identité nationale affaiblies par des années d'occupation. Comme nous le verrons, les deux nations n'ont que partiellement atteint leurs objectifs.

1.1 L'Italie

La question de la langue en Italie remonte au Moyen Âge. À cette époque le pays était fragmenté territorialement et politiquement en différents états, communes ou « signorie ». De même, si le latin était la langue officielle, les vulgaires étaient très nombreux. Dante Alighieri est le premier à théoriser dans son *De Vulgari Eloquentia* sur la nécessité d'une langue vulgaire commune. Malgré l'importance du traité et sa diffusion et malgré la tentative de la part de nombreux critiques, philosophes et écrivains de donner une forme au vulgaire, la « questione della lingua » ne concernera pendant longtemps qu'une minorité d'intellectuels. Les dialectes persisteront et les différences entre écrit

et parlé seront tellement marquées qu'elles deviendront un véritable empêchement à une littérature plus populaire et susceptible de sortir des frontières.

En 1861, quand l'Italie conquiert son unité, à peu près 2,5 % de la population pratique l'italien¹. De plus, d'après le linguiste Tullio de Mauro la diversité des langues parlées en Italie est la plus élevée du monde occidental².

C'est notamment pendant les années 60-70 que le débat sur la défense des dialectes se réchauffe. En 1964 Pier Paolo Pasolini écrit dans « Nuove questioni linguistiche » que la langue italienne est la langue de la bourgeoisie et qu'en Italie il n'existe pas de véritable langue nationale³. Ensuite, en 1975, il plaide pour que la vie des dialectes soit préservée contre le « génocide » pratiqué par le capitalisme et le consumérisme qui, grâce à la télévision et aux médias, imposent une langue standardisée qu'il hait. Contre ce génocide il propose que la défense des langues locales devienne quelque chose de « profondément révolutionnaire *quelque chose qui soit comme la défense de la langue aux pays basques ou en Irlande*⁴ ». (Il est intéressant de remarquer ici le rapprochement que Pasolini fait entre les revendications en faveur des langues locales en Italie et en Irlande.) C'est la télévi-

1. Il s'agit d'une estimation approximative du linguiste Tullio de Mauro. Les chiffres à ce propos varient jusqu'au plus optimistes qui estiment que 10 % de la population de l'époque pouvait parler l'italien. Voir aussi : Marazzini, Claudio, *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattiti sull'italiano*. Carocci, Roma, 1999.

2. Tullio de Mauro, « *se nel confronto europeo e mondiale qualcosa vi è di fondamentale e specificamente italiano, è proprio la tenace millenaria persistenza delle differenze linguistiche [e culturali] delle popolazioni che hanno convissuto e vivono nello spazio "che Appennin parte, e il mar circonda e l'Alpe."* » Dans AA.VV., « Stato dell'Italia », Il Saggiatore, 1995.

3. « *In Italia non esiste una vera e propria lingua nazionale.* », dans « Nuove questioni linguistiche », dans *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, I Meridiani, Arnoldo Mondadori editore, 1999 (l'article est de 1964).

4. Pier Paolo Pasolini, dans *Volgar'eloquio*, discours prononcé devant des étudiants : « profondamente rivoluzionario (qualcosa come è la difesa della propria lingua per i paesi baschi, oppure per gli irlandesi). » D'après Pasolini cette lutte serait « al limite del separatismo, [che] sarebbe una lotta estremamente sana, perché questa lotta per il separatismo non è altro che la difesa di quel pluralismo culturale, che è la realtà di una cultura. » Je souligne dans le texte français.

sion, plus que toute autre « questione della lingua », qui favorisera une plus rapide « unification » de l'italien sans pour autant « tuer » les dialectes.

Dans le domaine littéraire, la situation linguistique est remarquablement illustrée par la division en deux lignes dominantes parallèles qui, d'après le critique Gianfranco Contini, parcourent la littérature italienne. La première, qu'il définit comme le *mistilinguisme*, c'est-à-dire la recherche de la part des écrivains d'une pluralité de styles, commence par Dante et son expérimentation linguistique, tandis que l'autre, le *monolinguisme*, caractérisé par un choix lexical qualitatif, a comme référent Pétrarque. La ligne du « monolinguisme » lyrique et poétique de Pétrarque s'étend jusqu'au xx^e siècle ; les poètes hermétiques comme Eugenio Montale, en sont un exemple. La « Scapigliatura » au xix^e siècle et Carlo Emilio Gadda au xx^e siècle appartiennent à la ligne du « mistilinguisme ».

1.2 L'Irlande

Les revendications linguistiques sont beaucoup plus chargées d'enjeux en Irlande qu'en Italie, car la question de la langue en Irlande dépend d'une situation politique très tendue et devient le symbole de son indépendance de l'Angleterre colonisatrice. La Ligue gaélique, fondée en 1893, s'est fixée comme but : « la préservation de l'irlandais en tant que langue nationale, l'extension de son usage en tant que langue parlée, l'étude de la vieille littérature irlandaise et la culture des lettres irlandaises modernes ». Elle veut dissuader les Irlandais d'imiter le mode de vie anglais, d'accepter de devenir des « Westbritons ». Elle veut infuser un sang nouveau à l'antique culture gaélique afin de « régénérer l'âme du peuple » en convertissant tous les Irlandais, car : « a nation without a language is a nation without a soul¹. » Parler le gaélique, qui était un signe de vulgarité et de ruralité, devient une marque de distinction, d'éducation. En effet, depuis que les anglais ont pris le contrôle de l'Irlande, au xvii^e siècle, le gaélique irlandais a cessé d'être une langue de création et de com-

1. Ce sont les mots du nationaliste irlandais du xix^e siècle, Thomas Davis.

munication intellectuelles, tout en étant encore parlé par plus de la moitié des Irlandais jusqu'en 1840.

Comme Joyce le remarque, c'est justement grâce à la Ligue gaélique que la mort de l'irlandais, qui paraissait inéluctable, est repoussée :

la Ligue gaélique a tout fait pour que cette langue renaisse. Tous les journaux irlandais, à l'exception des organes unionistes, titrent un de leurs articles au moins en irlandais. La correspondance entre les grandes villes se fait en irlandais, on enseigne la langue dans la plupart des écoles primaires et secondaires, et dans les universités elle a été élevée au même rang que les autres langues modernes, français, allemand, italien, espagnol. Les noms des rues de Dublin sont écrits dans les deux langues. La Ligue organise des concerts, des débats et des soirées dans lesquels quiconque ne parle que le *beurla* (c'est-à-dire l'anglais) se sent aussi peu à son aise qu'un poisson hors de l'eau, perdu au milieu d'une foule aux accents rauques et gutturaux¹.

La nécessité de traduire l'irlandais devient un problème central et « les écrivains anglo-irlandais Douglas Hyde, Lady Gregory, John Synge développent un style littéraire qui associe la syntaxe et les expressions irlandaises à une base de langue anglaise, en créant un dialecte anglo-irlandais particulier qu'ils utilisaient pour traduire la littérature irlandaise en anglais et pour écrire leurs œuvres² ».

Mise à part l'élite intellectuelle qui promouvait la « Renaissance irlandaise » et qui connaissait le gaélique, le problème de la diffusion des textes irlandais conduit certains écrivains à choisir l'anglais : Brian O'Nolan, alias Flann O'Brien, après le succès de son *An Béal Bocht*, écrit en gaélique, mais continue à s'exprimer en anglais. Il en explique les raisons dans une lettre à son ami Flann O'Casey où il affirme ne pas voir de réelles perspectives dans la langue irlandaise. Yeats aussi se demande quelle

1. J. Joyce, « L'Irlande, île des saints et des sages » *Essais critiques*, traduit de l'anglais par Elisabeth Janvier, Gallimard, 1966, p. 188.

2. Mishkin, Tracy, *The Harlem and Irish Renaissances. Language, Identity, and Representation*. « Collaboration, Isolation, and Conflict. Dilemmas of Language », University Press of Florida, 1998, p. 47-48.

serait la langue d'une littérature nationale du moment que les irlandais ne parlent plus « leur langue » : « If you say a National literature must be in the language of the country, there are many difficulties. Should it be written in the language that your country does speak or the language that it ought to speak¹ ? »

2 Les sorts des langues minoritaires et des langues du pouvoir en Italie et en Irlande

Malgré l'importance de la relégitimisation et réappropriation de l'irlandais, c'est la langue standard, la langue nationale, celle qui a été imposée par le pouvoir politique et économique de l'Angleterre qui a gain de cause. De même, malgré la défense des dialectes qui, contrairement à toute prévision, ne meurent effectivement pas, l'italien devient la langue commune, celle des échanges économiques et commerciaux. Pierre Bourdieu explique le caractère inéluctable de ce phénomène, car le « sujet parlant » est amené à accepter la langue officielle par un processus politique².

Ainsi, l'irlandais est le cas d'une langue dominée qui accède au statut de langue officielle³, grâce à un déploiement de forces politiques considérables : son institutionnalisation, cependant, n'empêche pas à l'anglais de rester la langue économiquement et symboliquement dominante.

En revanche, les dialectes, auparavant rejetés « dans l'enfer des *regionalismes* », « réduits au statut de jargons patoisants ou vulgaires, également impropres aux occasions officielles⁴ », ont été réévalués mais en se mesurant « à la langue et à l'usage légitime ».

Le gaélique irlandais, de même que les dialectes en Italie donnent en évidence naissance à une littérature condamnée à rester mineure. L'anglais et l'italien, en revanche, peuvent produire une littérature qui, forte aussi de la richesse de la langue

1. Yeats, W. B., *Explorations*, London : Macmillan, 1962.

2. Bourdieu, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Éditions Fayard, Seuil, Paris, 2001, p. 71.

3. En 1937, en même temps que la proclamation de la République d'Irlande.

4. *Idem* p. 82.

favorisée par le bilinguisme latent, deviendra, dans certains cas, transnationale. Il ne faut pas oublier que la langue irlandaise et les dialectes jouent un rôle fondamental dans la création d'une identité et d'un imaginaire national qui se reflète sur la littérature. Le bilinguisme latent ou patent en Irlande ou la diglossie en Italie font partie de l'espace littéraire national, et créent un entre-deux identitaire qui peut avoir des influences fort positives permettant l'ouverture à l'autre, à l'« étranger ». Ni l'Angleterre, ni la France n'ont jamais eu à connaître de telles circonstances : dans ces deux grands pays colonisateurs la langue était renforcée par de véritables défenses des langues nationales respectives et le « monolinguisme ¹ » est très tôt devenu une situation *de facto*.

3 L'émigration

À propos d'ouverture à l'étranger, il ne faut pas oublier qu'il existe aussi un autre « étranger », qui hante l'histoire des deux peuples : l'émigration. L'importance de ce facteur dans la relation à la « patrie », et à la « langue maternelle » est fondamentale car elle favorise une subjectivité partagée, voire déchirée.

Les différentes modalités et enjeux de l'exil pour les Italiens et les Irlandais permettent aussi de mesurer l'importance de l'attachement au pays d'origine. Pour les Italiens, le fait de laisser le berceau, la « madre patria », est d'abord un véritable traumatisme qui les empêche de s'adapter à la nouvelle situation et donc de s'intégrer dans le pays d'accueil. D'après un recensement officiel fait en Italie en 1871 : « Les Anglais, les Irlandais, les Allemands, vont en Amérique et deviennent les citoyens du pays ; nos émigrés, en revanche, portent la patrie dans leur cœur et maintiennent avec elle un lien politique ². » De plus, pour les Ita-

1. Je simplifie ici à l'extrême des situations qui ont aussi leur *particularismes*, mais à cause de leur marginalité par rapport au français et à l'anglais, je me permets ici de généraliser.

2. Cité dans Botti, Moreno, *Dentro alla valigia una penna. Approccio alla letteratura italiana d'emigrazione nel mondo*, Libreria Padovana Editrice, 1999, p. 26 : « Gli inglesi, gli irlandesi, i tedeschi — diceva vanno in America e vi si fanno cittadini del paese ; i nostri emigrati, invece, portano seco la patria nel cuore e mantengono, con essa, il vincolo politico. »

liens, le déplacement d'une région à une autre, et notamment du sud au nord, est synonyme d'exil. Malgré les apparences, ces migrations internes ne sont pas moins traumatisantes que l'émigration véritable.

Pour les Irlandais, en revanche, l'exil permet l'affirmation de l'individualité. C'est du moins ce que pense Joyce :

Depuis l'époque du traité de Limerick, ou plus exactement depuis l'époque où il fut rompu par la mauvaise foi des Anglais, des millions d'Irlandais ont quitté leur pays natal. Aujourd'hui comme dans les siècles passés, on appelle ces transfuges des oies sauvages. Ils s'engagent dans tous les régiments étrangers des diverses puissances européennes (France, Hollande, Espagne, pour ne pas les nommer) et remportent pour le compte de leurs maître d'adoption les lauriers de la victoire ¹.

D'après lui, l'âme de l'Irlande est affaiblie par des siècles de « luttes inutiles » et par l'église catholique : deux facteurs qui empêchent l'initiative individuelle. L'Italie aussi, après sa période de « grandeur » qui s'étend jusqu'à la Renaissance, est usée par les guerres d'indépendance et véritablement paralysée par la présence écrasante de l'église catholique. Comme les Irlandais peuvent affirmer leur individualité par et grâce à l'exil, qui leur permet de sortir de la double domination (l'Angleterre et l'église), les Italiens gardent un attachement nostalgique à ce qui a été leur « grandeur ». Le processus d'adaptation leur demande du temps et dans le domaine littéraire la situation semble analogue. Peut-être faut-il attendre ; pour le moment la littérature italienne ne produit pas de géants. Le critique Cesare Segre dénonce cette réalité :

Il y a des siècles glorieux, qui ont vu l'Italie au centre du monde civilisé : notamment le xiv^e siècle (grâce à un géant comme Dante Alighieri) et le xv^e siècle. Le siècle que nous avons vécu n'a pas vu nos écrivains occuper une position aussi élevée ; il a presque toujours eu ses véritables guides dans d'autres pays. Les

1. Joyce, James, « L'Irlande, île des saints et des sages » *Essais critiques*, traduit de l'anglais par Elisabeth Janvier, Gallimard, 1966, p. 207.

mouvements littéraires et les interprétations de notre être dans le monde ont mûri ailleurs, nous sommes restés à la traîne ¹.

Si l'Italie littéraire est à la traîne, l'Irlande, grâce aussi à sa Renaissance, peut se vanter d'avoir donné naissance à de véritables géants, dont Joyce et Beckett : de véritables guides pour la littérature italienne.

4 Les réactions des écrivains : les « mistilingues » de James Joyce et Stefano D'Arrigo

O calabrese o siciliano, si capisce [...] Così vi dicono e buffoneggiano pure : 'Talia ? E chi è st'Italia ? Chi è 'sta femmina che 'nargentano sul pezzo da cinque lire ? Che vuole da me 'sta gran signora che mi mandò la cartolina ? 'Talia ti chiami ? [...] Ah, io per te, la vita dovrei dare ? Ah, la mia morte esigi ? Ma spiegami perché [...]

D'Arrigo, Stefano, *Horcynus Orca*

J'analyserai maintenant la façon dont les écrivains choisis élaborent leur subjectivité dans une poétique multilingue qui répond aux éléments nationaux communs étudiés, à savoir :

- une langue nationale (ou deux, en Irlande) « imparfaite »
- une histoire d'occupation et des luttes intestines
- un phénomène migratoire important.

Ces facteurs peuvent favoriser une situation de plurilinguisme et un manque de référent fort au détriment parfois d'une identité nationale bien définie. Mais en quoi les questions de la langue, les invasions et l'exil ont-ils affecté les littératures nationales ?

1. Segre, Cesare, *La letteratura italiana del novecento*, Editori Laterza, Roma, 2004 (première édition 1996), p. VIII.

« Ci sono secoli gloriosi, in cui l'Italia è stata, per la sua letteratura, al centro del mondo civile : così in particolare il Trecento (grazie soprattutto a un gigante come l'Alighieri) e il Cinquecento. Il secolo in cui abbiamo vissuto le non ha visto i nostri scrittori in posizione così alta, soprattutto ha avuto quasi sempre le sue vere guide in altri paesi. Movimenti letterari e interpretazioni del nostro essere nel mondo sono maturati altrove, noi siamo stati al rimorchio. » Je traduis.

Est-ce que ces phénomènes ont eu des conséquences sur la subjectivité des écrivains ? Le fait de ne pas pouvoir affirmer haut et fort son identité nationale et linguistique ne pourrait-il pas favoriser le développement de la subjectivité notamment dans l'art ?

Pour répondre à ces questions, j'ai choisi deux écrivains irlandais qui ont pu devenir transnationaux et deux écrivains italiens qui n'ont pas eu de renommée en dehors de l'Italie, tout en ayant été de véritables « cas littéraires ». Il s'agit, je le rappelle, de James Joyce, Samuel Beckett, Stefano D'Arrigo et Dolores Prato. Quatre écrivains « exilés » : car Joyce vit en Italie, en Allemagne et s'établit de façon définitive en France ; Beckett s'installe en France après des séjours à Londres et en Allemagne ; D'Arrigo quitte la Sicile pour Rome et Prato laisse sa petite Treja pour vivre elle aussi à Rome. Quatre écrivains expatriés dont l'œuvre se réfère sans cesse au pays (région, ville ou village) d'origine.

Non seulement Joyce fait des Irlandais les protagonistes de ses livres, mais il écrit aussi des essais critiques sur l'Irlande. Il montre ainsi que malgré son dépit envers son pays, il reste toujours très près de l'Irlande. Son dépit se manifeste dans les mots de certains personnages : Gabriel dans *The Dead* : « I'm sick of my own coutry, sick of it ! », Steven dans *The Portrait of an Artist as a Young Man* : « My ancestors threw off their language and took another... They allowed a handful of foreigners to subject them. » Malgré ces mots impitoyables, son anglais est l'anglais parlé en Irlande, l'anglo-irlandais truffé de néologismes et d'expressions qu'il puise dans les langues qu'il connaît. Pour Thomas Kinsella il était « The first major Irish voice to speak for Irish reality since the death of the Irish language¹ ». Et George Watson de dire qu'il transperce l'anglais comme un étranger le ferait et instaure « awillingness to accept the realities of a gapped culture, a bro-

1. Cité dans l'article de Michel Toolan « Language and affective Communication in some Contemporary Irish Writers » dans *Cultural Contexts and Literary Idioms in Contemporary Irish Literature*, édité par Michael Kenneally, Colin Smythe, Cerrards Cross, 1988, p. 140) Beaucoup d'autres écrivains, Brian Friel, Flann O'Brien, Seamus Heaney, John Montagne, Edna O'Brien, entre autres, font référence à la perte de la langue irlandaise.

ken tradition and the irreparableness of the loss of the old Gaelic identity¹ ». Joyce prive en effet sa langue de son côté maternel tout en inventant un idiome personnel et original dans lequel ses racines irlandaises ne se font jamais oublier, car la langue, les lieux et les personnages gardent leur connotation nationale. À cette fin, il s'inspire de la maniabilité de l'italien, pour rendre sa langue plus étrangère, mais ô combien naturelle ! L'italien le fascine pour la potentialité intrinsèque de chaque mot à se modifier : par exemple « uomo » (homme) peut devenir « ometto » ou « omino » (petit homme) ou encore « omone » (homme grand) ou « omaccio » et « omaccione » (homme méchant). Joyce considérerait que l'italien était plus ouvert aux innovations que le français grâce aux *vezzeggiativi*², comme il les définit dans *Anna Livia Plurabelle*. Dans une lettre à un ami, se référant à certains noms de famille, il montre à quel point cette possibilité de la langue italienne l'amuse : « A clerk here [à la banque où Joyce travaille] is named (he is round, bald, fat, voiceless) Bartoluzzi. You pronounce by inflating both cheeks and prolonging the u. Everytime I pass by him I repeat his name to myself and translate "Good day little bits of Barto." Another is named Simonetti. They are all little bits of something or other, I think³ ».

Les jeux avec la langue, qui vont de plus en plus loin au fur et à mesure que la poétique joycienne mûrit, sont le fruit d'une réflexion très poussée qui trouve son origine dans l'héritage historico-linguistique irlandais et l'espace national auquel il appartient. Cela se résume d'une façon magistrale dans la conversation qui a lieu entre Steven et le doyen anglais qui boîte comme Loyola, mais qui n'a pas la même étincelle dans ses yeux :

1. Watson, Gorge, *Irish Identity and the Literary Revival*, London, Croom Helm, 1979, p. 33.

2. Le « *vezzeggiativo* » en italien est une forme de diminutif avec une connotation câline, définie par son suffixe « *etto* » ajouté à la fin du mot (tandis que le diminutif tout court prend le suffixe « *ino* ») Joyce est fasciné par la spécificité de la langue italienne de cajoler, retrecir, augmenter, etcetera, un mot juste en lui ajoutant un suffixe qui le qualifie. Ainsi il fait de même avec les « *vezzeggiativi* » qui deviennent « *vezzeggiativini* », des petits « *vezzeggiativi* ».

3. Joyce, James, *Letters II* : 202, p. 31.

- To return to the lamp, he said, the feeding of it is also a nice problem. You must choose the pure oil and you must be careful when you pour it in not to overflow it, not to pour in more than the funnel can hold.
- What funnel? asked Steven
- The funnel through which you pour the oil into your lamp.
- That? said Steven. Is that called a funnel? Is it not a tundish?
- What is a tundish?
- That. The ... the funnel.
- Is that called a tundish in Ireland? asked the dean. I never heard the word in my life.
- It is called tundish in Lower Drumcondra, said Stephen, laughing, where they speak the best English.
- A tundish, said the dean reflectively. That is a most interesting word. I must look that word up. Upon my word I must¹.

Steven comprend alors que cet homme vient du même pays que Ben Johnson et cet échange est le fruit de la réflexion suivante, qui est aussi un aveu de non-appartenance :

The language in which we are speaking is his before it is mine. How different the words *home*, *Christ*, *ale*, *master*, on his lips and on mine! I cannot speak or write these words without unrest of spirit. His language, so familiar and so foreign, will always be for me an acquired speech. I have not made or accepted its words. My voice holds them at bay. My soul frets in the shadow of his language².

Dans ce passage bien connu de l'œuvre de Joyce, Stephen exprime avec une clarté exemplaire le sentiment que les Irlandais, tout comme lui-même, partagent une langue qui ne leur appartient pas, une langue qui leur est d'autant plus étrangère qu'elle a été d'abord parlée par le doyen, seul locuteur légitime, car anglais.

Ainsi, le bilinguisme latent de même que les coercitions dues d'abord à la domination anglaise et ensuite à la religion catho-

1. Joyce, James, *A Portrait of an artist as a young man*, Penguin Books, London, 1996 (1916), p. 214.

2. *Ibid.*, p. 215.

lique, ont permis à Joyce de développer un intérêt tout particulier pour les langues et pousser très loin sa rébellion à travers la « dématernisation » de la langue et l'innovation littéraire. Joyce invente une langue et des personnages sur la base de son expérience réelle qui a d'abord eu lieu à Dublin et ensuite en Italie, en Suisse et en France.

C'est dans *Ulysses* que la forme traditionnelle commence à s'écrouler et qu'une expérimentation très poussée sur la langue est d'abord proposée :

How much would that tot to off the porter in the month? Say ten barrels of stuff. Say he got ten per cent off. O more. Ten. Fifteen. He passed Saint Joseph's National school. Brat's clamour. Windows open. Fresh air helps memory. Or a lilt. Ahbeesee defeeeee kelomen opeecue rustoyouvee double you. Boys are they? Yes. Inishturk. Inishark. Inishboffin. At they joggerfry. Mine. Slieve Bloom¹.

J'ai donné un exemple parmi d'autres, extrait d'*Ulysses*, pour montrer les jeux avec les mots où l'irlandais et l'anglais se mélangent. L'invention des mots onomatopéïques, qui trouve aussi son inspiration dans l'italien, est plus évidente dans *Finnegans Wake* :

To stir up love's young fizz I tilt with this bridle's cup champagne, dimming douce from her peepair of hide-seeks tight squeezed on my snowybreasted and while myu pearlies in their sparkling wisdom are nipping her bubblets I swear (and let you swear) by the bumper round of my poor old snaglethooth's solidbowel I ne'er will prove I'm untrue to (theare!) you liking so long as my hole looks. Down².

Cet exemple, que Beckett lui-même propose pour montrer que la forme et le contenu arrivent à s'identifier dans et par la langue

1. Joyce, James, *Ulysses*, Oxford World's Classics, Oxford, New York, 1993 (1922).

2. Cet extrait est tiré de Samuel Beckett's « Dante ... Bruno. Vico.. Joyce » dans *Disjecta, Miscellaneous Writings and a Dramatic Fragment*. Ruby Cohn, éd., Grove Press, New York, 1984.

chez Joyce, illustre bien comment l'écrivain arrive à faire parler la langue dans un mélange qui tout en s'inspirant de l'anglais écrit et parlé, devient autre chose. Une langue « inouïe », mais qui parle comme si elle était concrète.

Ainsi, de même que Joyce a été fasciné par l'italien, l'usage érudit, vif, génial qu'il fait de la langue fascine les écrivains italiens et notamment ceux qui appartiennent à la ligne du *mistilinguisme*. Un auteur comme D'Arrigo, dont le roman *Horcynus Orca* raconte l'odyssée de 'Ndrja qui revient en Sicile après la guerre, a été défini par Italo Calvino comme le Joyce italien. Ce long roman (1082 pages) s'inspire, entre autre, de *l'Odyssée* et d'*Ulysse* ; D'Arrigo invente la communauté des « Cariddoti » pour décrire la Sicile et ses habitants avec les yeux du protagoniste qui rentre de la guerre. Mais son voyage de retour se révèle dramatique. Même son père ne reconnaît pas 'Ndrja, et la terre natale a quelque chose de doux et menaçant en même temps. Le livre se conclut par la mort du jeune protagoniste, englouti par la mer qui entoure la Sicile :

Allo scuro si sentiva lo scivolio rabbioso della barca e il singulare degli sbarbatelli come l'eco di un rimbombo tenero e profondo, caldo e spezzato, dentro i petti. La lancia saliva verso lo scill'e cariddi, fra i sospiri rotti e il dolidoli degli sbarbatelli, come in un mare di lagrime fatto e disfatto a ogni colpo di remo, dentro, più dentro dove il mare è mare¹.

D'Arrigo se réfère à son pays, à ses lieux et s'inspire de ses habitants en soulignant leurs traits saillants. De même que Joyce, il invente une langue inouïe qui creuse dans le magma de nombreuses langues et dialectes qui se sont rencontrés entre « Scilla et Cariddi » et y ont été filtrées. Parfois hyperréaliste, parfois fantastique, et toujours très ironique, le roman est l'apothéose des

1. D'Arrigo, Stefano, *Horcynus Orca*, Mondadori, 2001, p. 1082. « Dans l'obscurité on entendait le glissement furieux du bateau et le sanglot des enfants comme l'écho d'un retentissement tendre et profond, chaud et cassé, dedans, dans leurs poitrines. La chaloupe montait vers Charybde et Scylla au milieu des soupirs rompus et le balancement des enfants, comme dans une mer de larmes faite et défaite à chaque coup de rame, dedans, davantage dedans où la mer est mer. »

prouesses linguistiques. De sa langue, qu'il a soignée jusqu'à l'épuisement, retardant année après année la publication définitive de son grand roman, D'Arrigo dit :

Je n'ai renoncé à aucun matériau linguistique disponible car je suis parti de la certitude objective que les lieux de mon récit — lieux topographiques mais surtout lieux du texte — sont un point fondamental de rencontre et le filtre des langues du monde. Naturellement, chaque fois que j'ai utilisé des néologismes ou des sémantiques inconnues je me suis efforcé de donner immédiatement son correspondant métaphorique, d'écrire, réécrire, reformuler la période et cibler le mot jusqu'au moment où je jugeais avoir atteint l'expression complète : lorsque j'arrivais à la certitude que le résultat était bon et définitif, que la totalité lexicale, syntaxique et sémantique était réalisée, que, sur la page finie, l'écriture parlait¹.

Le *labor limae* sur la langue et l'intérêt pour les différentes terminologies et façons de parler en Italie sont magistralement illustrés dans la discussion entre Monsieur Monanin, l'homme de culture qui vient du Nord et appelle le dauphin par son nom italien, « delfino », et les pêcheurs siciliens qui connaissent à leur frais les cruautés dont cet animal est capable et pour cela l'appellent « fera » (ancien mot pour « fiera », fauve). Les pêcheurs « ne font pas attention aux mots » car pour eux c'est le « vistoconglicchi » (« vuavecleyeux ») qui importe. Pour Monsieur Monadin, en revanche, le « sentitodire » (« entenduparler ») prend le pas ; il attribue donc à l'animal les caractéristiques que le nom lui confère :

Pêcheurs :

Questa [...] noi la chiamiamo fera e fera effettivamente è. E fera vuole dire pescebestino, tutto una fetenzia d'animale che in quanto carne, non vale un soldo, ma quanto al cervello ce l'ha fino, genialone, non c'è che dire. Fera, basti dire, fera : scellerata

1. Dans S. Lanuzza, *Scill'e cariddi. Luoghi di « Horcynus Orca »*, Acireale 1985, p. 134-135).

e sterminatrice, campa fra ladronaggi e assassinaggi. Capi, vostra, perché questa noi la chiamiamo fera¹ ? (p. 181)

Monsieur Monanin :

Cosa è sta fera, cosa è sta fera ? Cancellate fera, segnate delfino, delfino, delfino. E se vi chiedono : cosa è sto delfino ? voi parlat, fatevi sentire. Sto delfino, ditegli, sto delfino, per vostra norma, è il nome giusto ed è pure bello. Imparatelo, imparatelo e vedrete che chi lo porta, sto nome appropriatissimo, non ve le strappa lui le reti, non ve li sbrana lui i pesci. Questo succedeva con la fera, ditegli, perché ci suggestionava il nome selvaggio e sanguinario : una volta che era delfino e noi lo chiamavamo fera, era naturale che tutto quello che succedeva di peggio, glielo passavamo al suo nome, gli davamo la colpa a chi aveva la nomina di fera. Perché, viene dal nome la nomina, si sa. E voi chiamatelo delfino, delfino, delfino, e delfino sarà²... (p. 205)

L'intérêt pour la langue, sa relation aux lieux et la volonté de décrire les autochtones et notamment les plus humbles n'est pas sans rapport avec le travail de Joyce que D'Arrigo connaît et duquel il s'inspire. On peut constater en outre que le point de vue sur la langue, la nation et le peuple est d'autant plus lucide que l'auteur arrive à s'éloigner (physiquement et mentalement) de son pays et de sa langue maternelle. Cette distance est créée par ce que nous avons défini comme la « dématernisation » de la

1. *Hocrymus Orca*, « Celle-ci [...] nous la nommons fauve et fauve elle l'est, effectivement. Et fauve signifie poisson bestial, sa viande est dégueulasse et ne vaut pas un sou, mais elle a le cerveau raffiné, hypergénial, rien à dire. Fauve, il suffit de dire, fauve : scélérate et exterminatrice elle vit de vols et tueries. Comprenez-vous, M'sieur, pourquoi celle-ci nous la nommons fauve ? » Ma traduction.

2. *Ibid* : « qu'est-ce que c'est ce fauve, qu'est-ce que c'est ce fauve ? Effacez fauve, marquez dauphin, dauphin, dauphin. Et si on vous demande : qu'est-ce que c'est ce dauphin ? Vous parlez, faites-vous entendre. Ce dauphin, dites-leur, ce dauphin, pour vous servir, est le nom juste et c'est aussi beau. Apprenez-le, apprenez-le et vous verrez que celui qui le porte, ce nom très approprié, il ne vous les déchire pas, les filets, ils ne vous les dévore pas, les poissons. Ceci avait lieu avec le fauve, dites-leur, car le nom sauvage et sanguinaire nous influençait : une fois il était dauphin et nous l'appelions fauve, c'était naturel que tout ce qui arrivait de pire, nous le passions à son nom, nous attribuions la faute à celui qui se nommait fauve. Parce que la renommée vient du nom, on le sait. Et vous, appelez-le dauphin, dauphin, dauphin, et dauphin il sera... » Ma traduction.

langue qui, transformée et rendue étrangère, garde toujours un côté reconnaissable.

Joyce et D'Arrigo, qui partagent l'imaginaire irlandais et italien, ont subi l'imposition d'une langue nationale et l'occupation de leurs pays. À partir de ces expériences, ils construisent leur subjectivité grâce à l'exil. En tant qu'écrivains, c'est à travers leur pratique toute particulière de la langue qu'ils affirment leur individualité. Ainsi, pour les deux auteurs, la « dématérialisation » de la langue est un travail proche de la psychanalyse. La nouvelle langue inouïe est à la fois le point d'observation et le miroir qui renvoie les auteurs à eux-mêmes, leur permettant de prendre des distances par rapport à l'inconscient. C'est en puisant dans leur vécu,

[...] quand le créateur littéraire nous joue ses jeux ou nous raconte ce que nous inclinons à considérer comme ses rêves diurnes personnels, nous ressentons un plaisir intense, résultant probablement de la confluence de nombreuses sources. Comment parvient-il à ce résultat ? C'est là son secret le plus intime, c'est dans la technique du dépassement de cette répulsion, qui a sans doute quelque chose à voir avec les barrières qui s'élèvent entre chaque moi individuel et les autres, que gît la véritable *ars poetica*. Nous pouvons soupçonner à cette technique deux sortes de moyens : le créateur littéraire atténue le caractère du rêve diurne égoïste par des modifications et des voiles, et il nous enjôle par un gain de plaisir purement formel, c'est-à-dire esthétique, qu'il nous offre à travers la présentation des fantaisies¹.

Chez D'Arrigo et Joyce la langue à la fois étrangère et familière a la fonction du « voile » et en même temps d'« enjôleur ». Non seulement elle leur permet d'obtenir les effets poétiques souhaités tout en mettant le lecteur en condition de pressentir les problèmes sous-jacents à leur écriture, mais elle permet aussi de dépasser la « barrière entre leur moi individuel et les autres ».

1. Freud, Sigmund, *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, traduit de l'allemand par Bertrand Féron, Gallimard, Paris, 1985, p. 45-46.

5 Une langue « non maternelle » : Samuel Beckett et Dolores Prato

Tears and laughter, they are so much gaelic to me.

Beckett, Samuel, *Molloy*

Una vita sbalottata, travestita, camuffata dalle parole.

Prato Dolores, *Le ore*

Samuel Beckett et Dolores Prato font aussi de la langue leur « voile », leur barrière. Ils suppriment ce qu'il y a de « naturel » dans la langue, son côté « instinctuel », l'un devenant bilingue et l'autre remplaçant son italien entaché de formes dialectales pour un italien standard plus artificiel. Mais Beckett comme Prato n'oublie pas leurs langues « maternelles », les mesurant à l'autre langue de la maturité (le français pour Beckett, l'italien « du couvent » pour Prato). De même que les auteurs d'*Ulysse* et d'*Horcynus Orca*, ils peuvent ainsi s'éloigner de leur vécu et notamment de leurs origines et se constituer en tant que sujets. La subjectivité reconnue, ils peuvent ensuite se réconcilier avec leur pays tout en gardant la distance territoriale et celle due à la nouvelle langue.

La relation entre Prato et Beckett, qui ne se sont jamais rencontrés est possible grâce aux ressemblances étonnantes entre leurs poétiques qui ne sont pas pour autant moins différentes dans leurs démarches respectives.

D'abord écrivain anglophone, ensuite bilingue, Beckett peut atteindre un certain détachement par rapport à sa triple marginalité — en tant qu'Irlandais, anglophone, protestant — grâce à l'écriture. En effet, c'est notamment quand il change de langue et passe de l'anglais au français, que l'écriture de Beckett met en scène un entre-deux inquiétant. Entre-deux qui renvoie à son expérience, mais aussi à cette problématique nationale que nous avons résumé plus haut. Chacun de ses textes est dédoublé, car écrit en deux langues (l'anglais et le français). Les deux langues et les deux textes interagissent grâce à un véritable dialogue

entre le « texte un » et le « texte deux ». Dans *Mercier et Camier*, par exemple, il modifie parfois la deuxième version en anglais tout en faisant référence au texte français. Voici un exemple :

Première version en français :

Je te dois des explications, dit Camier. Camier disait toujours explications. Presque toujours. Je ne te demande pas d'explications, dit Mercier, je te demande de répondre oui ou non à ma question. Ce n'est pas le moment de couper les ponts, dit Camier, ni de brûler les étapes¹.

Deuxième version en anglais :

Camier mumbled something about burnt bridges and indecent haste²

Nous ne pourrions connaître les mots que Camier « mumbled » qu'en revenant à la version française.

D'autres fois, dans son « texte deux », Beckett commente la version précédente. Dans *Murphy*, par exemple :

Première version en anglais :

Celia said that if he did not find work at once she would have to go back to hers. Murphy knew what that meant. No more music.

This phrase is chosen with care, lest the filthy censors should lack an occasion to commit their filthy synecdoche³.

Version française :

Célia déclara que s'il ne trouvait pas de travail incessamment, elle retournerait au sien. Murphy savait ce que cela voulait dire. Plus de musique.

1. Beckett, Samuel, *Mercier et Camier*, Les Éditions de Minuit, p. 63.

2. Beckett, Samuel, *Mercier and Camier*, Grove Press, 1974, p. 41.

3. Beckett, Samuel, *Murphy*, London, Grove Press, (1938 Calder), 1999, p. 76.

Cette phrase, lors de la rédaction en anglo-irlandais, fut choisie avec soin, de crainte qu'il ne manquât aux censeurs l'occasion de pratiquer leur synecdoche [sic¹ !]

Dans sa version française Beckett ne renonce pas à lancer des pointes contre l'attitude moraliste des Irlandais. À la « dématérialisation » de la langue que pratiquent Joyce et D'Arrigo en inventant une langue nouvelle sur la base de leurs langues « naturelles », Beckett substitue son bilinguisme qui lui permet de mettre en relation deux langues et deux cultures. C'est justement quand il change de langue qu'il peut le mieux affirmer sa subjectivité et exprimer son originalité, se détachant ainsi de Joyce. Contrairement à celle de son compatriote, l'écriture de Beckett est un véritable métalangage où la parole domine sur l'histoire car, à partir de la trilogie, les personnages-narrateurs ne sont faits que des mots qu'ils prononcent. En d'autres termes, le passage à une sorte d'abstraction littéraire, où la langue se représente par elle-même et semble devenir indépendante du sujet qu'elle dit, permet à Beckett de s'éloigner de l'influence de Joyce et de développer sa subjectivité ; c'est la force de sa poésie bilingue.

Mais le renoncement temporaire à la langue maternelle favorise aussi la réconciliation avec le pays natal. En effet, dans ses ouvrages de jeunesse en anglais, Beckett appliquait à son pays des épithètes pas toujours flatteuses : « Isn't there enough green in this merdific island ? » écrit-il dans *Dream of Fair to middling Women*, créant un néologisme « merdific », en ajoutant peu après « Alas the conductor was slow, he was Irish² » ; ou encore, dans *Murphy* « It is always pleasant to leave this country³ ». Quand il commence à écrire en français, l'Irlande est évoquée avec plus de tendresse, comme si l'éloignement du pays et de sa langue

1. Beckett, Samuel, *Murphy*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1990 (1965). 60. Je souligne.

2. Beckett, Samuel, *Dream of Fair to middling Women*, London, Calder Publications, 1993, p. 157-158.

3. Beckett, Samuel, *Murphy*, London, Grove Press, (1938 Calder), 1999, p. 57.

lui avait aussi permis une plus grande objectivité¹ : « je me voulais moi, je voulais mon pays, je me voulais dans mon pays, un petit moment, je ne voulais pas mourir en étranger² » écrit-il dans *L'Innommable*. Tout au long de son œuvre, les références à l'Irlande sont nombreuses : dans *Molloy*, par exemple, la topographie s'inspire de la topographie irlandaise (« Bally, Ballyba, Ballybaba »), les noms des protagonistes sont irlandais, Murphy, Moran, Malone, les allusions à l'anglo-irlandais ou tout simplement au fait que le français est une langue étrangère sont fréquentes (« Elle les écartait de ses flancs, je dirais brandissait si j'ignorais mieux le génie de votre langue³ »). Même dans la forme il veut rester irlandais comme le montre ce qu'il écrit à son éditeur américain, Barney Rosset, à propos de la traduction des gros mots qui donnent une connotation toute irlandaise à *En attendant Godot* :

in rising the question of the obscenities I simply wished to make it clear from the outset that the only modifications of them that I am prepared to accept are of a kind with those which hold for the texte as a whole, i.e. made necessary by the change from one language to another⁴

Pour Beckett, le passage au français n'est pas seulement un moyen de s'observer en train d'écrire, mais c'est aussi un moyen de se reconcilier avec cet « étrange pays⁵ », l'Irlande, qu'il décrit avec ironie et tendresse dans son premier roman en français.

Dolores Prato n'est ni bilingue ni aussi novatrice que Beckett, mais elle se rapproche de ce dernier grâce à une problématique commune qui passe par sa « monolanguage » transpercée par la situation de diglossie dans laquelle elle vit et qu'elle doit assumer. En effet, si elle écrit en italien, elle n'hésite pas à utiliser des mots de son dialecte en comparant constamment les deux

1. Lire à ce sujet l'article de Astbury, Helen, « Samuel Beckett's (linguistic) exile : continuità through separation » dans *Mots pluriels*, n. 17, avril 2001.

2. Beckett, Samuel, *L'Innommable*, Les Éditions de Minuit, p. 183, 1992 (1953).

3. Beckett, Samuel, *Malone meurt*, Les Éditions de Minuit, p. 46, 1990 (1951).

4. Dans, Knowlson, James, *The life of Samuel Beckett*, Bloomsbury, 1996, p. 392.

5. Beckett, Samuel, *Mercier et Camier*, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 166.

idiomes — le dialecte et l'italien standard, sans oublier les différences entre les expressions plus populaires, et celles, dialectales, mais plus « aristocratiques ». Ainsi distingue-t-elle trois registres :

In paese si parlave plebeo e borghese.
In convento aristocratico.
In casa noi parlavamo borghese¹.

Et parmi ces trois registres elle n'hésite pas à choisir la langue du couvent car élégante et seigneuriale :

Tutte le parole che si usavano lì dentro per comunicare mi parvero più eleganti, più signorile, più belle di quelle che si usavano a casa²

Elle comprend cependant qu'en adoptant cette langue elle perdra quelque chose, sa vraie nature :

fino allora avevo sempre detto « figurette ». « Dammi una figurina », « Alla Messa hanno dato le figurine ». In collegio imparai subito a dire « immagini ». E fu un altro pezzetto di crosta che si sovrappose alla natura. Figurina è più natura. Immagina è più artificio³.

Prato transforme sa langue pour en faire son « artifice », se forçant d'apprendre à parler comme au couvent. Elle change aussi de langue, comme Beckett, en quelque sorte. À cette fin, elle

1. Prato Dolores, *Le ore*, Adelphi, 1994, p. 322. « Au village on parlait plébéien et bourgeois. Au couvent aristocratique. À la maison nous parlions bourgeois. » Ma traduction.

2. *Ibid.*, « Tous les mots qu'on utilisait pour communiquer là-dedans, me parurent plus élégants, seigneuriaux. » Ma traduction.

3. Prato Dolores, *Le ore*, p. 325. Traduction :
Jusqu'alors j'avais dit « petite figure ». Donne-moi une « petite figure »,
À la Messe ont été distribuées les « petites figures »
Au collège j'appris immédiatement à dire « images ». Petite figure est plus nature. Petite image est plus artifice. Et ce fut un autre morceau de croûte qui se superposa à la nature. Ma traduction.

efface beaucoup d'expressions dialectales qu'elle aime pour sortir de son écrasante solitude. Le monologue de Dolores Prato est un cri autobiographique. Une autobiographie sans faits, mais avec beaucoup d'objets, de personnages secondaires décrits sans aucune introspection, car les véritables protagonistes de cette tragédie, que nous percevons sans la voir, sont les mots. La dimension de l'œuvre de Prato est donc beaucoup plus personnelle et intime que celle des autres auteurs analysés et c'est dans son attachement à la langue et aux lieux de son petit village des Marches, Treja, qu'il est possible de retrouver l'espace national dont Prato fait partie. Malgré sa solitude et sa marginalité, la vie de la petite Dolores est fortement intégrée dans son espace national, représenté par sa lutte en faveur d'une langue aristocratique. Le combat de l'auteur n'apporte pas de plaisir, mais se résume dans la nostalgie des vieux mots. Elle voudrait cacher sa diglossie naturelle derrière un monolinguisme idéal et impossible pour elle en Italie. L'« exil » lui-même est raconté comme un non-événement, car Dolores Prato, fille illégitime, sent qu'elle n'appartient à nulle part, ni à personne :

Il luogo dove si ebbero i primi avvenimenti della vita diventa noi stessi. Treja fu il mio spazio, il panorama che la circonda, la mia visione : terra del cuore e del sogno. [...] Io non appartenevo a Treja, Treja apparteneva a me [...] Ci stetti poco, l'infanzia, l'età delle carezze; non me ne fece, io non le appartenevo, essa apparteneva a me : a mia insaputa me la portai via. [...] esplosi a Roma e qui di colpo, quando in un labirinto della vecchia città lessi « Piazza dell'Olmo di Treja », uscì fuori tutta la tenerezza fascinoso di quel paese che m'ero portata dentro senza saperlo. Fu la prima delle tante epifanie ¹.

1. Prato, Dolores, *Giù la piazza non c'è nessuno*, Mondadori, 1994, p. 4-5. Traduction : « Le lieu où les premiers événements de la vie eurent lieu devient nous-même. Treja fut mon espace, le panorama qui l'entoure, ma vision : terre du cœur et du rêve [...] Je n'appartenais pas à Treja, Treja m'appartenait : à mon insu je la pris avec moi. [...] J'explosai à Rome et ici, du coup, quand dans un labyrinthe de la vieille ville je lis "Piazza dell'Olmo di Treja", toute la fascinante tendresse pour ce village que j'avais porté sans le savoir en mon for intérieur sortit. Ce fut la première de mes épiphanies. » Ma traduction.

Ce sont bien les mots qui évoquent Treja et ce sont eux l'événement. Dans ce passage, comme dans toute son œuvre autobiographique, Dolores Prato exprime son sentiment de non appartenance avec une force comparable à celle des personnages-narrateurs beckettien qui arrivent à renier leur propre subjectivité dans une véritable « lutte pronominale ». Le berkeleyen *Esse est percipi* qui traverse toute l'œuvre de Beckett est une constante inquiétude de Prato. Non perçue, elle n'arrête pas de poser son regard vif sur les choses et prête une oreille attentive et amoureuse (malgré sa semi surdité dont elle se plaint) aux mots et à ce qu'ils représentent, sans pour autant pouvoir se représenter¹. Les mots pour Prato sont narration : ils deviennent l'objet qu'ils désignent, comme par un mécanisme de mémoire involontaire : ils sont la vie même de l'auteur. Des mots concrets comme dans *Watt* de Beckett, où le protagoniste souhaitait se faire « un oreiller de vieux mots » pour soulager ses angoisses. Mais si Prato vit dans les mots et se cache derrière eux, Beckett, au contraire, cherche ce qui se cache derrière les mots². Prato ne s'observe pas, elle « décrit » les mots et les objets qu'ils sont censés désigner comme si c'étaient eux les protagonistes de son existence de rejetée. Pour cela elle s'exprime au moyen d'une véritable diglossie où sa langue « naturelle » se mesure à la langue du couvent. Beckett, en revanche, observe le mot du haut de la langue étrangère et le « déplace » dans sa propre langue, pour se détacher d'elle. Les deux auteurs tissent ainsi, à travers leurs langues aimées et châtiées (car l'anglais devient pendant longtemps la langue de l'auto-traduction, tandis que Prato épure son dialecte), un voile qui leur permet de dépasser cette répulsion

1. Et comme si c'était son destin, *Giù la piazza non c'è nessuno* a été publié sous forme réduite ; les expressions dialectales ont été épurées dans cette première édition d'Einaudi parue en 1980. Elle voit en cela la dernière de ses disgrâces et ce n'est qu'en 1997 (après la mort de l'auteur) que la version intégrale telle qu'elle la souhaitait fut enfin publiée. Son livre, très apprécié par des critiques d'envergure tels que Giorgio Zampa et Alfredo Giuliani, reste peu connu, malgré ses remarquables qualités littéraires.

2. « Y a-t-il des raisons qui empêchent cette terrible matérialité du mot d'être dissoute ? » écrit Beckett dans « La lettre allemande », dans *Disjecta*, éd. Ruby Cohn. Ma traduction.

que Freud identifie avec les barrières s'élevant entre chaque moi individuel et les autres.

Le rapport à la langue est aussi l'héritage de la langue nationale et pour Prato aussi bien que pour Beckett il est problématisé dans une expérience personnelle leur permettant de se reconnaître en tant que sujet, dans une sorte de schizophrénie linguistique. Ainsi, en élaborant une nouvelle langue à partir de la langue « naturelle » ils peuvent recoller leurs « mois » déchirés et reconstituer par l'écriture et au moyen de la nouvelle langue une subjectivité capable de se définir à l'intérieur de leur espace national (voire régional, pour Prato) et de sa langue.

Conclusions

Nous avons vu comment les quatre auteurs analysés développent d'une façon originale et personnelle une relation aux langues qui reflète leur vécu aussi bien personnel que national. L'attachement au pays est un élément commun aux quatre auteurs qui n'ont pas pour autant hésité à s'en éloigner. C'est grâce à l'élaboration de la langue et au départ du pays que les auteurs ont pu créer une nouvelle identité sans faire abstraction de leurs origines, mais en les intégrant dans l'écriture. Qu'il s'agisse d'un monolinguisme « entaché » de mots d'autres langues ou dialectes ou de véritable bilinguisme, la langue des quatre écrivains est « dématernisée », car elle perd les connotations de langue maternelle et s'enrichit des différentes expériences linguistiques qui ont eu lieu dans d'autres pays que le leur. La réaction aux politiques nationales linguistiques devient donc une révolte nécessaire à l'affirmation d'une individualité poétique, mais aussi à la constitution du sujet partagé. C'est aussi grâce à leur histoire dans des pays dépossédés (de la grandeur, de la langue, du territoire...) que ces écrivains développent les caractéristiques d'indépendance et d'originalité grâce auxquelles ils peuvent se distinguer en tant qu'artistes. Ainsi, ils tissent le voile qui permet de garder l'inconscient et ses fantasmes sous surveillance, de sorte que celui qui les lit se reconnaît dans leur travail.

Ainsi au monolinguisme national qui voulait étouffer l'irlandais en Irlande et les dialectes en Italie, les écrivains étudiés proposent chacun sa solution linguistique : Joyce écrit en anglo-irlandais tout en utilisant les mots d'autres langues et s'inspirant d'elles pour inventer une langue toujours (ou presque) reconnaissable (*Finnegan's Wake*) ; D'Arrigo invente une langue inouïe qui s'inspire des langues existantes ou ayant existé entre la Calabre et la Sicile ; Beckett invente un français que Ludovic Janvier définit comme le « beckettien » et instaure une relation de dépendance entre les langues qu'il adopte ; Prato crée une langue qui est un mélange d'italien standard et de dialecte. Leurs langues respectives, qui gardent un lien fort avec la langue d'origine, sont une marque d'individualité et d'originalité.

Parlant de l'indépendance de l'Irlande, Joyce, qui ne souhaitait pas que sa relation avec son pays natal s'améliore, dit : « Tell me, 'why you think I ought to wish to change the conditions that gave Ireland and me a shape and a destiny¹. »

Bibliographie

AA.VV., « Stato dell'Italia », Il Saggiatore, 1995.

ASTBURY, Helen, « Samuel Beckett's (linguistic) exile : continuità through separation » dans *Mots pluriels*, n. 17, avril 2001.

BECKETT, Samuel, *Mercier et Camier*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970.

BECKETT, Samuel, *Mercier and Camper*, Grove Press, 1974.

BECKETT, Samuel, *Murphy*, London, Grove Press, (1938 Calder), 1999.

BECKETT, Samuel, *Murphy*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1990 (1965). 60. Je souligne.

BECKETT, Samuel, *Dream of Fair to middling Women*, London, Calder Publications, 1993.

1. Dans Ellmar, Richard, *James Joyce*, Oxford University Press, U.S.A., éditions revue et corrigée en 1983 (première édition 1959), p. 109.

- BECKETT, Samuel, *Murphy*, London, Grove Press, (1938 Calder), 1999.
- BECKETT, Samuel, *L'Innommable*, Les Éditions de Minuit, p. 183, 1992 (1953).
- BECKETT, Samuel, *Malone meurt*, Les Éditions de Minuit, p. 46, 1990 (1951).
- Disjecta*, éd. Ruby Cohn, Grove Press, New York, 1984.
- BOTTI, Moreno, *Dentro alla valigia una penna. Approccio alla letteratura italiana d'emigrazione nel mondo*, Libreria Padovana Editrice, 1999.
- BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Éditions Fayard, Seuil, Paris, 2001.
- CASANOVA, Pascale, *La République mondiale des Lettres*, Éditions du Seuil, mars 1999.
- D'ARRIGO, Stefano, *Horcynus Orca*, Mondadori, 2001 (1975).
- ELLMAR, Richard, *James Joyce*, Oxford University Press, USA, éditions revue et corrigée en 1983 (première édition 1959).
- FREUD, Sigmund, *Essais de Psychanalyse*, Petite Bibliothèque Payot, 2001 (1981).
- FREUD, Sigmund, *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, traduit de l'allemand par Bertrand Féron, Gallimard, Paris, 1985.
- JOYCE, James, *A Portrait of an artist as a young man*, Penguin Books, London, 1996 (1916).
- Disjecta, Miscellaneous Writings and a Dramatic Fragment*. Ruby Cohn, éd., Grove Press, New York, 1984.
- JOYCE, James, *Finnegans Wake*, Penguin Books, London, 2000 (1939).
- JAMES, Joyce, « L'Irlande, île des saints et des sages » *Essais critiques*, traduit de l'anglais par Janvier, Elisabeth Gallimard, 1966, p. 188.
- KENNER, Hugh, *A Colder Eye. The Modern Irish Writers*, New York, Knopf, 1983.

- KNOWLSON, James, *The life of Samuel Beckett*, Bloomsbury, 1996.
- LANUZZA, S., *Scill'è cariddi. Luoghi di « Horcynus Orca »*, Acireale 1985.
- LAVAGETTO, Mario, *Freud, la letteratura e altro*. Nuova edizione riveduta, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1985-2001, p. 259.
- MARAZZINI, Claudio, *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattiti sull'italiano* Carocci, Roma, 1999.
- MISHKIN, Tracy, *The Harlem and Irish Renaissances. Language, Identity, and Representation « Collaboration, Isolation, and Conflict. Dilemmas of Language »*, University Press of Florida, 1998.
- PASOLINI, Pier Paolo, « Nuove questioni linguistiche », dans *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, Meridiani, Arnoldo Mondadori editore, 1999 (l'article est de 1964).
- PRATO Dolores, *Le ore*, Adelphi, 1994.
- PRATO, Dolores, *Giù la piazza non c'è nessuno*, Mondadori, 1994.
- SEGRE, Cesare, *La letteratura italiana del novecento*, Editori Laterza, Roma, 2004 (première édition, 1996).
- TOOLAN, Michel « Language and affective Communication in some Contemporary Irish Writers » dans *Cultural Contexts and Literary Idioms in Contemporary Irish Literature*, édité par Michael Kenneally, Colin Smythe, Cerrards Cross, 1988.
- WATSON, Gorge, *Irish Identity and the Literary Revival*, London, Croom Helm, 1979.
- YEATS, W. B., *Explorations*, London : Macmillan, 1962.

Le corps exilé

Analyse de chorégraphies d'artistes ayant perdu leur terre d'origine

M. Scarpulla

1 L'humanité invisible

Une petite table où est imprimée une publicité sur le recrutement pour la guerre. La publicité brûle, du sang brûle sur la publicité. Deux chaussons de danse pendent au-dessus de la table. Le sang coule des chaussons et brûle sur la table. Debout, le public entoure la table, respire la fumée et l'odeur de brûlé. Une danseuse noire entre, elle marche sur les pointes des chaussons de danse, elle porte un costume africain très coloré, qui se prolonge sur son visage, lui cache le visage. Elle tient dans la main un petit magnétophone, l'allume et l'éteint répétitivement, pendant qu'elle marche avec difficulté autour de la petite table. Du magnétophone sort la mélodie de *Keep the home fires burning*, chanson américaine sur l'attente des femmes lorsque les hommes partent en guerre. La femme lève parfois son masque, elle chuchote des mots de fatigue et d'attente. Elle répète sa marche autour de la table, regarde les spectateurs, sourit et cherche des sourires. Puis elle s'appuie à l'un des spectateurs, dit qu'elle est fatiguée, et recommence à marcher sur les pointes en disparaissant dans le noir. La table continue à brûler de sang.

Cette courte performance, qui s'appelle comme la chanson, *Keep the home fires burning*, a été créée en 1997 par la chorégraphe

blanche sud-africaine Robyn Orlin¹. Dans la plupart de ses travaux, Orlin représente la situation sociale en Afrique du Sud, la pauvreté, le racisme et les ravages du Sida, tout comme le lent changement économique, bénin et en même temps malin, importé des États-Unis. Dans la performance sont juste esquissés, comme dans une poésie, les symptômes de la précarité créée par la société capitaliste. La publicité, outil du développement commercial et du pouvoir directif des médias, brûle du sang versé par les chaussons de danse, symbole des traditions anciennes et conservatrices chrétiennes. Ces traditions dominent la société, mais elles sont désormais malades, dans le bouleversement des systèmes sociaux qu'elles ne réussissent plus à contrôler. Le corps noir se fatigue en marchant sur les chaussons de danse, sur les traditions chrétiennes, pendant que le visage est étouffé par un masque de traditions africaines, refuge pour se cacher dans un « ghetto » spirituel². La danseuse marche comme un robot, elle représente la précarité humaine d'une société en apparence fertile, en réalité en crise : l'individu contemporain continue sa vie quotidienne, mais quelque chose d'invisible semble le tourmenter, lui rendre incertaines les habitudes quotidiennes.

La majorité des compagnies de danse classique et contemporaine est composée de danseurs qui viennent du monde entier. Sur scène, des corps aux traits asiatiques, africains, européens. En observant une phrase gestuelle exécutée en groupe, on perçoit la présence d'esthétiques diverses et de styles personnels qui se sont désormais fondus en un seul par la rencontre pluriethnique. La chorégraphe allemande Sasha Waltz a chorégraphié

1. Nous avons assisté à la performance *Keep the home fires burnig* durant les Rencontres Internationales de danse Seine-Saint-Denis, 9-11 mai 2006, Centre National de la Danse, Pantin.

2. Cf. Fabrizio ANDREELLA, « Non disperdere nell'ambiente, ovvero corpi tossici e pensieri riciclabili. Note sul corpo della danza nella cultura tecnologica », dans *In cerca di danza. Riflessioni sulla danza moderna*, sous la direction de Cristian MUSCELLI, Milano, éd. Costa & Nolan, 1999, p. 15-27. « [...] Dans notre culture, l'individu doit réprimer ses énergies animales ou recourir aux *ghettos* où il peut libérer ses énergies en excès », traduction de l'auteur, citation p. 16.

dans *Gezeiten (Marées)*¹ un état d'incertitude humaine, la sensation d'être entouré par un mal invisible, dont on connaît l'existence mais dont on ne localise ni la puissance ni l'impact dans l'existence privée d'un individu. Les danseurs s'expriment dans leur langue natale, ils crient en Italien et en Anglais, en Serbe et en Allemand, attendant qu'une catastrophe advienne à l'improviste. Une grande paroi cassée et brûlée, comme les murs filmés dans les reportages sur la guerre en Irak ou le tremblement de terre au Pakistan, entoure l'espace scénique. Cette paroi enferme le groupe multiculturel, des hommes rescapés des catastrophes de leur terre. Le décor représente la pièce d'une maison, mais le mur reflète un extérieur en guerre. Les rescapés sont prisonniers de « ce qu'on ne perçoit pas, ce qui est situé au-delà même de la frontière, du seuil, entre vie et mort, raison et folie, visible et invisible² ».

Durant une scène, les danseurs tremblent en perdant l'équilibre. Les corps roulent au sol, cognent, poussent et tirent des chaises et des tables. Ils semblent subir une force invisible, qui les rend instables, qui leur fait perdre le contrôle de leur corps. Les chairs sont secouées par des explosions invisibles, par des tremblements de terre implorant dans les danseurs.

Dans plusieurs études sur *Les Paravents* de Jean Genet³, on définit les attentats à l'origine de la guerre civile en Algérie comme une « guerre invisible ». Dans la pièce, les personnages jouent leurs drames quotidiens pendant que de petits détails violents suggèrent la présence dans un ailleurs d'un drame commun. Des personnages disparaissent et des ombres s'entretiennent derrière les paravents pendant que des personnages dialoguent, tranquilles, sur le devant de la scène. Dans *Anéantis*, de l'anglaise

1. Nous avons assisté à *Gezeiten* de Sasha Waltz au Théâtre de la Ville de Paris, 10-20 mai 2006.

2. Catherine NAUGRETTE, *Paysages dévastés. Le théâtre et le sens de l'humain*, Belval, éd. Circé, 2004, p. 114.

3. Cf. surtout *Théâtres de la guerre. Eschyle, Shakespeare, Genet*, textes réunis par François LECERCLE, éd. Klincksieck, 2001 ; Jean GENET, *Les Paravents*, Paris, éd. Gallimard, 2000.

Sarah Kane¹, le drame intime d'amour et de violence entre un homme et une femme dans une chambre d'hôtel est secoué par une explosion et l'arrivée d'un soldat. L'intrus fera subir à l'homme les mêmes violences que celui-ci avait fait subir à la femme avant l'éclatement de la guerre. Mais les violences du soldat quadruplent en sauvagerie. Les cauchemars intimes des personnages des deux pièces semblent se révéler dans toute leur profondeur lorsque les racines communes de la violence sont dévoilées. En même temps, la « guerre invisible » semble être une force incontrôlable par l'homme, quelque chose d'abstrait, né de l'évolution économique et sociale, de la Renaissance à nos jours.

Face à une « guerre invisible », des individus s'échappant de leur terre s'accrochent les uns aux autres en essayant de survivre. Dans *Gezeiten* de Sasha Waltz, les danseurs essaient de composer de la musique, de danser, de croire encore à la vie. Ils constituent une « humanité invisible » pour la bureaucratie d'une société. Ils sont conscients de la « guerre invisible », de la défaite des révolutions de leurs pères et mères, et de l'appauvrissement culturel d'un multiculturalisme homologué. Ils se retrouvent à l'écart du monde, dans une prison contrôlée par une paroi malade et entamée, avec un nouveau genre de subjectivité, communiquant par des cris et des gestes instinctifs. L'« humanité invisible » de Sasha Waltz ressemble à la « communauté humaine » de Giorgio Agamben, qui prévoit « une humanité unie contre les états ». C'est l'humanité qui quelquefois apparaît et proteste contre une guerre que les gouvernements ont décidée sans questionner le peuple qu'ils représentent. Les subjectivités accrochées les unes aux autres dans les danses de Sasha Waltz sont étrangères aux canaux de transmission des messages de leur société. Elles partent de leur état d'incertitude et d'étrangeté pour reconstruire une liaison humaine, dans un temps de pause de tout progrès en crise.

1. Cf. Graham SAUNDERS, *Love me or kill me : Sarah Kane et le théâtre*, tr. fr. Paris, éd. L'Arche, 2002 ; Sarah KANE, *Anéantis*, Paris, L'Arche, 2001.

2 L'exil

Une humanité invisible est en exil d'une terre à l'autre. L'exil est souvent forcé pour les individus échappant à une guerre ou à une dictature. L'artiste est toujours en exil du monde réel : c'est pour s'échapper dans une autre réalité, ou dans une autre manière de communiquer, qu'il crée un monde à lui. L'exil dans la danse, surtout dans la danse contemporaine, éloigne l'individu dans une dimension encore plus distante de la réalité contemporaine ; parce que par rapport aux autres arts, le langage du corps n'est jamais objectif, il est pré-linguistique, instinctif : d'autres langages doivent traduire la danse théoriquement et logiquement¹. Danser signifie ainsi s'exiler des conventions de la communication sociale. Lorsque l'homme décide de communiquer par la danse, il s'éloigne aussi d'un esprit de recherche mathématique et scientifique. Même si l'artiste étudie et théorise les techniques et les codes, ses créations sont un ensemble de gestes en relation avec son intimité, ce sont des cris poétiques. Depuis trente ans, la danse contemporaine est l'univers de l'expérimentation infinie, où les techniques et les styles des chorégraphes se transforment d'une création à l'autre. L'exil dans la danse n'est pas seulement un éloignement de la société, mais aussi une volonté de ne pas s'arrêter de créer et recréer, de détruire et recomposer. La danse, dans son état éphémère, échappe à la culture évolutionniste chrétienne, à sa philosophie construite sur l'opposition de concepts absolus². L'être humain qui danse oublie d'accumuler des savoirs et des identités, et déplace le corps d'un sentiment à l'autre, en perdant un instant remplacé aussitôt par un autre.

L'exil dans l'art du corps en mouvement est un dépouillement identitaire. Sous la catégorie de danse contemporaine, de danse-théâtre ou théâtre dansé, les programmeurs des saisons théâtrales mettent toutes les créations d'art total qui ne sont pas définissables. Le langage de la danse reste un acte social invisible,

1. Cf. Cristian MUSCELLI, « La danza tra i problemi filosofici », dans *In cerca di danza... op. cit.*, p. 5-12.

2. Cf. Cristian MUSCELLI, « La danza tra i problemi filosofici », dans *In cerca di danza... op. cit.*, p. 5-12.

sans possibilité ni volonté de s'exprimer correctement et couramment.

Après l'attentat de 2001, Georges Bush a déclaré l'« État d'exception¹ », comme au début d'une guerre : le chef d'État peut ainsi décider de changer les règles démocratiques et constitutionnelles pour mieux défendre l'humanité entière, au nom d'une idée générale de liberté. De petites humanités invisibles s'exilent alors vers d'autres états d'exception, comme celui de la création en danse, où les conventions sont cyniquement respectées pour vendre les produits culturels ; mais la création en elle-même semble disperser les définitions, dans un suicide social. Le point de départ pour retrouver une subjectivité semble être la fusion des individus dans un ensemble de bribes culturelles, dans lesquelles on cherche à tout oublier, à faire le vide de soi-même.

La chorégraphe Jasmina Prolic est née en Yougoslavie. Après une année de guerre, en 1992, elle réussit à s'enfuir de Sarajevo à Zagreb. En 1993, Prolic entre au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris. Elle a fui comme yougoslave, elle est arrivée en France comme serbe. Son pays a été changé politiquement et géographiquement, et, comme tant d'autres individus, elle a vu changer son identité sociale. Jasmina Prolic est devenue chorégraphe en France, elle danse et enseigne dans des ateliers entre la Serbie et la France. Elle habite depuis quinze ans en France. Elle n'est plus serbe, mais elle n'est pas française. Dans ses créations, elle parle de la perte identitaire et de la guerre. Prolic pourrait emprunter les paroles de l'écrivain de théâtre serbe Biljana Serbljanovic : « Permettez-moi de me présenter : je suis un être humain dont on a volé l'identité². » Denis Cosgrove³, théoricien du paysage symbolique et de la géographie humaine, définit l'écrivain comme un *insider* ou un *outsider*. L'écrivain peut être identifié par l'un des deux termes ou

1. Cf. Antonio NEGRI et Michael HARDT, *Multitude. Guerre et démocratie à l'âge de l'Empire*, Paris, éd. La Découverte, 2004.

2. Serbljanovic a ainsi introduit son discours, quand elle reçut, pour ses œuvres théâtrales, le prix Ernst-Toller en 1999, Neubourg. Brigitte SALINO, « Biljana Serbljanovic, une étoile en résistance », *Le Monde*, 1^{er} mars 2002.

3. Cf. Denis COSGROVE, *Realtà sociali e paesaggio simbolique*, tr. it., Milano, éd. Unicopli, 1990.

par les deux. L'écrivain peut vivre dans le territoire dont il doit parler, il est donc *insider*, mais il doit se distancier, sortir du territoire, et avoir devant les yeux tout un paysage, être donc *outsider*, pour le raconter symboliquement et théoriquement. Jasmina Prolic est *insider* et *outsider*. Dans ses solos surtout, elle parle de ses racines disparues, ou cachées derrière de nouvelles conventions sociales, au travers de ses souvenirs, comme chaque *insider* qui a vécu un territoire. Mais dans son exil, son rôle d'artiste est celui d'un *outsider* : elle construit son présent dans un pays étranger, sur un autre territoire, elle focalise ses racines et les décrit selon le point de vue donné par sa nouvelle situation. Elle crée ainsi des paysages symboliques, des témoignages émotionnels sur le vécu de la guerre et de la mort.

Dans les années 1970, la chorégraphe Ea Sola s'échappe du Vietnam ravagé par la guerre. Elle arrive en France, où elle rencontre l'accumulation capitaliste d'objets à consommer. Par hasard, dans sa recherche d'une manière de communiquer son dépaysement, elle commence à se mettre en scène dans des performances. Elle devient donc une *outsider*, en empruntant le territoire français, riche économiquement de subventions. Ea Sola travaille maintenant au Vietnam. Elle ne reconnaît plus son territoire d'origine. La guerre est finie. Le Vietnam a été redéfini selon les conventions de l'évolution capitaliste. En travaillant avec les danseurs du Ballet d'Hanoi¹, elle s'est rendu compte d'une contradiction profonde : le Vietnam est devenu en vingt ans un pays ressemblant en apparence à l'occident, surtout dans ses villes, alors que les corps des danseurs gardent les postures et les gestes d'un quotidien traditionnel, typique de l'Orient. Ea Sola a réussi à faire improviser des danses intimes à ses danseurs avec violence et patience. Ces corps étaient étouffés par la rigide préparation classique au ballet et à la danse traditionnelle, et par des apparences occidentales parvenues à régir la vie quotidienne des Vietnamiens.

1. Cf. « La dame d'Hanoi », propos recueillis par Daniel Conrod, *Télérama* n° 2910, 19 octobre 2005, p. 60-64; Rosita BOISSEAU, « La mort aux troussees », *Télérama* n° 2678, 9 mai 2001, p. 100.

C'est en Occident, et beaucoup moins dans un Orient occidentalisé, qu'Ea Sola réussit à présenter ses danses sur la crise identitaire du peuple vietnamien. Jasmina Prolic et Ea Sola sont des *outsiders* par rapport à leur terre d'origine, jamais revues comme telles. La France est leur « territoire emprunté », un lieu utile, avec ses identités et ses contradictions, mais où les deux chorégraphes peuvent créer, étrangères à tout, se distancier de leur passé et de leur présent. Leur relation avec un « territoire emprunté » ressenti comme le mécène de leur nécessité de s'exprimer, mais non comme une mère, est sûrement proche de celle de tant d'émigrés qui sont en train de configurer un nouveau monde occidental en passant d'une terre à l'autre, d'un travail à l'autre, un monde avec ses richesses culturelles et ses conflits xénophobes.

Des chorégraphes comme Robyn Orlin et Sasha Waltz sont des auto-exilées à la recherche de nouveaux territoires empruntés. Les deux femmes construisent leurs vies intimes en contact avec leur terre d'origine. Depuis 2004 Sasha Waltz, après avoir mis fin à sa co-direction de la Schaubühne de Berlin, se déplace avec sa compagnie dans les théâtres qui accueillent ses anciennes créations et en subventionnent de nouvelles. Comme tant d'autres chorégraphes, Waltz semble préférer se détacher des établissements publics lorsqu'elle peut compter sur des subventions plurielles. Il semble que cet exil d'un lieu de création public fixe est un autre exode culturel, celui d'une humanité en opposition avec une identité sociale et politique qui ne lui correspond plus. Les théoriciens Negri et Hardt parlent de « multitudes¹ » de groupes et d'individus qui essaient de se détacher d'un progrès technique et social trop formel et répétitif, dans ses professions, dans ses discriminations et dans ses loisirs. Ces humanités invisibles forment des ghettos de résistance, expérimentent des nouvelles voies de vie, en échappant aux règles de classe et de pouvoir.

Robyn Orlin vit en Afrique du Sud, mais ses créations sont subventionnées par la France et l'Allemagne. Elle vit donc aussi à Berlin et à Paris. Orlin est une étrangère : ses travaux ne sont

1. Cf. A. NEGRI et M. HARDT, *Multitude... op. cit.*

pas connus dans son territoire natal, ils sont étrangers à son pays, et elle raconte son point de vue critique en Europe, comme une étrangère, au travers des histoires appartenant à l’Afrique du Sud. Orlin n’est jamais socialement correcte.

Le dépouillement le plus explicite d’un socialement correct est celui de la chorégraphe Lia Rodrigues. Elle s’est dépouillée de son identité à l’intérieur de son propre pays, le Brésil. Après une formation et une pratique professionnelle comme danseuse en France, elle retourne au Brésil, où elle emploie l’argent familial pour subventionner sa compagnie. Sa maison devient son corps et la relation avec d’autres corps, rendus sensibles par la danse¹. Depuis 2002, elle s’est auto-exilée avec sa compagnie sur un territoire emprunté au plus profond du Brésil : les favelas. Étrangère à la réalité qui l’entoure, elle veut passer d’*outsider* à *insider* des Favelas, en témoignant par le corps de cette nouvelle terre. Rodrigues vit les favelas à la recherche des relations humaines présentes à la base de chaque vie collective, enterrées dans la pauvreté et la dictature des gangs de la drogue.

Rodrigues comme Orlin survit professionnellement grâce aux aides d’un territoire emprunté où elle ne vit pas nécessairement, l’Europe. Lorsque l’humanité invisible des chorégraphes en exil s’installe dans un territoire emprunté qui lui permet de s’exprimer comme *outsider*, ses cris peuvent commencer à retentir. Mais la quête de subventions est épuisante ; les *outsiders* vivent leur présent sans connaître la situation identitaire que les territoires empruntés leur concéderont dans le futur. L’artiste exilé travaille à l’intérieur mais en même temps à côté de la société, à la recherche des mécanismes qui pourraient permettre de changer le visage et le corps de la société.

1. Cf. Luli BARZMAN, *Les 1001 vies de Lia Rodrigues*, documentaire, 2005, Centre National de la Danse, Pantin.

3 Les corps silencieux

Le solo *Tishma Tanz*¹ a été créé par Jasmina Prolic en hommage à l'écrivain yougoslave Aleksandar Tisma, survivant du massacre des Juifs de Novi Sad, en 1942. Une danseuse se métamorphose dans la pénombre, jouant avec une couverture de plastique à bulle. Son corps danse des gestes techniques fragmentés, des actions inabouties. Elle quitte aussi son style de danse et exécute des gestes minimaux de la quotidienneté. Des bruits métalliques passent en fond-sonore, et cachent des bruits de guerre. Les pas de la femme sur la couverture font exploser les bulles comme des tirs d'arme à feu. Le corps en contre-jour s'enveloppe noir dans la couverture transparente, comme dans sa mort, comme un fœtus en naissance, comme un corps prisonnier de sa réalité. La danse joue avec le visible et l'invisible. La silhouette de la danseuse est toujours visible, mais rarement pleine de chair. Une chair invisible parle seulement si elle s'efface, se présente comme corps/non-corps face aux corps réels du public. Prolic parle de la guerre et de la mort silencieusement, implicitement, dans un corps-esprit onirique.

Dans ses premières performances des années 1970, Ea Sola dépouillait son corps de la vie. Elle perdurait immobile et muette dans des lieux publics. Son regard vide semblait être attentif à des dimensions lointaines, proches de la mort, témoignant de quelque chose de passé, qui avait existé dans le corps en mouvement. Maintenant le corps ne veut plus bouger, il s'est arrêté par rapport à la société qui l'entoure, mais la trace de la tragédie vécue perdure dans son regard vide. Le corps d'Ea Sola représente son humanité invisible, sa volonté de s'extraire de la réalité du territoire emprunté, de se mettre à nu hors des apparences de communication. Dans ses chorégraphies de groupe les plus récentes (par exemple *Requiem* 2001, qui traite de la mémoire et de la guerre), l'immobilité de la chair se revêt de costumes et elle est entourée d'un décor, représentant explicitement la mort, des spectres de son passé, et des victimes d'une guerre

1. Nous avons assisté au solo *Tishma Tanz* au Théâtre Gérard Philippe, Orléans, 24 et 25 février 2005.

symbolique infinie. Le corps immobile commence à bouger lentement et silencieusement, quiet comme une ombre ; puis, par des gestes aigus et secs, des raptus de malaise, la chair se réveille en quelques instants.

Par l'immobilité et l'ombre, Ea Sola et Prolic mettent en scène une chair qui n'est pas complètement réelle, mais encore en vie, des corps qui communiquent en silence, c'est-à-dire sans agir. L'humanité invisible possède des « corps silencieux », des corps quotidiens mais en arrêt social, en pause, en représentation d'un non-dit, d'un non-exprimé, pour refuser l'histoire présente et passée, pour exprimer un malaise incommunicable.

Les survivants des camps de concentration essaient de raconter le mal incommunicable subi. Primo Levi et Giorgio Agamben¹ expliquent que les témoins des camps ne sont pas les survivants qui racontent, mais les morts. Primo Levi a honte d'avoir survécu, il ne peut pas dire ce qu'est vraiment la vie dans le camp, et il lui reste dans le cœur la « zone grise, qui ne connaît pas de temps et de lieu [...] l'angoisse inscrite dans chacun² ». Il peut continuer à raconter les faits vécus, l'histoire des détenus qu'il a rencontrés et qui sont morts. Mais les faits semblent incomplets aux survivants. Ils doivent recommencer à les raconter plusieurs fois, sans jamais réussir à trouver le but, la signification de leur existence dans les camps ; parce que l'incommunicable est le passage de l'homme au non-homme, la dégradation jusqu'à une réalité si proche du néant, si distante de la vie, une réalité si impossible à dire. Dans l'immobilité d'Ea Sola, dans la chair en ombre de Jasmina Prolic, le corps n'apparaît pas humain, il se représente à côté d'une identité charnelle. La « zone grise », ce sentiment d'incommunicable, hors de toute notion de bien et de mal, qui fait honte aux rescapés, apparaît au travers des corps silencieux des deux chorégraphes, des corps sans doute en vie, mais si distants de l'humain. Les « corps silencieux » réussissent à représenter le passage de l'humain au non-humain, parce qu'ils sont une humanité qui ne veut plus communiquer

1. Giorgio AGAMBEN, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio et il testimone*, Torino, éd. Bollati Boringhieri, 2005.

2. *Idem*, p. 24.

qu'au travers de sa chair la plus instinctive. C'est ainsi qu'ils réussissent à crier leur sentiment, mais aussi à s'habiller d'une apparence inhumaine, et à toucher métaphoriquement la « zone grise ».

Dans *Incarnat*¹, création 2005 de Lia Rodrigues, les corps témoignent de leur existence et de leur travail dans les favelas sans les raconter concrètement. Au début, la compagnie danse un rituel de communion, un hymne à la jeunesse ; puis chaque corps nu se présente au public par un acte violent, crié, exprimant la nécessité d'extirper de son esprit une « zone grise ». Une danseuse commence à crier comme face à la mort d'un proche, comme une folle dans une attaque d'angoisse. Elle se recroqueville sur elle-même. Le cri s'arrêtera lorsque l'incommunicable sera extirpé du corps. Mais elle s'étouffe dans sa salive, elle vomit sur scène dans l'impossibilité d'arracher les souvenirs de sa mémoire. Un autre danseur ne réussit pas à s'arrêter de crier, alors il s'échappe du plateau. On l'entend continuer à crier au loin. Un autre corps se couvre de sang et l'enlève par des coups secs, répétitifs, dans l'impossibilité de se nettoyer de lui-même et de son passé.

Les « corps silencieux » de Rodrigues représentent un état avant/après la réalité, jamais la réalité. Le témoignage reste dans le corps, une mémoire intime qui est confiée aux habitants du « territoire emprunté », uniquement par les gestes primitifs, de la naissance, de l'amour et de la vie face à la mort : le cri, les pleurs, l'immobilité, le mouvement improvisé sans but.

Dans les esthétiques citées, des bribes de corps, des fragments gestuels se jettent en scène, au-delà d'un discours et d'un contexte. Les corps se présentent dans leur naturalité précaire, dans leur fragilité. Les corps silencieux d'*Ea Sola* ne sont pas morts, mais ils pourraient bien être poussés par les spectateurs et tomber comme des statues, comme morts. Les corps silencieux de Lia Rodrigues se tiennent les bras contre le ventre, ils semblent être secoués par une crise d'épilepsie : ils ne disent

1. Nous avons analysé la captation de la chorégraphie *Incarnat* de Lia Rodrigues, au Centre National de la Danse, Pantin.

rien, ils ne peuvent pas. C'est la pitié ou la frayeur ressenties par le public qui fait parler les corps indirectement. Les corps silencieux sont tellement seuls dans le noir ou dans des espaces dénués de connotations symboliques, que nous nous demandons s'ils ne réussissent pas à effacer l'espace et le temps autour d'eux, et devenir eux-mêmes espace et temps, présent et passé, réalité et esprit. Ces fragments de corps dansés sont des témoignages subjectifs autour d'un discours universel, mais qui n'est pas dit : les témoignages parlent seulement dans la tête du spectateur, dans la catharsis éprouvée.

Nous avons présenté des artistes qui se sont formés aux différentes disciplines de la danse. Ils possèdent un corps pluridisciplinaire fondé sur l'étude de la danse classique, moderne et contemporaine, et sur les danses traditionnelles et la performance. Mais dans les danses citées, ce plurilinguisme n'apparaît pas. Le corps semble avoir oublié toute culture, parle avec des gestes essentiels.

Le geste indicatif — par lequel on indique ce qu'on ne peut pas attraper — comme le geste imitatif — lié à ce qu'il doit représenter — sont en opposition à chaque activité spirituelle exercée librement. Pour rencontrer la libre manifestation d'un esprit, il faut retourner à *l'expression*, qui précède chronologiquement l'indication et l'imitation, où les objets ne sont pas simplement accueillis dans leur forme accomplie, mais construits dans la conscience selon leurs principaux caractères constitutifs¹

Muscelli explique la danse dans sa particularité, dans son être intuitivement sensible. L'être qui danse rejoint un état intangible, une extase spirituelle. Le corps en mouvement est « l'expression spontanée d'une prise de conscience² ». Nietzsche explique que le corps qui danse possède au même instant son être et son « Dieu dansant³ ». La danse est représentation du mental et du

1. C. MUSCELLI, « La danza tra i problemi filosofici » ... *op. cit.*, p. 10, traduction de l'auteur.

2. *Ibidem*, p. 12 tr. de l'auteur.

3. Barbara ELIA, « Nietzsche e una filosofia della danza come sì alla vita », dans *In cerca di danza... op. cit.*, p. 81-96, citation p. 94-95.

charnel au même instant, de la présence charnelle du spirituel, de l'essence communicative de l'être intraduisible.

Les exilés réussissent au travers de la danse à représenter la « zone grise », parce que la danse est prise de conscience préalable à l'explication, et que la « zone grise » est inexplicable. Sur un « territoire emprunté », les exilés s'échappent de leur passé. Par des « corps silencieux », ils se dépouillent de leur plurilinguisme. Identité sociale et corps tombent dans l'oubli. Et la danse se meurtrit elle-même, se défigurant dans son essentiel, dans son cri imprévu.

Les exilés recommencent à se construire dans leur étrangeté, avec une non-danse technique, avec une danse frémie. Leur mémoire s'accroche seulement à leur corps, seul repère pour se sentir curieux et conscient d'une réalité intime. L'état d'exil est celui d'un « étranger » qui n'a plus rien à dire, et qui donc témoigne instinctivement de sa mémoire pour revivre.

4 L'étranger

Dans les camps de concentration, le « Musulman » est l'être humain devenu inhumain, devenu non-être. Le Musulman n'est pas mort, il renonce à vivre et à survivre. Les survivants les décrivent comme des déchets, des vies à la marge, les réels témoins de l'incommunicable des camps, dans leur physique à la limite de l'humain. Les Musulmans sont appelés ainsi par les autres prisonniers parce qu'ils ressemblent à une figure-cliché du peuple islamique, quand il reste courbé sur lui-même, à prier ou à demander une aumône au coin de la rue. Bettelheim dit que les Musulmans « ont abdiqué à la limite de la liberté, là où on ne peut plus renoncer, et par conséquent ont perdu toute trace de vie affective et d'humanité¹ ». Le Musulman est la trace de l'incommunicable, l'ombre humaine, la « zone grise » à l'apparence humaine. Le Musulman est aussi l'immobilité, l'absence de vie, l'absence de mort et de spirituel. Il est le témoignage même, imprimé dans la mémoire des survivants.

1. G. AGAMBEN, *Quel che resta di Auschwitz... op. cit.*, p. 51.

Dans *Incarnat*, les danseurs de Rodrigues réussissent à représenter le Musulman. Durant le défilé des corps-douleurs face au public, deux fois, un homme danse avec d'amples mouvements des jambes et des bras. Les gestes sont souples et rebondissent rapides de la terre à l'air ; puis, ses jambes commencent à retomber, alourdies, au sol. Les bras s'éloignent toujours moins du corps, ils cognent le bassin. Le corps répète alors la danse, mais il est en déséquilibre. La danse disparaît. Le corps cherche un repère autour de lui pour s'accrocher. Les jambes et les bras perdent le contrôle de l'espace, et partent à la débandade. Le cou est tendu, le crâne se plie en arrière. Les mains et les pieds recroquevillent leurs doigts, puis ils se recroquevillent eux-mêmes vers les aisselles et les hanches. Le corps humain devient une larve qui a du mal à respirer. Le danseur est devenu Musulman.

Primo Levi décrit ainsi le Musulman :

la masse anonyme des non-hommes qui marchent et fatiguent en silence, éteint en eux le scintillement divin, déjà trop vides pour souffrir vraiment. On hésite à nommer mort leur mort, devant laquelle ils n'ont pas peur, parce qu'ils sont trop fatigués pour la comprendre. Ils peuplent ma mémoire de leur silhouette sans visage, et si je pouvais donner une image à tout le mal de notre temps, je choiserais cette image, qui m'est familière : un homme maigre, au front penché et aux épaules courbées, et sur son visage et dans ses yeux nous ne pouvons pas lire une seule trace de pensée¹

Le Musulman est la trace d'un corps sans danse et sans humanité. *Incarnat* de Rodrigues est le principal exemple du passage de l'homme au Musulman. Nous voyons un corps qui prend conscience d'un état de précarité en lui et en ce qui l'entoure, et qui se vide lentement de l'espoir de vivre.

Le Musulman apparaît aussi dans la description négative des discothèques par Fabrizio Andreella, qui les appelle « les hôpitaux du geste » :

1. *Ibidem*, p. 39.

où les anesthésies des apparences, les amplifications de la chimie hallucinogène, la fragmentation stroboscopique dans l'espace et le rythme obtus collaborent à la construction d'un hyper-monde tribal où on célèbre la nécessité humaine de dissipation, qui est en même temps privée de toute relation avec le monde parce que la figuration sociale doit rester en ordre et propre comme des rues suisses¹

La discothèque est le « ghetto » d'un non-dit, de l'auto-exil de l'homme contemporain. Fuyant l'apparence sociale, la jeunesse en discothèque se crée de nouveaux rites de sexe et de drogue pour dissiper toute son angoisse sociale dans une danse monotone, sans technique ni style, une danse recroquevillée dans l'intimité du danseur. Mais cette danse parle encore dans sa monotonie, dans son esthétique désordonnée : elle exprime en même temps le désir de vivre et la volonté de s'effacer dans l'extase du moment. La danse de la discothèque exprime le passage de l'être au Musulman — sans devenir musulman, parce que le musulman n'existe que dans une concentration d'inhumanité, présente dans les lieux limites des camps, des tranchées et durant les génocides et les épidémies, à chaque moment où le désir de la vie n'est plus envisageable. La jeunesse qui bouge, soulée, n'a aucune volonté de représentation, elle ne veut qu'aller au bout de sa capacité à se contrôler, devenir pour un moment une essence spirituelle prête à tout, sans logique. La jeunesse essaie d'extirper son mal en dansant : mais à la fin de la nuit ne reste qu'un corps fatigué, en extase dans la fatigue, amer du retour du lendemain, et du retour de sa capacité à interagir socialement.

Le témoignage sur le Musulman, la danse de Rodrigues et la danse en discothèque sont les exemples de la nécessité, pour l'humanité contemporaine, de trouver une identité d'« étranger » pour se sentir vivant dans la société. L'humanité abandonne les discours, elle s'exile dans des « territoires empruntés » pour communiquer avec le silence, un non-dit visible, un dit invisible, par des bribes de cris et de folies, pour entendre une catharsis inté-

1. F. ANDREELLA, « Non disperdere nell'ambiente, ovvero corpi tossici e pennisieri riciclabili »... *op. cit.*, p. 16, traduction de l'auteur.

rieure. Le « corps silencieux » de l'« étranger » est un corps dansant ; selon Michel Guérin :

[...] l'inspiration première de la danse est de *tourner* sur place, quasi sans changement de lieu [...]. La danse se met à tourner à l'instant que tous les buts tournent court. C'est un marcher qui ne va nulle part, ne mène à rien, n'aspire pas au terme ; un mouvement qui n'entend pas jouer les utilités pour ajouter au réel, qui plutôt, se prend lui-même pour fin¹

Dans le mouvement d'un être qui tourne sur lui-même sans fin, nous trouvons la relation entre l'horrible état du Musulman et le jouissif état du corps exilé qui danse. Le Musulman renonce à la vie. Le danseur en exil renonce à la logique et aux techniques. La « zone grise » apparaît dans les deux cas dans le manque de contact avec la société, dans le manque de but après une action. Mais là s'établit aussi la différence : le Musulman étouffe, dans l'inhumaine perte de la vie en vie, toute liaison avec l'intime et les autres ; le danseur en exil dit, par son renoncement à parler logiquement, que la communication entre les hommes peut continuer sans avoir besoin de but ni de construction.

Dans *Incarnat* de Rodrigues, les corps sont fous et précaires, crient, pleurent, se torturent la peau. Dans *Geizenten* de Sasha Waltz, l'humanité invisible, après avoir subi la catastrophe attendue, commence à se disperser dans l'espace : un homme marche sur chaque objet et chaque corps, un homme se revêt de planches, une femme dort les yeux ouverts, une autre tremble sans arrêt, une femme rit habillée en robe du soir... ils sont tous fous de l'incompréhensible rencontré dans la peur de ne plus vivre. Chez Ea Sola et Jasmina Prolic, les corps ne vivent pas réellement, ils pourraient être des spectres, ou l'exigence humaine de devenir spectres. Et Robyn Orlin, dans *Quand j'enlève ma peau et touche le ciel avec mon nez, alors seulement puis-je voir de petites voix s'amuser entre elles*²..., création 2005, met en scène deux actrices et quatre

1. Michel GUÉRIN, « Faire et danse. Ou les deux corps de la danse », Colloque/Festival de danse d'Uzès 1997, publié dans *Skênê* n°s 2-3, *le corps*, 1998.

2. Nous avons assisté à cette chorégraphie d'Orlin au Théâtre de la Ville de Paris, saison 2004-2005.

chanteurs lyriques sud-africains qui chantent des airs d'opéra, tels ceux de Madame Butterfly et de Carmen. Comme des show-girls et show-men, les interprètes jouent leurs désirs dans une esthétique grotesque, dans un collage d'actions mal faites, discontinues, dans une banalité dérangeante. Dans chacun de ces spectacles la folie et l'instinct s'écrient, éperdus.

L'« étranger » se fait ainsi comprendre. Il communique loin de ses racines, étranger à la société qui l'accueille. Il témoigne dans chaque société où il vit de la possibilité de s'exprimer en tant qu'étranger aux conventions sociales. Il tourne en rond. L'« étranger » est un être qui part de zéro, en se reconstruisant avec ses cris et ses folies, dans son extrême émotivité. La reconstruction d'une identité d'« étranger » peut être communiquée par la danse d'un corps exilé, en mettant en cause les identités et les devoirs de tous les jours, pour apprendre à chaque spectateur à exprimer son émotivité créative, sans aucun devoir envers des buts sociaux devenus inutiles.

Bibliographie

Articles

CONROD Daniel, « La Dame d'Hanoi », *Télérama* n° 2910, 19 oct. 2005.

BOISSEAU Rosita, « Robyn Orlin bouscule les conventions avec une pièce sale et drôle », *Le Monde*, 21 février 2005.

MADELAIN Anne, « Jasmina Prolic : Danser entre les deux rives », *Le Courrier des Balkans*, 17 février 2005.

« À la pointe l'Afrique », propos recueillis par Rosita BOISSEAU, *Télérama* n° 2875, 16 février 2005.

SALINO Brigitte, « La scène serbe au défi du repentir » ; « *Le réveil des consciences est notre priorité* » ; « Biljana Serbljanovic, une étoile en résistance », *Le Monde*, 1^{er} mars 2002.

BOISSEAU Rosita, « La mort aux trousses », *Télérama* n° 2678, 9 mai 2001.

Ouvrages sur la danse et sur la société contemporaine

- AGAMBEN Giorgio, *Quel che resta di Auschwitz*, Torino, éd. Bollati Borighieri, 2005.
- AGAMBEN Giorgio, *La comunità che viene*, Torino, éd. Bollati Borighieri, 2001.
- BAUDRILLARD Jean, « Le meurtre de la réalité » propos recueillis par Antoine PERRAUD, *Télérama* n° 2923, 18 janvier 2006.
- BOND Edward, *Commentaire sur les Pièces de guerre et le paradoxe de la paix*, tr. fr. Paris, éd. L'Arche, 1994.
- COSGROVE Denis, *Realtà Sociali e Paesaggio Simbolico*, tr. it., Milano, éd. Unicopli, 1990.
- GENET Jean, *Les Paravents*, Paris, éd. Gallimard, 2000.
- GUERIN Michel, « Faire et danser ou les deux corps de la danse », *Skênê. Le Corps*, 1998.
- GUERIN Michel, *Philosophie du geste*, Arles, éd. Actes Sud, 1995.
- KANE Sarah, *Anéantis*, Paris, L'Arche, 2001.
- LE BRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, éd. Presses Universitaires de France, 1990.
- sous la direction de François LECERCLE, *Théâtres de la guerre. Eschyle, Shakespeare, Genet*, éd. Klincksieck, 2001.
- sous la direction de Cristian MUSCELLI, *In cerca di danza. Riflessioni sulla danza moderna*, Milano, éd. Costa & Nolan, 1999.
- NAUGRETTE Catherine, *Paysages dévastés. Le théâtre et le sens de l'humain*, Belval, éd. Circé, 2004.
- SAUNDERS Graham, *Love me or kill me : Sarah Kane et le théâtre*, tr. fr. Paris, éd. L'Arche, 2002.
- SIBONY Daniel, *Le corps et sa danse*, Paris, éd. du Seuil, 1995.

Plurilinguisme et subjectivité dans la narration de *Allah n'est pas obligé* d'Ahmadou Kourouma

Roger Tro Deho
Université de Bouaké, Côte d'Ivoire

En 1968, *Les soleils des indépendances*¹ a marqué le monde littéraire par sa conception révolutionnaire de la langue d'écriture, le français, auquel il fait épouser les structures du malinké, langue maternelle de son auteur. Depuis lors, cette tendance à *déconstruire* et/ou à *reconstruire* la langue de l'ex-colonisateur en l'ouvrant aux spécificités de la langue maternelle de l'écrivain a fait école. Des romanciers comme Ahmadou Kourouma et à sa suite, Massa Makan Diabaté, Jean-Marie Adiaffi, Sony Labou Tansi et Maurice Bandaman (tous formés dans un contexte plurilingue), en ont fait une stratégie d'écriture qui permet cette « marge de manœuvre » qui les affranchirait de la « tutelle » linguistique occidentale et donnerait à leurs textes l'autonomie, l'authenticité, l'originalité et la charge culturelle qui garantiraient la communication voire, la communion avec leurs peuples, premiers destinataires de leurs écrits.

La pratique de ce plurilinguisme est parfois si délibérée que certains romans sont *racontés* dans une sorte de « patchwork linguistique » qui dérouté le lecteur non averti. *Allah n'est pas obligé*² en est une belle illustration. Dans ce roman, le travail sur

1. KOUROUMA (Ahmadou), *Les soleils des indépendances*, Paris, Seuil, 1968.

2. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil, 2000.

la langue est visiblement et plus que jamais au centre des pré-occupations de Kourouma. La narration est prise en charge par un plurilinguisme de plusieurs niveaux¹ dont l'élaboration par le narrateur ou sujet-racontant, ne manque pas de conférer à la « manière de raconter », une certaine subjectivité.

Cette réflexion vise donc à mettre au jour la diversité et la complexité des modes d'inscription de la subjectivité plurilingue dans la narration de *Allah n'est pas obligé*. En partant de la situation du narrateur, doté d'ailleurs d'une véritable « conscience linguistique² », notre propos entend aussi et surtout tirer les conséquences esthétiques, culturelles (identitaires), et idéologiques de cette tendance du sujet-racontant postcolonial (ex-colonisé) à « parler plusieurs langues à la fois ».

1 Langues d'écriture et langues de narration

L'une des caractéristiques de *Allah n'est pas obligé* que le lecteur remarque d'emblée, c'est son plurilinguisme. Le texte est raconté dans une langue éclatée et libérée dont l'utilisation est liée à la situation sociolinguistique du *sujet-écrivain*, Ahmadou Kourouma, et à celle du *sujet-racontant*, Birahima à qui l'auteur délègue sa *voix*. Il y a donc entre la langue et le sujet qui l'actualise un rapport qui assujettit, qualitativement et quantitativement, la première au second et qui, en ce qui concerne *Allah n'est pas obligé*, peut s'illustrer aux niveaux de l'auteur et du narrateur.

1.1 Les langues de Kourouma

La langue d'écriture de Kourouma, ses différents romans le montrent³, est constamment façonnée de sorte à associer ou

1. Ce plurilinguisme, nous l'entendons dans ses acceptions sociolinguistique de rencontre de plusieurs langues et bakhtinienne (cf. *Esthétique et théorie du roman*) de rencontre de registres de langues.

2. La paternité de cette expression revient à Harald Weinrich, auteur de *Conscience linguistique et lecture littéraires*, Paris, Maison des sciences, 1991.

3. Depuis *Les soleils des indépendances* en passant par *Monnè, outrages et défis* et *En attendant le vote des bêtes sauvages*, la langue d'écriture de Kourouma est restée constamment ouverte et plurielle.

à intégrer au français, langue dans laquelle il écrit, plusieurs autres langues et principalement le malinké, sa langue maternelle. Ce trait caractéristique de son écriture, s'il a souvent attiré l'attention des critiques et des lecteurs par ses aspects révolutionnaires, trouve pourtant son fondement dans son environnement sociolinguistique. En effet, à l'instar de tout locuteur qui emprunte une langue étrangère et dont l'expression est informée et modifiée par la langue maternelle, Kourouma adopte dans *Allah n'est pas obligé*, une langue (française ?) fièrement parée des atouts de ses langues premières.

Comme la plupart des romanciers de sa génération¹, Kourouma a eu une enfance bercée par les délices de la littérature orale. Ancré dans la pratique des contes, proverbes, épopées, mythes, légendes et autres genres oraux ainsi que dans l'art de la parole foisonnante propre au griot, Kourouma semble avoir fait de l'oralité traditionnelle malinké, sa langue première, celle dont la langue malinké s'imprègne et épouse naturellement les contours.

À ces deux langues issues de son « atmosphère originelle et habituelle », du milieu propre où il est immergé, le romancier adjoint une troisième qui est également le produit de sa communauté sociolinguistique : le français populaire d'Afrique. Dans son pays, la Côte d'Ivoire, où une frange importante de la population est non scolarisée, le français populaire permet de communiquer facilement.

Ces trois langues, l'oralité traditionnelle, le malinké et le français populaire, sont harmonieusement intégrées au français académique que l'auteur a appris pendant sa formation scolaire. La langue littéraire ainsi obtenue a quatre composantes ayant chacune partie liée avec l'histoire de l'auteur. Pour paraphraser Dominique Maingueneau, disons que la vie de l'écrivain est ici dans l'ombre de sa langue d'écriture² : c'est la dimension auc-

1. Nous pensons, entre autres, à Massa Makan Diabaté, Jean-Marie Adiaffi, Sony Labou Tansi.

2. Dans *Le contexte de l'œuvre littéraire*, Paris, Dunod, 1993, p. 47, Maingueneau écrivait : « La vie de l'écrivain est dans l'ombre de l'écriture » c'est-à-dire que l'écri-

torielle de la subjectivité plurilingue de *Allah n'est pas obligé*. La dimension narrative est plutôt visible dans le vécu du narrateur et dans la langue qu'il parle.

1.2 Birahima et ses langues

La voix qui constitue l'instance narrative dans le roman, si elle n'est pas superposable à celle de l'auteur, est cependant prêtée au narrateur par celui qui écrit. Il existe alors entre l'écrivain et son narrateur, une sorte de *complicité linguistique*. La langue qui raconte l'histoire est, en effet, une partie de la langue qui écrit et partant tout ou portion des langues pratiquées par l'écrivain. Entre Kourouma et Birahima, le narrateur qui raconte *Allah n'est pas obligé*, il y a donc, au niveau linguistique, une certaine « connivence » qui fait que les langues parlées par le second sont issues de celles que connaît plus ou moins le premier. Ainsi, c'est en héritant de la compétence et de l'environnement linguistique de Kourouma que Birahima raconte la quête de sa tante Mahan et l'histoire des « bordels » libérien et sierra léonais en malinké, français et anglais. À ce niveau, le plurilinguisme du narrateur est de second degré puisqu'il est tributaire de la subjectivité de l'auteur, de son rapport à ses langues.

Seulement, Birahima est un narrateur homodiégétique. L'histoire qu'il raconte est également la sienne. Les informations qu'il donne sur lui-même permettent d'établir le lien qui existe entre son histoire, son être, son faire, son savoir-faire bref, sa subjectivité et les langues dont il se sert pour dire son récit. L'autoportrait qui inaugure le roman est évocateur à ce sujet :

M'appelle Birahima [...] suis p'tit nègre parce que *je parle mal le français* [...] *Mon école n'est pas arrivé loin* ; j'ai coupé cours élémentaire deux [...] *suis insolent*, incorrect comme la barbe d'un bouc et parle comme un salopard [...] *Les malinké, c'est ma race à moi* [...] *Suis douze ans* [...] *j'ai été au Libéria*, [...] *j'ai tué beaucoup de*

ture est informée d'une manière ou d'une autre par le vécu de l'écrivain. Il en est de même pour la langue d'écriture qui constitue d'ailleurs l'élément essentiel qui matérialise l'écriture.

*gens avec kalachnikov (ou kalach) et me suis camé avec kanif et autres drogues dures*¹.

Le narrateur est donc un enfant malinké, très tôt déscolarisé et enrôlé dans la guerre civile libérienne où il a acquis des comportements déviants comme l'insolence, le meurtre et la consommation abusive de la drogue. Dans la « bouche » de ce sujet social problématique, Kourouma a mis les langues qu'il faut, celles que le personnage-narrateur lui-même informe consciemment ou non par son vécu. La langue dans laquelle le récit est dit est une langue composite, une langue multi-langues constituée de plusieurs couches exprimant chacune, un aspect de la personnalité de Birahima.

Le narrateur est de « race malinké² » et la première couche linguistique qui attire très vite l'attention dans *Allah n'est pas obligé*, c'est le malinké qui est si présent dans le texte qu'il ne serait pas exagéré de soutenir qu'aussi bien quantitativement que qualitativement, le roman de Kourouma est écrit en malinké et en français. En effet, des mots et expressions malinkés (particularités lexicales du français en Afrique noire selon le narrateur) émaillent le discours de Birahima. On rencontre, entre autres, dès les premières pages du livre, des lexies et des expressions comme *faforo* (sexe de mon père, du père ou de ton père), *gnamokodé* (bâtard), *donson ba* (grand chasseur), *cafre* (non musulman), *koroté* (poison opérant à distance), *djibo* (fétiche) et *Walahé* (au nom d'Allah, au nom de Dieu). Hormis cette « manière de parler le malinké », il y en a une autre, plus élaborée et moins visible, qui consiste à « habiller le malinké du français ». Ainsi, les expressions comme « refroidir le cœur³ », (calmer, soulager), « brûler le cœur⁴ » (chagriner, énerver), « faire pied la route⁵ » (marcher),

1. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, op. cit., p. 9-11.

2. D'après le narrateur, les Malinkés, « c'est la sorte de nègres noirs africains indigènes qui sont nombreux au nord de la Côte-d'Ivoire, en Guinée et dans d'autres républiques bananières et foutues comme Gambie, Sierra Leone et Sénégal... »

3. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, op. cit., p. 32.

4. *Ibidem*.

5. *Idem*, p. 46.

bien qu'écrites en français, expriment des idées malinkés et ne peuvent être comprises par un lecteur ignorant le code linguistique et culturel malinké.

En outre, « l'école de Birahima n'est pas arrivé loin », il a été enfant-soldat au Libéria et en Sierra Leone. La qualité du français qu'il parle s'en ressent. Il en a conscience et cherche à pallier ce handicap pour se faire comprendre :

Pour raconter ma vie de merde, de bordel de vie dans un *parler approximatif*, un *français passable*, pour ne pas mélanger les pédales dans les gros mots, je possède quatre dictionnaires. Primo le dictionnaire Larousse et le Petit Robert ¹...

Mais que valent des dictionnaires, aussi riches soient-ils, entre les mains d'un gamin qui a « coupé (l'école) cours élémentaire deux » ? Birahima se sent plus à l'aise dans un français qui lui est propre et qui convient à sa situation sociale : style oral, répétitions, traductions littérales d'expressions malinkés, langue familière avec l'emploi abusif de la forme *ça*, ellipse du pronom personnel *je*, langage débridé fait d'injures et d'autres grossièretés.

Quant aux mots anglais (pidgin) qui ponctuent *ça* et là le récit, le narrateur les a intégrés à son parler pendant ses pérégrinations au Libéria et en Sierra Leone, des pays anglophones. Il s'agit des termes et expressions comme *black*² (noir) *Small-soldiers*³ ou *children-soldiers*⁴ (enfants-soldats), *sex-appeal*⁵ (envie de faire l'amour), « No Taylor no peace⁶ » (pas de paix sans Taylor).

La compétence plurilinguistique de Birahima qui vient d'être illustrée participe chez Kourouma d'un certain *réalisme linguistique* qui veut qu'à chaque sujet social et psychologique corresponde une langue qui charrie son histoire et sa personnalité. Cependant, c'est dans le discours métalinguistique qui innerve

1. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, op. cit., p. 11.

2. *Idem*, p. 9.

3. *Idem*, p. 45. Cette désignation à sept occurrences dans le texte.

4. *Idem*, p. 141.

5. *Idem*, p. 63.

6. *Idem*, p. 71.

le texte que la subjectivité du narrateur dans son rapport à ses langues est plus manifeste et surtout, plus active.

2 La subjectivité du discours métalinguistique

Dans *Allah n'est pas obligé*, le discours métalinguistique qui se tient sur la langue pour en expliciter le fonctionnement et la rendre plus transparente, est pris en charge par Birahima, enfant-soldat âgé seulement d'une douzaine d'années. Dès le début du texte, il met en place et justifie son appareil métalinguistique :

... je possède quatre dictionnaires. Primo le dictionnaire Larousse et le Petit Robert, secundo l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire et tertio le dictionnaire Harrap's. Ces dictionnaires me servent à chercher les gros mots, à vérifier les gros mots et surtout à les expliquer. Il faut expliquer parce que mon blablabla est à lire par toute sorte de gens¹.

Tel qu'il fonctionne, cet appareil métalinguistique engage la compétence linguistique du narrateur et tient son importance de ce que « toute sorte de gens », c'est-à-dire tous les lecteurs potentiels ne sont pas forcément plurilingues comme Birahima. Destinée à faciliter l'intelligibilité du discours, la glose métalinguistique peut, de par son caractère subjectif, brouiller la médiation linguistique voire la rendre impossible.

2.1 Le narrateur n'est pas obligé d'être juste dans ses explications

Le premier indice de la subjectivité du discours métalinguistique de Birahima est lié au système général de communication dans lequel il se trouve. L'histoire qu'il *raconte* (la quête de sa tante) est destinée à un homme lettré, le Docteur Mamadou qui en avait fait la demande, alors que celle qu'il écrit (les horreurs de la guerre civile) doit être lue par « tout le monde ». Birahima est donc confronté à deux systèmes de communication ; l'un de type hiérarchique ascendant (*Birahima s'adresse au Docteur Mamadou*) et l'autre de type hiérarchique présumé descendant (*Birahima s'adresse à un Vous non précisé, lecteur potentiel*).

1. *Idem*, p. 11.

Une telle situation entraîne, chez le narrateur, un flottement de la rigueur communicative, une subjectivité perceptible dans le choix des mots à expliquer ou à commenter. Mu par le souci de se faire écouter et lire par tout le monde, le narrateur-écrivain s'érige, en effet, en véritable maître du jeu discursif. Lui seul a le pouvoir de présumer de la compétence linguistique des destinataires de son récit. Il sélectionne puis explique alors pour eux, des mots malinké, français ou anglais que, selon leur « gabarit », ils ignoreraient et dont la méconnaissance pourrait brouiller l'intelligibilité du texte.

Mais les mots et expressions choisis par Birahima sont-ils forcément ceux dont ses lecteurs ignorent les sens ? Suivant quels critères consulte-t-il par exemple le dictionnaire Larousse à la page 16 pour expliquer le mot « *strictement* » : « *strictement signifie rigoureux, qui ne laisse aucune latitude* » alors qu'une page plus loin, un adjectif comme « *éternel* » n'est pas expliqué ? Tout se joue autour de la relativité et partant, de la subjectivité de la notion de « gros mots » qui commande la consultation ou non des dictionnaires. En réalité, les « gros mots », ce sont moins des termes et expressions qui causeraient des difficultés aux lecteurs que ceux que le narrateur appréhende comme tels et dont il a, lui-même, besoin de connaître les sens pour s'assurer de la « correction » de son discours. C'est à un jeu de dupes que Birahima, le narrateur, invite ses lecteurs virtuels. Il prétend fouiller ses quatre dictionnaires pour eux et se plaint parfois des contraintes que lui impose cet exercice : « *Aujourd'hui, [...] j'en ai marre. Marre de raconter ma vie, marre de compiler les dictionnaires, marre de tout. Allez vous faire foutre*¹. » En fait, face à des lecteurs-auditeurs de « tout gabarit », Birahima, enfant malinké sommairement scolarisé, se trouve, selon Claude Caitucoli, dans « *une situation particulièrement insécurisante. Sa prise de parole est, au sens classique du terme, un acte de démesure*² ». L'ex-enfant soldat³ de douze

1. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, op. cit., p. 135.

2. CAITUCOLI, Claude, « La différence linguistique : insécurité et créativité », *Cahier spécial Kourouma* in *Notre Librairie* n^{os} 155-156, juillet-décembre 2004, p. 36.

3. Birahima raconte son histoire au docteur Mamadou sur le chemin de retour du Liberia, laissant derrière lui, la guerre tribale et ses horreurs.

ans n'est pas naïf et sa stratégie consiste à se « sécuriser » en recourant aux dictionnaires qui lui permettent de comprendre son propre discours et lui donnent l'impression d'avoir une compétence plurilingue acceptable.

La subjectivité de Birahima est également perceptible dans son énonciation qui comporte, visiblement, les traces linguistiques de sa présence. Dominique Maingueneau parle alors de *subjectivité énonciative*¹. Dans le discours métalinguistique, les *subjectivèmes*² sont effectivement nombreux et se distinguent selon l'objectif visé³ par le narrateur. Ainsi, ils peuvent être destinés à :

- ironiser et à révéler à la langue ses propres limites comme c'est ici le cas :

C'est un centre de rééducation. (Dans le Petit Robert, rééducation signifie action de rééduquer, c'est-à-dire la rééducation. *Walahé ! Parfois le Petit Robert aussi se fout du monde*⁴).

- illustrer un commentaire et à donner, par ce fait, un sens subjectif au mot glosé :

La garde de la prison des hommes [...] était assumée par des enfants-soldats, des puceaux. (Puceaux signifie des garçons vierges. Des garçons qui n'ont jamais fait l'amour, *comme moi*⁵).

- donner au mot, non pas les sens que lui donne le dictionnaire, mais celui qui convient à l'histoire racontée :

Ce lieu (celui où la petite Sarah avait trouvé refuge) avait été remarqué par un monsieur qui vint un jour et la

1. MAINGUENEAU (Dominique), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, p. 78.

2. C'est par ce terme que KERBRAT-ORECCHIONI propose d'appeler les traces linguistiques de la subjectivité dans un texte. Pour plus de détails, se référer à *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, p. 32.

3. Dans chacun des cas, nous mettrons les *subjectivèmes* en relief pour mieux appréhender leur rôle.

4. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, op. cit., p. 74.

5. *Ibidem*.

trouva là. Il se présenta, gentil et compatissant. (Compatissant, *c'est-à-dire faisant semblant de prendre part aux maux de Sarah.*) Il offrit des bonbons [...] à Sarah [...] et la viola¹.

- révéler des prises de position du sujet parlant à travers des interprétations tendancieuses, fantaisistes et satiriques de faits politiques :

... la CDEAO a demandé au Nigeria de faire application de l'ingérence humanitaire au Liberia. (Ingérence humanitaire, *c'est le droit qu'on donne à des États d'envoyer des soldats dans un autre État pour aller tuer des pauvres innocents chez eux, dans leur propre pays, dans leur propre village, dans leur propre case, sur leur propre natte*²).

Ou encore,

Valentine Strasser [...] autorise les partis politiques, organise une Conférence nationale (la Conférence nationale, *c'est la grande foire politique qu'on a organisée dans tous les pays africains vers 1994, au cours de laquelle chacun a raconté ce qui lui passait par la tête*³).

- Et enfin à prendre en charge le jugement implicite que l'énonciateur porte sur une idée répandue :

C'était un refuge de mangeurs d'âmes. (Les nègres noirs africains indigènes *prétendent que des noirs africains se transforment la nuit en hiboux et prennent l'âme de leurs proches et vont la manger dans le feuillage des grands [...] arbres du village*⁴).

Sans confondre le narrateur avec l'auteur, il faut cependant voir derrière ces prises de position de Birahima, surtout celles relatives au fonctionnement de la langue française et à la politique, la figure d'Ahmadou Kourouma. Cette suspicion est d'autant plus légitime qu'avec le niveau d'instruction qu'on connaît

1. KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, op. cit., p. 96.

2. *Idem*, p. 138.

3. *Idem*, p. 177.

4. *Idem*, p. 140.

à Birahima (cours élémentaire deuxième année), il ne peut, en toute vraisemblance, soutenir de telles réflexions.

Qu'elle se réalise dans le choix des mots à gloser ou dans le commentaire qui les accompagne, la subjectivité du discours métalinguistique brouille la médiation linguistique et fait éclater le sens du texte.

2.2 De la subjectivité de la métalangue à la subjectivité du sens

Les quatre dictionnaires dont se sert Birahima pour *raconter* et *écrire* son histoire étaient destinés, à travers les informations métalinguistiques qu'ils fournissent, à assurer la médiation linguistique entre les différents pôles de la langue plurielle parlée dans *Allah n'est pas obligé* et à faciliter la lisibilité du texte. Mais, le choix arbitraire des « gros mots », leurs commentaires fantaisistes et tendancieux laissent le lecteur perplexe. Les dictionnaires ne sont plus fiables. Ils sont corrompus par la subjectivité du narrateur. Le lecteur se voit contraint de lire et de comprendre le texte à partir de sa propre compétence linguistique. La signification du roman devient alors subjective et ouverte. Par exemple, ce plurilinguisme qui, dans *Allah n'est pas obligé*, fait la part belle aux mots et expressions malinkés peut s'appréhender différemment pour les lecteurs français et africain (malinké). Pour le premier, cette langue hybride peut être perçue comme une carence de l'auteur qui, ne maîtrisant pas la langue de Molière, a du mal à s'exprimer sans recourir à sa langue maternelle qu'il connaît mieux. Dans le meilleur des cas, il considère la langue de Kourouma comme un « bric-à-brac linguistique » exotique qui mérite sa curiosité. Pour le second, c'est-à-dire le Malinké, cette langue d'écriture qui s'ouvre généreusement à la langue maternelle de l'écrivain (le malinké) est le moyen d'entrer en communication puis en communion avec l'univers qui lui est propre, son Moi et à travers lui, sa culture.

Dans un autre ordre d'idée, la polysémie du texte est liée à la subjectivité de l'utilisation du dictionnaire lui-même. Lorsque l'utilisateur de la langue recourt au dictionnaire, il le fait avec la compétence linguistique qui est la sienne. De l'abondante glose

métalinguistique (fantaisiste ou non) fournie par Birahima, le lecteur ne saisit donc pas ce que les dictionnaires imposent d'autorité, mais plutôt ce que son niveau de langue lui permet de comprendre. L'« objectivisme » du dictionnaire devient alors un leurre et chaque lecteur de *Allah n'est pas obligé* peut se faire sa propre idée du texte.

Si au niveau de la réception, le plurilinguisme expérimenté dans *Allah n'est pas obligé* confère au texte une certaine polysémie, au niveau de la conception en revanche, toutes les langues mobilisées s'inscrivent dans un seul projet romanesque.

3 Plurilinguisme et projet romanesque

Ahmadou Kourouma est un écrivain francophone et pour Claude Caitucoli, « dire d'un écrivain qu'il est francophone, c'est dire qu'il rédige son œuvre ou une partie de son œuvre en français alors que cela ne va pas de soi¹ ». Le romancier ivoirien vit cette situation sociolinguistique particulière avec une telle conscience que la langue constitue l'élément fondamental sur lequel reposent ses œuvres. Depuis *Les soleils des indépendances*, son premier roman², il est quasiment impossible de justifier la fortune littéraire de cet écrivain en dehors du travail qu'il fait sur sa langue d'écriture. Il s'agit donc, pour lui, d'un véritable projet esthétique, de sa conception de l'écriture romanesque qui s'illustre admirablement dans *Allah n'est pas obligé*.

3.1 Le plurilinguisme comme stratégie du style

Dans la « manière d'écrire » de Kourouma, disons, son *style*, la langue apparaît constamment comme le foyer à partir duquel se conçoivent les autres spécificités de son art romanesque. Dans *Allah n'est pas obligé*, cette *stylisation* (donc pratique subjective) du langage est si poussée que la langue devient le « personnage

1. CAITUCOLI, Claude, « L'écrivain francophone agent glottopolitique : l'exemple d'Ahmadou Kourouma » in *Glottopol n° 4*, « La littérature comme force glottopolitique : le cas des littératures Francophones », janvier 2004, p. 10 : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottoplo/.

2. *Allah n'est pas obligé* est le quatrième roman de Kourouma.

principal » du roman et le processus de son élaboration, l'une des intrigues que le lecteur doit suivre pour saisir le message du romancier. En effet, alors que dans ses textes précédents il se contentait d'injecter dans la langue française, « une dose raisonnable » de termes et expressions malinké, dans ce roman-ci, le romancier procède à une « thématization » de la langue et expérimente une pratique plurilinguistique sans précédent dans le domaine du roman africain.

La nouvelle langue littéraire de Kourouma, et c'est ce qui fait sa spécificité, ne se limite pas à raconter une histoire. Elle se raconte elle-même, se commente, bref, se fait tout en se faisant voir. Le malinké et le français ainsi que les différents niveaux de langue ne cohabitent plus « pacifiquement ». Le plurilinguisme de Kourouma instaure désormais une « guerre des langues » dont aucune ne veut se laisser phagocyter par l'autre. Le jeu alterné des explications des mots français et malinké pose, en effet, le problème de l'homogénéité de la langue d'écriture de *Allah n'est pas obligé*. Si on ne peut pas dire de cette œuvre qu'elle est un roman « x-phone », c'est-à-dire sans langue d'écriture identifiable, il faut néanmoins souligner que l'« impureté » linguistique qui la caractérise est propre au style de Kourouma, surtout dans son mode d'inscription. Alors que dans le roman traditionnel l'attention du lecteur est ménagée afin d'aboutir à l'illusion réaliste nécessaire au succès social du message de l'écrivain, dans le texte de Kourouma, elle est mise à rude épreuve. La saturation du discours métalinguistique contraint plutôt le lecteur à un parcours saccadé du texte, obligé qu'il est d'ouvrir à tous les paragraphes et en même temps que le narrateur-écrivain, son dictionnaire. Par cette technique, le romancier réalise, de manière plus audacieuse, ce projet esthétique qui a toujours soutenu son œuvre : montrer que ce qui fait la spécificité du style d'un écrivain, ce n'est pas l'intrigue de l'histoire qu'il raconte, mais celle de l'écriture qu'il pratique.

3.2 Le plurilinguisme : un plaidoyer pour une francophonie plurielle

Un écrivain *francophone*, nous l'avons dit plus haut, c'est celui qui écrit en français alors que cela ne va pas de soi. C'est dire que cet auteur possède une première langue, sa langue maternelle dans laquelle il aurait été plus évident pour lui d'écrire. Mais paradoxalement, on parle de plurilinguisme à son sujet, non pas lorsqu'il adopte le français, mais au contraire, lorsque sa langue d'écriture, le français, s'ouvre à sa langue maternelle. Un tel recours à la langue d'origine est alors perçu, surtout chez des écrivains ex-colonisés, comme un moyen d'exprimer leur être au monde dans la langue de la métropole. Kourouma pratique effectivement le plurilinguisme dans cette optique. Il « parle » sa langue, l'intègre au français pour restituer l'être profond de son peuple. Mieux que les autres romans de l'auteur, *Allah n'est pas obligé* concourt à la défense et à l'illustration de la langue malinké. Les mots et expressions employés comportent, pour la plupart, des charges culturelles qui permettent aux lecteurs partageant le code linguistique malinké de retrouver son univers habituel.

Mais au-delà de cette quête identitaire qui caractérise la langue de Kourouma et lui confère, à la fois, son authenticité et son originalité, il y a comme un plaidoyer pour une francophonie plurielle.

En expérimentant le « dialogue ouvert¹ » des langues dans *Allah n'est pas obligé*, l'auteur s'inscrit dans l'air du temps. En ce ^{xxi}e qui se distingue dans tous les domaines comme celui du rapprochement entre les peuples et les cultures, le plurilinguisme pratiqué par Kourouma apparaît comme une volonté d'atténuer les formes de subjectivité et partant les manifestations de l'altérité réciproque liée au repli des langues sur elles-mêmes. La langue française qui étend son empire à des espaces déjà « occupés » par les langues originelles des usagers dits francophones doit, pour être acceptée et promue, se soumettre aux exigences des milieux qu'elle conquiert et permettre ainsi à chacun de

1. « Dialogue ouvert » en ce sens que dans *Allah n'est pas obligé*, les traces des rapports inter-linguistiques ne sont pas voilées elles sont plutôt exhibées par le romancier.

ses locuteurs d'y forger son propre territoire, c'est-à-dire exprimer ses sentiments, sa réalité. C'est donc à juste titre qu'Albert Gérard déclare :

La langue française, si elle veut trouver sa place [...], devra se débarrasser de son amidon officiel, de son purisme rigide, de son conservatisme inflexible. Elle devra se soumettre à des habitudes articulatoires étrangères [...] elle devra adopter des vocables exotiques désignant des concepts étrangers à la pensée occidentale ; elle devra souhaiter que les mots de la tribu métropolitaine s'accommodent d'être disposés suivant des arrangements syntaxiques inhabituels ¹.

Ce que Kourouma demande à la langue française dans *Allah n'est pas obligé*, c'est de s'écarter d'elle-même pour refonder par la suite, en l'enrichissant de variantes nouvelles, sa propre signification. Autrement dit, dans son espace originel (la France), la langue française peut avoir l'illusion d'une certaine homogénéité. Mais, dans les lieux linguistiques « conquis », dans ces espaces périphériques où les paroles se mélangent, là où les mots s'inventent pour désigner des réalités nouvelles, il n'est plus question de « pureté » de la langue. Le rapport des locuteurs (français et francophones) à la langue française doit s'inscrire plutôt dans le champ de cette *inter-subjectivité* qui ne saurait s'accommoder des notions d'*identité pure* et de *propriété*.

Le traitement que Kourouma fait de sa langue d'écriture dans *Allah n'est pas obligé* illustre nettement les divers modes d'implication du sujet dans la langue qu'il parle. Le plurilinguisme qui caractérise l'Africain et qu'il met en scène à travers le discours de Birahima, le narrateur-écrivain, lui donne l'occasion d'entrer dans la conscience du locuteur pour saisir les différentes manifestations de sa subjectivité. Liée dans un premier temps à l'histoire du sujet, la *subjectivisation* de la langue devient par la suite un art conscient, un style par lequel le narrateur, et dans son ombre, le romancier défendent, illustrent leur identité et essaient de pro-

1. Albert Gérard cité par Georges N'gal in *Création et rupture en littérature africaine*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 55.

mouvoir une nouvelle conception et surtout une nouvelle pratique de la langue. La tendance actuelle à la mondialisation dans tous les secteurs ainsi que la situation linguistique hybride des Africains et autres ex-colonisés doit amener les écrivains francophones et la critique à saisir les langues dans leur constitution plurielle et mouvante.

Bibliographie

1. Corpus

KOUROUMA (Ahmadou), *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil, 2000.

2. Articles et ouvrages de référence

CAITUCOLI, Claude, « La différence linguistique : insécurité et créativité », *Cahier spécial Kourouma in Notre Librairie n^{os} 155-156*, juillet-décembre 2004.

CAITUCOLI, Claude, « L'écrivain francophone agent glottopolitique : l'exemple d'Ahmadou Kourouma » in *Glottopol n^o 4*, « La littérature comme force glottopolitique : le cas des littératures Francophones », janvier 2004 :
www.univ-rouen.fr/dyalang/glottoplo/

KERBRAT-ORECCHIONI, (C.), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.

MAINGUENEAU, (Dominique), *Le contexte de l'œuvre littéraire*, Paris, Dunod, 1993.

MAINGUENEAU, (Dominique), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996.

N'GAL, (Georges), *Création et rupture en littérature africaine*, Paris, L'Harmattan, 1994.

WEINRICH, (Harald), *Conscience linguistique et lectures littéraires*, Paris, Maison des sciences, 1991.

Plurilinguisme et subjectivité dans *La vie et demie* de Sony Labou Tansi

Clément Ehora Effoh
Université de Bouaké, Côte d'Ivoire

Introduction

Le problème de la langue d'expression littéraire s'est toujours posé avec acuité à l'écrivain négro-africain. La langue qui lui sert d'outil de communication est une langue apprise, pire, c'est une langue imposée qui appartient à une autre culture, à la culture de l'Autre. Or, l'expression littéraire est l'acte par lequel tout écrivain se forge une personnalité (littéraire) et bâtit son identité. Cet acte paraît paradoxal pour l'écrivain francophone qui se trouve, malgré lui, en situation de diglossie linguistique et culturelle. Le contexte diglossique dans lequel il vit l'astreint à penser sa langue d'expression littéraire. Dans sa situation, le plurilinguisme est un fait qui va de soi.

Le présent article se propose alors d'interroger les modulations romanesques du plurilinguisme chez un écrivain francophone, en l'occurrence Sony Labou Tansi dont l'originalité de la langue d'expression littéraire et la nouveauté du ton ont fait l'objet de plusieurs études. Son roman *La vie et demie* « parle » plusieurs langues. Aussi, après y avoir analysé les aspects du plurilinguisme, nous montrerons comment la « tropicalisation » de la langue française, chez cet écrivain, vise à sa réinvention et concourt à la rénovation de l'écriture romanesque négro-africaine.

1 Les aspects du plurilinguisme sonyen

Dans son ouvrage intitulé *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*, Dominique Maingueneau, parlant des rapports entre l'écrivain et sa langue d'expression littéraire, écrit ceci :

En réalité, l'écrivain n'est pas un orfèvre solitaire qui se confronterait à une langue compacte. Les œuvres ne se développent pas sur une langue mais elles interviennent dans l'interaction de ses multiples plans. La production littéraire n'est pas contrainte par une langue complète et autarcique qui lui serait extérieure, elle entre dans le jeu de tensions qui la constitue¹.

De ce point de vue, toute production littéraire serait traversée par une mosaïque de langues et de parlers. Et, quelles que soient sa langue de communication littéraire et son appartenance sociolinguistique, l'écrivain n'est pas confronté à une seule langue, mais à une interaction de langues et d'usages. Cet état de fait est encore plus manifeste dans les productions romanesques négro-africaines ; il l'est davantage dans *La vie et demie* de Sony Labou Tansi. L'analyse des « langues » de ce roman passera d'abord par l'examen des modulations internes du français avant d'envisager les interactions entre celle-ci et d'autres langues.

1.1 Les modulations internes du français

Toute langue a en son sein des modulations ou des interactions internes que Maingueneau appelle « *pluriglossie interne*² ». Ces modulations qui résultent généralement des zones géographiques, des stratifications sociales, des situations de communication, des niveaux ou registres de langues participent essentiellement du « *plurilinguisme interne*³ ». Chez Sony, cette pluriglossie interne du français se lit principalement dans les inventions

1. Dominique Maingueneau. *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod, 1993, p. 100-101.

2. *Idem*, p. 108.

3. Cette expression que nous empruntons à Dominique Maingueneau (*op. cit.*, p. 108) renvoie aux interactions qui ont lieu au sein d'une même langue, notamment entre les différents parlers et registres de langue.

ou créations lexicales ainsi que dans le français parlé dans les rues africaines.

De fait, pour avoir été initialement scolarisé dans sa langue maternelle, le kikongo, jusqu'à l'âge de treize ans, Sony Labou Tansi a vécu l'apprentissage du français comme une épreuve. L'emploi subversif de cette langue apparaît alors comme une revanche, mais aussi et surtout comme le seul moyen pour lui de remédier au malaise qu'il ressent d'être obligé d'écrire en français. Il va chercher à s'emparer de cette langue pour l'adapter à ses exigences d'expression, à son projet politique et à ses intentions idéologiques. Pour les besoins d'expression, il n'hésitera pas à inventer de nombreux nouveaux mots dont les particularités affectent plusieurs niveaux linguistiques, notamment phonétique, morphologique, syntaxique et lexical. Ces néologismes dont la saveur est cependant française sont l'un des lieux privilégiés de l'exercice de sa parole.

Se servant de la dérivation, un procédé de création lexicale, il invente en effet des néologismes qui appartiennent à plusieurs classes grammaticales. Il suffit de relever quelques échantillons pour s'en convaincre. Par exemple, par analogie au terme « providentiel », il crée par exemple l'adjectif « excellentiel/le » (p. 19 ; 20 ; 85 ; etc.) qui se rapporte aux attributs fâcheux des présidents de la Katamalanasia. Pareillement, à partir du verbe « regarder », il invente le substantif « regardoirs » (p. 132). Partant des substantifs « sourcil », « souris », « perruche » et « geste », pour ne citer que ceux-là, il crée respectivement les verbes « sourciller » (p. 12, 58), « sourissonner » (p. 76), « perruchoter » (p. 175) et « gester » (p. 185). Tous ces mots nouveaux ne sont certes pas encore entrés dans la pratique courante ; ils n'existent pas non plus dans les dictionnaires de la langue française, mais ils désignent de façon directe leurs référents. Les radicaux de ces mots dérivés permettent de réduire la difficulté de lisibilité. Ces néologismes expriment un certain esprit de recherche personnelle dans le discours.

D'autres néologismes dérivant des noms composés viennent enrichir cette première catégorie d'invention verbale. Il s'agit entre autres des tournures périphrastiques substantivées comme

« des pas-tout-à-fait-vivants » (p. 17), « les va-pas-s'en-tirer » (p. 40), « les près-de-mourir » (p. 40), « les hommes-terre » (p. 40), « les hommes-bouts-de-bois » (p. 131), « des lèches-reins-du-guide » (p. 151), « les peut-être-vivants » (p. 155), « des premiers-sortis-des-reins-du-guide » (p. 148), etc. Grâce à ces tournures, l'écrivain évite la construction de phrases relatives complexes. Les composantes de ces noms composés aident aussi à lire leurs sens.

De nombreux noms aux épithètes homériques tels que « Chaïdana-aux-gros-cheveux », « Chaïdana-à-la-grosse-viande » (p. 136) auxquels il faut ajouter les noms propres composés des différents guides providentiels (Henri-au-Cœur-Tendre ; Jean-Cœur-de-Pierre, Jean-Sans-Cœur, Jean-au-Cœur-plein-de-Souris, Jean-Casse-Pipe, Jean-Cache-Sexe, etc.) viennent également renchérir sur la tournure bien personnelle du discours de Sony Labou Tansi.

Ce discours est en outre parsemé d'un certain nombre de néologismes qui ne sont véritablement pas des mots inventés. Ceux-ci se caractérisent par un détournement de sens : l'écrivain affecte à des mots bien connus des sens nouveaux qui relèvent d'une certaine liberté, d'une certaine subjectivité. C'est le cas par exemple des verbes « fatiguer » et « salir » contenus dans les énoncés suivants :

1. « Un ministre est formé de vingt pour cent des dépenses de son Ministère si tu as de la poigne, tu peux *fatiguer* le chiffre à trente [...] Puis tu viendras aux réparations : là c'est toujours coûteux pour une jeune nation et les chiffres sont faciles à *fatiguer* » (p. 34).
2. « Le champagne avait été bu par les quarante-trois. Mais le cuisinier à qui on avait confié la mission de *salir* le verre travaillait pour les deux camps » (p. 160).

Le mot « fatiguer » dont l'objet est chiffres ne désigne plus ici l'absence partielle ou totale d'énergie, mais renvoie à l'idée de détournement de fonds public. Sous l'acception sonyenne, il reçoit le sens de manipuler ou de falsifier. « Fatiguer les chiffres » renvoie donc à l'idée de majoration frauduleuse et dolosive.

Quant à l'expression « salir le verre », elle renferme l'idée d'empoisonnement.

La langue de Sony est par ailleurs truffée d'un type de néologismes qui tient plus du congolisme que de la création personnelle. Pour illustration, nous ne retiendrons que les verbes « choquer » et « bouger » qui, pour la circonstance, sont substantivés : « Il n'insistait d'ailleurs que dans le but de cueillir un "choquer" sur cette beauté formelle. » (p. 71-72). Conscient des difficultés de compréhension que pourraient poser ces mots, l'auteur explique en note : « On appelle "choquer" toutes les techniques de provocation sexuelle féminine ; les mâles fabriquent des "bouger" ». « Choquer » et « bouger » désignent donc des stratagèmes féminins et masculins visant à aguicher.

À l'image de ces néologismes de sens, Sony a recours à tout un lexique érotico-pornographique dont le pouvoir sémantique demeure frappant et dont l'emploi donne l'impression qu'il ne veut pas choquer le lecteur pudique. Par exemple, pour évoquer l'idée de l'acte charnel, il utilise successivement les expressions « faire l'acte » (p. 12), « finir l'acte » (p. 13), « faire la chose-là » (p. 20 ; 21 ; 65 ; 166), « faire la chose qu'on fait avec les femmes » (p. 65) puis « finir l'acte d'amour » (p. 13). L'idée de rapport sexuel est manifestement rendue avec force suggestion. Il en est de même pour l'évocation de l'acte charnel lorsqu'il est accompli. Par exemple, pour nommer l'inceste que Martial a commis avec sa fille Chaïdana, il utilise l'expression métaphorique « donner une gifle intérieure » (p. 69 ; 152, etc.). Ici, le terme « gifle » ne renvoie pas à son sens courant, mais désigne plutôt l'acte de faire l'amour, avec toute l'expressivité de la métaphore de la correction. L'écrivain adapte là une technique de voilement lexical.

Celle-ci s'observe également dans la désignation voilée de l'organe sexuel masculin et de la liqueur séminale. Le premier est successivement rendu par les expressions savoureuses et métaphoriques suivantes : « le Monsieur » (p. 36), « les tropicalités » (p. 55 ; 56), « système charnel » (p. 106), « queue » (p. 100 ; 106) et « machine de procréation » (p. 54). Les organes génitaux de l'homme ne sont visiblement pas nommés directement, mais l'environnement contextuel aidant, l'on ne perd pas de vue les nou-

veaux référents ou signifiants qui leurs sont affectés. De même, sur la base de la qualité liquide, la liqueur séminale est remplacée dans son appellation courante par « eau dans la vessie » (p. 21) ou « lait » (p. 72), selon les circonstances.

En définitive, les néologismes de forme et de sens foisonnent dans *La vie et demie*, si bien qu'il serait fastidieux de vouloir les répertorier et de les analyser tous. Retenons tout simplement qu'à travers ces mots nouveaux, l'auteur fait montre d'une imagination débordante et d'une habileté linguistique hors du commun. Il se révèle comme un artisan impénitent de l'invention langagière qui préfère, selon ses propres termes, parler « en chair-mots-de-passe¹ » et « faire éclater les mots pour exprimer sa tropicalité ». Les différents types de néologismes ci-dessus énoncés montrent bien que la subjectivisation du français chez Sony se trouve essentiellement dans la création lexicale, dans l'invention et la recréation de mots dans lesquelles il excelle. S'il n'en crée pas de nouveaux, il se réapproprie des mots bien connus puis les détourne de leur sens habituel, si bien que ces mots deviennent neufs de par le nouveau signifié qui leur est affecté.

Son texte est également truffé de mots populaires et familiers. Les registres de langue se mêlent et s'entremêlent dans son discours : la langue soutenue voisine avec la langue parlée dans les rues africaines, selon le ton qu'il veut imprimer à son discours. Il y a par exemple des mots grossiers comme « chier » (p. 170), « con » ou « bande de cons » (p. 39; 40; 117), « cul », (p. 42; 45), « couilles » (p. 143), « sale cochon » (p. 142), « putain de mère » (p. 162), des termes populaires comme « trucs » (p. 34), « pognon » (p. 34), « fric » (p. 76), « flic », « flicaille », « dispo » (p. 23), « bouffe » (p. 21), « bouffer » (p. 16), « mec » (p. 35) « cancre » (p. 170), « tomber d'accord » (p. 122) « aller au petit coin » (p. 120), etc. Les guides providentiels et leurs proches collaborateurs sont les grands consommateurs de ce type de mots. Ce faisant, l'écrivain situe le niveau intellectuel des dirigeants politiques de la Katamalanasia. Il les tourne en dérision puis les présente comme des vulgaires et grossiers personnages, à l'image

1. Sony Labou Tansi. *La vie et demie*. Paris : Seuil, 1976, p. 9.

de leur langage. Apparemment, la surenchère des expressions les plus dévergonnées semble inscrire le texte de Sony dans la vulgarité. Cette vulgarité du langage qui est voulue par l'écrivain tient de son intention didactique et idéologique.

La langue est également infiltrée de mots anglais francisés. Certains de ces mots ont fini par s'imposer au lexique français, particulièrement au français populaire. Il s'agit entre autres de « meeting » (p. 26; 38; 47; 176), de « nighth-club » (p. 154), de « town » et de « city » contenus respectivement dans les toponymes « Darmelia-town » et « Chaïdana-City » (p. 105). Aussi populaires qu'ils soient, ces termes anglais posent tout de même des difficultés de compréhension immédiate pour le lecteur qui n'a aucune notion de l'anglais. La difficulté de décodage sémantique devient plus accrue avec des expressions comme « your Majesty » (p. 54), « la Kawangotaïan Union of Banks » (p. 157), « la Continental of Wood and Vegetation » (p. 153), « West Research » (p. 153), etc. Cette greffe de l'anglais, même s'il s'agit pour la plupart de termes francisés, sur la langue française vient renchéris sur le bouleversement du lexique habituel.

En définitive, retenons que le langage de Sony Labou Tansi est saturé de termes inventés et populaires dont les signifiants focalisent l'attention du lecteur, quelquefois au détriment de leurs signifiés. Son innovation linguistique et stylistique brouille quelque peu le message, dans sa lisibilité, tout en le transmettant et en rénovant le discours littéraire. L'emploi subversif et modulateur du français ainsi que l'intrusion des mots anglais dans son discours prouvent qu'il refuse de s'enfermer dans un ghetto linguistique. Il ne voit d'ailleurs aucun obstacle à la cohabitation de langues étrangères. La preuve, il va s'atteler à écrire le kikongo, sa langue maternelle.

2 Les modes d'insertion du kikongo

Les pratiques plurilinguistiques sonyennes dépassent le cadre de la « pluriglossie interne » du français pour s'étendre à la greffe d'une langue africaine, le kikongo, sur le français. L'écrivain fait passer dans l'écriture le mouvement de la parole, de la langue et

la culture kikongo et la vision du monde qui l'accompagne. Jean-Michel Devésa dans son *Sony Labou Tansi : écrivain de la honte et des rives magiques du Kongo* confie que l'écrivain congolais a hérité, des premières années qu'il a passées au village auprès des Anciens, d'une grande maîtrise du kikongo, de son utilisation symbolique et cryptée, de ses tournures métaphoriques et oraculaires complètement hermétiques pour le locuteur pratiquant la langue comme un simple outil de communication¹. Les modes d'insertion du kikongo sont divers et donnent l'impression que cette langue locale informe et modifie le discours de l'écrivain.

Le mode d'écriture du kikongo, certainement le plus visible, est le collage. Celui-ci est un procédé d'écriture qui se caractérise par l'insertion pure et simple des lexèmes en langue locale, en leur état originel, dans le contexte discursif français. Il s'agit là d'une transposition textuelle de lexèmes qui, pour la circonstance, paraissent étrangers. Dans la pratique, les termes en langue locale sont généralement rendus soit en italique, soit entre guillemets. Ce procédé les distingue nettement et les isole du contexte en français. Les artifices typographiques (italiques, guillemets) attirent non seulement l'attention du lecteur sur ces termes « étrangers », mais aussi soulignent leur différence puis permettent d'insister sur la particularité de leur emploi. Cette différence apparaît également par la répétition d'un autre procédé tout aussi manifeste. Dans certains cas, les lexèmes kikongo sont traduits directement dans le corps du texte ou suivis de leurs équivalents français mis entre parenthèses. Les mots et expressions « Boulang-outana » (p. 89), « Ocheminka Okanatani » (p. 92), « Mocheno akanata » (p. 92), « Okapakouansa » (p. 112), « Obazansiani » (p. 176), etc. en sont une illustration. À d'autres occasions, ils sont expliqués en notes au bas de la page. C'est l'exemple de « kampechianata » « Chamekang » et « kapotchinka » respectivement aux pages 33, 91 et 192.

Manifestement, tous ces mots en langue locale brisent l'homogénéité linguistique du texte en français. Ce type d'interac-

1. Jean-Michel Devésa. *Sony Labou Tansi : écrivain de la honte et des rives magiques du Kongo*. Paris : L'Harmattan, 1996, p. 61.

tion linguistique pose en effet de sérieuses difficultés de lisibilité du texte, particulièrement pour le lecteur que ne partage pas le même code linguistique que l'auteur. Il est cependant voulu par l'écrivain, pour l'expression de ses « tropicalités » (l'expression est de lui). Celles-ci consistent en l'effort d'adaptation de la langue française au contexte africain.

Tous les lexèmes et tournures empruntés au kikongo teintent le récit d'une certaine couleur locale et témoignent de l'attachement de Sony à son africanité. Ils visent à évoquer des réalités culturelles qui lui sont probablement chères et dont l'équivalent français ne peut sans doute pas exprimer aisément et fidèlement.

L'écriture de la langue maternelle de Sony ne se limite pas seulement au collage, elle s'opère aussi par le calque. Ce type d'interférence et d'interaction linguistique se caractérise par la traduction littérale de tournures issues de la langue locale, sans en changer ni le sens ni la désignation. Le lecteur de *La vie et demie* ne peut en effet pas manquer d'être frappé par des formules étonnantes et insolites du genre « mourir la mort » (p. 13 ; 14, etc.), « avaler le mensonge » (p. 23), « avaler ses gestes » (p. 24), « écouter les odeurs » (p. 72 et 76), « gifle intérieure » (p. 69 ; 152 ; etc.), « mon corps se souvient » (p. 155), « verser la forêt dans la cervelle de quelqu'un » (p. 98), « attraper la vie de la forêt » (p. 98), « attraper un regard » (p. 131), etc. Ces tournures apparaissent dans le contexte discursif français comme des écarts linguistiques. Un syntagme verbal comme « mourir la mort », par exemple, entraîne une certaine cassure syntaxique, vu que le verbe mourir qui est intransitif n'admet pas de complément d'objet direct. À regarder de près, on se rend compte que l'écrivain joue sur les connotations et procède par un détournement de sens qui résulte de la cohabitation de deux langues étrangères ou du passage brut d'une langue à une autre.

Ces formules savoureuses résultent de l'invention verbale. Celle-ci se double de l'emploi de quelques proverbes empruntés à la culture kikongo. Ces proverbes sont l'expression de la sagesse ancestrale et impriment, eux aussi, une couleur locale au texte. Ils sont sollicités pour donner au français un souffle nouveau.

On le voit, le recours au kikongo a plusieurs variantes. Cette langue est si prééminente dans le discours de Sony qu'elle semble avoir fécondé sa langue d'expression littéraire, au point de l'oraliser. Cette oralisation du français se déploie dans l'écriture du parler spontané, notamment dans les répétitions de tous ordres qui émaillent le discours de Sony. Les exemples sont légions. Nous ne retiendrons que les formes d'expressions orales qui ouvrent le récit :

C'était le temps où Chaïdana avait eu quinze ans. Mais le temps. Le temps est par terre. Le ciel, la terre, les choses, tout. Complètement par terre. C'était au temps où la terre était encore ronde, où la mer était la mer. Où la forêt... Non ! La forêt ne compte pas, maintenant que le ciment armé habite les cervelles. La ville... mais laissez la ville tranquille. (p. 11)

Le narrateur donne ici l'impression de buter sur les mots qui renvoient à l'espace et au temps. Cette technique confère un certain rythme à la narration. La répétition est ici mise au service du sabotage des repères spatio-temporels.

Qu'ils relèvent du collage ou du calque, les connotations des lexèmes en langue kikongo fonctionnent différemment selon l'identité et la culture du lecteur. Pour le Français, elles produisent un effet d'exotisme qui renforce les indices culturels. Pour l'Africain, par contre, le congolais en particulier, qui rencontre des mots de sa langue naturelle, ces termes locaux provoquent une rencontre intime avec une notion, un objet, un souvenir de son monde familier.

L'analyse qui précède met clairement à nu la richesse de la langue de Sony où l'on retrouve la superposition de plusieurs langues et de plusieurs parlars du français. Il ressort de cette « *interlangue*¹ », pour parler comme D. Maingueneau, un plurilinguisme qui vise à la réinvention tropicale de la langue française.

1. Dominique Maingueneau. *op. cit.*, p. 104.

3 Pratiques plurilinguistiques et réinvention tropicale du français

L'étude descriptive qui précède indique nettement que *La vie et demie* « parle » plusieurs langues. Par la coexistence et l'interaction de ces langues, usages et parlers, ce roman affiche en son sein un plurilinguisme aussi bien interne qu'externe. Ce plurilinguisme est une forme d'engagement conscient qui a un impact sur la dynamique global du roman. L'écriture de Sony apparaît en effet comme un lieu de tension et de rencontre entre des langues différentes. À l'intérieur de cet espace, l'écrivain s'est forgé un « *code langagier*¹ », c'est-à-dire une écriture et un style propres qui participent de sa « tropicalité ». Commentant et justifiant sa pratique littéraire, il écrit : « Je fais éclater les mots pour exprimer ma tropicalité : écrire mon livre (*La vie et demie*) me demandait d'inventer un lexique de noms capables par leur sonorité de rendre la situation tropicale². »

En réalité, parmi les pratiques plurilinguistiques sonyennes, la « pluriglossie interne » du français, occupe une place de choix ; l'écrivain ayant préféré subvertir cette langue de l'intérieur en lui faisant endosser ses valeurs à lui et en la forçant à exprimer son vécu quotidien. Cette langue fait désormais partie de la réalité africaine, congolaise en particulier ; ce que l'écrivain traduit en ces termes :

Je suis africain. Je vis africain. Je suis dans ma peau d'africain où que je sois. Cependant, j'ai des choses à dire et ces choses je veux les dire à ceux qui ont choisi le français comme compagnon d'existence. Ma réalité congolaise se vit en français. L'école, les discours, la constitution sont en français. La rue vit en français. J'ai donc envie d'écrire pour ces gens-là³.

De son point de vue, la langue française, du fait de son caractère universel, n'est pas la seule propriété des Français. Cepen-

1. *Ibidem*.

2. Cité par Jacques Chevrier. *Littérature nègre*. Paris : Armand Colin, 1984, p. 236-237.

3. Bernard Magnier. « Un citoyen de ce siècle : entretien avec Sony Labou Tansi ». *Équateur*, 1 ; p. 16.

dant, il refuse le modèle de langue littéraire tel que l'aurait souhaité l'ancienne métropole. Pour lui, le français est une langue qui a beaucoup voyagé. Il est une réalité vécue et qu'il faut faire vivre. C'est une réalité qui s'invente chaque jour. Il ne doit donc pas faire l'objet d'un culte inopérant. Plutôt que de lui faire acte d'allégeance, le francophone qu'il est se doit de l'approprier, « faire l'amour avec elle » (l'expression est de lui) en lui « prêtant la luxuriance et le pétilllement de notre tempérament tropical, les respirations haletantes de nos langues et la chaleur folle de notre moi vital vitré¹ ». Il l'a dit, de façon imagée, dans un entretien qu'il a eu avec Michèle Zaleski :

Nous sommes les locataires de la langue française. Nous payons régulièrement notre loyer. Mieux même nous contribuons aux travaux d'aménagement dans la baraque. Nous sommes en partance pour une aventure de copropriation. [...] La francophonie, c'est le courage qu'auront les Français de savoir que des hommes font l'amour avec leur langue².

Cette entreprise d'appropriation s'accompagne chez Sony d'une expropriation au détriment des Français. Sony se sait en effet francophone, voire francographe (et non Français); et il assume pleinement sa situation de diglossie linguistique et culturelle. Ses pratiques plurilinguistiques, notamment l'emploi subversif de la langue française, montrent comment il a su adapter le langage à l'espace linguistique d'où il émane. Ces pratiques révèlent en outre la volonté de l'écrivain de « défranciser » cette langue en la domestiquant, en l'africanisant et, par rapport à son espace linguistique, en la congolisant. Pour lui, il faut se choisir par rapport au français. Sa conception de la notion même de langue permet de comprendre en amont le travail de déconstruction/reconstruction qu'il a opéré sur le français :

1. Cité par Jacques Chevrier, *op. cit.* p. 236-237.

2. Michèle Zaleski. « Locataires de la même maison. Entretien avec Sony Labou Tansi ». *Diagonales*, n° 9, 1989, p. 4; cité par Jean-Michel Devésa. *op. cit.*, p. 108.

Une langue est faite pour nommer, pour dire et non pour entraver. [...] La langue, c'est la poésie et les idées qu'il y a derrière, ce n'est pas le dictionnaire. Il ne faut pas être piégé par le dictionnaire, ni par la syntaxe d'ailleurs. Je crois plutôt qu'il faut inventer un langage. Or, ce qui m'intéresse, moi, ce n'est pas la langue française, c'est le langage que je peux y trouver à l'intérieur pour arriver à communiquer¹.

Se choisir par rapport au français, c'est donc y créer sa place. Aussi, Sony s'est-il inventé une langue régénérée et libérée des contraintes et des règles scolaires du bien dire. La liberté qu'il prend par rapport au français procède de la recherche créatrice d'un nouveau langage, d'une langue autre se rapprochant des langues africaines au point de se métisser avec elles. Il entend donc secouer la langue française de sa rigidité, de sa frigidité et de son inertie. Il veut animer les mots en leur donnant une vie propre, réveiller la langue française en lui donnant un souffle nouveau. « L'inflation de langues » (l'expression est de lui-même) qui caractérise son écriture indique comment il a su créer une « nouvelle langue » ou une langue hybride qui tient à la fois des langues africaines et du français standard ou académique. Cette nouvelle langue qui est très proche du français populaire concourt à l'enrichissement du français de l'Hexagone ainsi qu'à la rénovation de l'écriture romanesque négro-africaine.

4 De « l'inflation des langues » à l'émergence d'une esthétique romanesque nouvelle

L'un des traits remarquables de *La vie et demie* est sans nul doute la nouveauté du ton ainsi que l'originalité de la vision et de la langue d'expression littéraire de l'auteur. L'écriture de cet auteur se veut nouvelle, libérée et novatrice ; elle se veut délibérément une écriture de la rupture, de la subversion et de la transgression.

En réalité, la liberté que Sony Labou Tansi a prise vis-à-vis de la langue française s'inscrit résolument dans un système de car-

1. Entretien avec Bernard Magnier, cité par Jean-Michel Devésa, *op. cit.* p. 124.

navalisation de son texte. Son écriture participe de la parodie carnavalesque. Celle-ci est une écriture de transgression et de dissimulation qui se caractérise par le grotesque, l'extravagance, l'exagération et la redondance. Le débridement de la langue qui singularise l'écriture de cet écrivain en est un aspect. Cette écriture, on l'a vu, a une forte propension au choquant, au graveleux, au grossier, à l'érotique et au vulgaire. Les mots grossiers et vulgaires, aussi obscènes les uns que les autres, se succèdent d'une page à l'autre du roman. Des mots comme « con », « bande de cons », « salaud », « putain », « couillon », « cul », « enculer », « chier », « vagin », « testicules », « pipi », « enfants de pute », « dévierger » (dans le sens de déflorer une jeune fille), « bander » (dans le sens d'entrer en érection), « bâtard des bâtardises », etc. ne peuvent manquer de heurter la morale et de choquer le lecteur pudique.

Le goût pour ce vocabulaire grossier et ordurier se déployant dans une langue charnelle et crue qui ne mâche pas ses mots n'est pas gratuit. Ce caractère débridé et dévergondé du langage est à l'image même de la société dégénérée d'où il émane. Rappelons-le, la société décrite dans *La vie et demie* est une société dégradée où il n'y a plus de valeurs qui tiennent. L'auteur peint crûment des sexualités transgressives telles que l'inceste, le viol ; il présente également sans faux-fuyant des transgressions sociales et morales comme le cannibalisme et la cruauté des dirigeants politiques. Ainsi, par le débridement de la langue, Sony entre comme par effraction dans l'indicible, rompt avec le mensonge social et la supercherie collective pour démasquer le caractère superficiel de l'homme et l'abjection dont il peut se rendre coupable. Aussi, Pierre N'da peut-il écrire :

La transgression au plan de l'expression verbale contribue non seulement à conférer à l'œuvre une valeur de rupture dans la tradition littéraire soucieuse jusque-là de masquer la vérité indécente, mais vise surtout à faire tomber le maquillage grotesque de la réalité sociale¹.

1. N'DA Pierre. « L'écriture transgressive ou le parti pris de la subversion des codes. L'exemple de Sony Labou Tansi et de Baenga Bolya dans *La vie et demie*

La langue débridée, dévergondée et charnelle de Sony qui découle de « l'accouplement » du français avec le kikongo opère une rupture dans la tradition littéraire africaine. Elle participe de la libération et de la rénovation de l'écriture romanesque négro-africaine. Cette rénovation se lit aussi dans la « défrancisation » et la domestication de la langue française que l'écrivain oblige à dire les réalités qu'il vit. Elle s'effectue donc dans l'adoption d'une langue plurielle, d'une langue métisse qui tète à la mamelle de la langue française et de la langue maternelle de l'écrivain. Du croisement des cultures et de l'interaction des langues s'élabore une écriture nouvelle, originale et novatrice qui se déploie à travers une parole différente, dialogique et plurielle.

Conclusion

Il ressort de tout ce qui précède que *La vie et demie* « parle » effectivement plusieurs langues. L'outil linguistique qui s'est chargé d'exprimer l'univers de ce roman affiche un ton nouveau, rare dans la prose africaine. L'emploi subversif et transgressif qui est fait de la langue française donne l'impression, à certains moments, que l'auteur n'écrit pas *en* français mais *dans* le français. Aux écrivains, notamment français, qui estiment qu'il n'est de belle langue que celle de Paris ou de Molière, Sony Labou Tansi leur a donné d'autres « références » (l'expression est de lui). Celles-ci se manifestent par la volonté de l'écrivain d'intégrer sa réalité congolaise et son existence dans ses écrits. Son grand mérite est sans doute d'avoir su créer, à l'intérieur d'un champ linguistique hybride, un nouveau langage qui, nonobstant sa truculence, sa « luxuriance » et son « pétilllement » demeure lisible. Ses pratiques plurilinguistiques apparaissent donc comme une sorte d'ambiguïté salvatrice qui pourrait déboucher sur une francophonie plurielle dans une Afrique en quête d'un nouveau langage.

et *Cannibale* ». Sony Labou Tansi : témoin de son temps (ouvrage collectif), Presses universitaires de Limoges, mai 2003, p. 57.

Bibliographie

Roman étudié

SONY, Labou Tansi. *La vie et demie*. Paris : Seuil, 1976, 194 p.

Articles et ouvrages de références

CHEVRIER, Jacques. *Littérature nègre*. Paris : Armand Colin, 1984, p. 236-237.

DEVESA, Jean-Michel. *Sony Labou Tansi : écrivain de la honte et des rives magiques du Kongo*. Paris : L'Harmattan, 1996, 379 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod, 1993, 198 p.

N'DA, Pierre. « L'écriture transgressive ou le parti pris de la subversion des codes. L'exemple de Sony Labou Tansi et de Baenga Bolya dans *La vie et demie* et *Cannibale* ». *Sony Labou Tansi : témoin de son temps* (ouvrage collectif), Presses universitaires de Limoges, mai 2003, p. 47-59.

SEWANOU, Dabla. *Nouvelles Écritures africaines : Romanciers de la Seconde Génération*, Paris L'Harmattan, 1986. 256 p.

La langue : outil de communication ou symbole d'identité ?

Lilia Beltaïef
Faculté des Lettres et
des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie

En Tunisie, comme dans les autres pays maghrébins, coexistent trois univers linguistiques culturels : l'arabe dialectal (langue maternelle), l'arabe littéraire (langue officielle) et le français, héritage du Protectorat français. De ce fait, le bilinguisme est un phénomène bien connu chez les nord-africains. La question qui se pose souvent reste la suivante : dans quelle langue s'exprimer : le français ou l'arabe ? Les avis diffèrent et à chacun ses raisons. Certains parlent de déchirement et de tiraillement entre deux univers, deux civilisations. Pour d'autres, la langue arabe est porteuse de valeurs : tradition, authenticité et religion. Bref, une garantie de l'identité arabe. Ils appellent alors à exclure le français de toutes les pratiques langagières soient-elles orales ou écrites. On y voit le symbole d'une aliénation politique et culturelle. Néanmoins, pour d'autres le problème ne se pose même pas. Ils s'en accommodent parfaitement et n'éprouvent ni malaise ni gêne à s'exprimer en français. Est-il vrai alors que le fait de choisir d'écrire en français est une façon de renier ses origines et son identité ? Un Arabe peut-il écrire en français sans se couper de la réalité vivante de son pays ? Le choix d'une langue peut-il dénoter un acte tout à fait neutre ? Ou est-il la part de subjectivité dans notre discours ? En nous appuyant sur un roman d'expression française, *Le mahtuvu*, de l'écrivain tunisien Moha-

med Habib Hamed¹, nous montrerons, à travers les signes linguistiques employés et leurs signifiés, qu'en dépit de l'usage de la langue française, l'auteur le marque de l'empreinte de sa culture. En effet, le discours reste profondément arabe, et plus particulièrement tunisien.

1 Un discours arabe par son lexique

Le *mahtuvu* est une production linguistique d'expression française, mais le lexique employé par l'auteur n'est pas aussi français qu'on pourrait le penser. En effet, il est aisé de remarquer que celui qui l'a écrit l'a imprégné de sa culture, de sa langue, de son histoire. Fréquentes sont les expressions qui rappellent la langue arabe, notamment dialectale, la langue maternelle de l'écrivain. Il s'agit soit d'expressions traduites en français, le plus souvent littéralement, mot à mot, soit d'expressions arabes reproduites telles quelles.

1.1 Des expressions arabes traduites

Les expressions arabes contenues dans notre corpus, sont de deux types : des cas où la traduction de l'arabe vers le français est totale et des cas où elle n'est que partielle.

1.1.1 Traduction totale

- Une maison arabe (exemple 6) (p. 156) : c'est littéralement ce qu'on dit en Tunisie pour distinguer deux types d'architectures : une architecture à l'occidentale, du genre villa, et une autre typiquement arabe, avec une architecture bien différente.
- Arrivé au purgatoire, on me mit sur la balance du bien (exemple 14) (p. 64) : cette expression renvoie à la religion musulmane et à la conception du bien et du mal et du jugement dernier. Elle reproduit mot pour mot l'expression arabe utilisée pour rendre compte de cette conception. Les

1. Mohamed Habib Hamed, *Le Mahtuvu*, éd. La lanterne magique & Mohamed Habib Hamed, Tunis, 2000.

actes des êtres humains seront soumis à deux balances : celle du bien et celle du mal.

L'écrivain a recours à son propre langage, même si les signes changent. Il a beau parler en français, il ne peut s'empêcher de masquer ses origines et son fonds culturel.

1.1.2 Traduction partielle

Autre trace de la subjectivité de l'écrivain, parfois il a recours à des traductions partielles : des expressions reproduisant des constructions métissées ; moitié en arabe, moitié en français, comme le montre l'exemple 37 : le Fezzani reposé (p. 172). La structure du SNE est une construction mixte : composée d'un substantif arabe, *fezzani*, qui est lui-même déterminé par une épithète en français, *reposé*. Le substantif *fezzani* désigne un genre de danse populaire assez rythmé. Mais quand le rythme est moins fort, on parle de *fezzani mirteh*. Il est possible de traduire l'adjectif épithète *mirteh*, mot à mot, ce qui donne l'expression *reposé*, mais que faire de *fezzani* ? Il n'y a pas de mot français capable de le traduire. Le signe linguistique transcrit un produit exclusivement tunisien. Tel est le cas de bien d'autres exemples de par le monde, comme le *slow*, la *samba*, le *twist*, le *tongo*, etc., des produits qui, sur le plan linguistique, restent locaux, en dépit de leur universalité. Pour revenir à notre corpus, à un certain moment de l'histoire, l'un des personnages se demande : « a-t-on jamais entendu un dromadaire dire à un autre que son cou est tordu ? » (exemple 25) (p. 166). Cette expression est inspirée d'un proverbe tunisien. Au Sud, pays d'origine de l'auteur, on dit : le dromadaire ne voit pas son cou tordu.

1.2 De l'arabe non traduit

Certains des mots arabes employés dans *Le Mahtuvu*, sont adoptés par la langue française, en tant qu'emprunts, comme *bled*, *oued*, *hammam*. Par contre d'autres restent limités au système lexicologique arabe. Leur compréhension nécessite une connaissance préalable de la langue arabe, sinon de l'univers linguistique et culturel arabo-tunisien : *Aïd* (exemples 11 et 13),

(fête qui clôture le mois de ramadan, le mois du jeûne) djinn (exemples 8, 9 et 10), (génie, personnage mythique des contes des Mille et une nuit), ibliss (exemple 15), (le nom donné à Satan dans le Coran, le livre sacré des musulmans), Ramadan (exemple 16), (un mois du calendrier arabe), Inchallah (exemple 21), (si Dieu le veut), Bismillahi errahmani errahim! (au nom de Dieu clément et miséricordieux) (exemple 22), etc.

Par contre, des exemples comme Fezzani (exemple 29), Chobik lobbik (exemple 11) n'ont pas de correspondants dans la langue française. Ce sont des mots typiquement tunisiens : le premier désigne une danse populaire, et le deuxième est une formule magique que prononcent certains magiciens. Certains de ces mots ont donc leurs correspondants en langue française, d'autres non. Mais, même dans le premier cas, l'auteur semble avoir une prédilection pour le signifiant arabe, signifiant au sens saussurien du terme, c'est-à-dire l'image sonore du signe linguistique. La traduction pourrait leur enlever leur pertinence discursive : c'est l'image sonore, et non sa graphie, qui s'associe au signifié pour donner naissance au signe linguistique. La transcription en lettres latines n'enlève rien à l'identité de ces mots : ils restent toujours arabes.

1.3 Les noms propres

L'univers arabe est aussi présent à travers les noms propres des personnages mis en scène par l'auteur. Certains sont de vrais noms propres, d'autres ont été inventés par l'auteur, mais ils sont tirés ou du moins inspirés de l'arabe.

- a.* des noms propres : Salah, Bachra ;
- b.* des noms de fruits : Touffeha (pomme) (en Tunisie, il fonctionne aussi comme nom propre féminin) ;
- c.* des noms de légumes : Madame de Krombit (choux-fleurs) (invention de l'auteur) ;
- d.* nom de mets typiquement tunisien : Charmoula (invention de l'auteur) ;

- e. des nom d'animaux : Zarzoumi (comme forme masculine de zarzoumya : lézard) (invention de l'auteur) ;
- f. des jeux de mots entre l'arabe et le français.

L'auteur continue son jeu entre l'arabe, sa langue d'origine et le français, sa langue d'emprunt, en forgeant le nom de l'un de ses personnages moitié arabe moitié français : la mixture donne Alouloup. Il est vrai que l'image graphique rappelle le terme loup en français, mais l'image sonore reste typiquement arabe : aloulou est un diminutif, à valeur affective, tiré du nom propre Ali. Nous retrouvons ce va-et-vient entre l'arabe et le français, déjà depuis le titre : Le mahtuvu. Le substantif est inspiré de l'expression française m'as-tu vu. Mais sa graphie l'éloigne tout de même un peu du français. La lettre h n'a pas de phonème correspondant dans la langue française, mais c'est un phonème qui a sa place dans le système phonique arabe. Certains noms propres sont inspirés de la rythmique arabe. L'exemple 26 présente un nom propre créé à partir du son que produit un instrument de musique typiquement arabe : la darbouka. « Je m'appelle : Drob-beuh hé Drobbegeuh ! » (p. 168). Un nom qui n'existe pas dans le répertoire des noms propres arabes, ni tunisiens d'ailleurs, mais qui n'est pas sans rappeler le verbe qui exprime en tunisien l'action de jouer de la darbouka : darbek, et le nom donné à celui qui joue de cet instrument, et qui est dit : drebki. En fait, c'est le nom que l'auteur a donné au personnage jouant le rôle du rythme. « Je suis un rythme » (p. 168), « je suis un son » (p. 169), dit-il en se présentant. Un peu plus loin, il ajoute : « je suis né de la darbouka ma mère, quant à mon père, c'est la main qui bat la mesure sur la peau tendue de ma mère » (p. 169). Ainsi le jeu de mots devient plus clair et plus évident.

2 Un discours racontant l'univers arabo-tunisien

Plusieurs passages du mahtuvu reproduisent des images caractéristiques du paysage tunisien : paysages géographique et culturel.

2.1 Le paysage géographique

La subjectivité de l'écrivain ne s'arrête pas au produit linguistique. Elle s'étend jusqu'au contexte géographique, désertique, dans lequel a évolué l'auteur. Le paysage géographique tunisien est présent à travers des images comme celles du désert et de sa faune, ou encore des rivières asséchées par le manque de pluie. Ces images sont reproduites dans les exemples 4 et 7 :

4. Dans ce désert [...] des carcasses de scarabées sucées par des scorpions, p. 24.
7. Un oued asséché, p. 37.

Le scarabée et le scorpion sont des espèces bien connues de la faune désertique tunisienne. Il en est de même pour les rivières, dites oueds. Cette appellation est spécifique des cours d'eau en Afrique du Nord.

2.2 Le paysage culturel

Un autre visage de la Tunisie et du monde arabe apparaît dans *Le Mahtuvu*. C'est le paysage culturel, mis en scène à travers certains faits cités par l'auteur.

2.2.1 Musique, danse et chanson

Nous retrouvons, par exemple, l'univers de la musique arabe en général, et tunisienne en particulier, à travers des instruments comme celui de la darbouka, le son qu'elle reproduit : drobbah et drobbegah (171). Un son qui se substitue aux notes du solfège : « les habitant du Mahtuvu ne croient pas au solfège, ils ont en guise de : Do ré mi fa sol la si do, des : Dobbeuh hé drobbegeh » (p. 170). L'auteur reproduit aussi la cadence de la darbouka : dum tac dum dum tac (p. 171). Ajoutons à cela certains rituels accompagnant la pratique de la musique, comme le fait de devoir chauffer la darbouka pour avoir la meilleure répercussion possible : « chauffons la darbouka, la peau doit être tendue » (170). L'univers musical est présent aussi à travers la danse du Fezzani (exemple 29, p. 171), une danse populaire tunisienne. La chanson aussi a sa place dans ce que raconte l'auteur. Comme

nous l'avons déjà dit, l'exemple 34 reproduit littéralement le texte d'une séquence musicale caractéristique de la musique arabe, (*Mon œil, ma nuit* p. 175). Quant aux exemples 35 (*Mon cœur est une plante* p. 175) et 36 (*Dévorée par une vache* p. 175), ils reprennent un couplet d'une chanson populaire tunisienne, à valeur ironique et sarcastique, plus que tout autre chose.

2.2.2 Rites et cérémonies

Le paysage culturel tunisien est présent à travers certaines références à des rituels et à des cérémonies aux couleurs du pays. Il est de coutume en Tunisie d'inviter quelqu'un, non pas à boire un verre comme c'est le cas dans les pays occidentaux, mais à boire un café ou un verre de thé, comme l'illustre l'exemple 20 (*Viens prendre un thé avec moi* p. 130)

L'auteur parle du jour de l'Aïd et des coutumes qui accompagnent cette festivité. Pendant l'Aïd esseghir, (littéralement la petite fête, parce que c'est la fête des enfants), il est de coutume d'habiller de neuf les enfants (cf. l'exemple 13, « L'Aïd approche, et les enfants pourront s'habiller proprement » p. 112). La deuxième fête évoquée est celle de l'Aïd elkébir, (littéralement la grande fête ou la fête des grands). Durant cette festivité, les musulmans sacrifient des moutons, pour remémorer l'acte de bravoure du prophète Abraham, qui était prêt à sacrifier son fils, pour témoigner de son amour de Dieu et de sa soumission à sa volonté, (cf. l'exemple 12 : « ils font comme les boucs des Mah-tuvu le jour de l'Aïd », p. 48) Un autre rituel, connu des pays musulmans, pendant les cérémonies de décès, est illustré par l'exemple 23 (*On lut le Coran à longs versets*, p. 135). Il est de coutume en pareilles circonstances de lire le Coran, le livre sacré, pendant de longues périodes. Une façon de rappeler aux musulmans que la mort est une nécessité et surtout une fatalité. Bien d'autres exemples évoquent la Tunisie et le monde arabe, avec ce qu'ils ont de particulier et de différent du monde occidental. Autant d'exemples qui montrent que le discours de Mohamed Habib Hamed est un discours, certes écrit en langue française,

mais qui reste profondément arabe : arabe par son lexique, ses idées, les paysages qu'il décrit, et bien d'autres exemples.

3 Donc, la langue : outil de communication ou symbole d'aliénation ?

À la lumière de ce que nous venons de voir, on peut dire qu'un Tunisien qui s'exprime en langue française, reste profondément tunisien, dans sa façon de parler et dans les idées qu'il exprime. Le discours du Mahtuvu est un discours mixte, à l'image de la langue tunisienne, une langue mixte où foisonnent les emprunts français, italiens, espagnols, turcs et autres. Un contact vécu, le plus souvent, sereinement et naturellement. Héritiers d'une civilisation plurielle, il n'est pas étrange que notre langue soit plurielle et que chaque signe soit un signe d'appartenance à cette pluralité culturelle. Choisir de s'exprimer en arabe, en français, en italien, ou dans n'importe quelle autre langue, ne devrait en aucun cas être ressenti comme une trahison de notre identité arabe ou comme le symbole d'une aliénation occidentale. Le plus important c'est de pouvoir exprimer de la manière la plus claire et la plus fidèle ce qui nous trotte dans la tête ou ce qui nous hante au plus profond de nous-mêmes. C'est du moins l'idée à retenir suite à la lecture d'une œuvre comme *Le Mahtuvu*. C'est aussi ce que confirme un poète tunisien qui a choisi, lui aussi, de s'exprimer en langue française. En effet, pour Moncef Ghachem, « le français est historiquement assumé et constitue un instrument culturel efficace et fortement intégré. Je l'utilise car il a la capacité de traduire pleinement mon actuelle réalité spécifique d'Arabe, de Maghrébin, de Tunisien ». Pour un grand nombre de tunisiens, la question du choix ne se pose même pas. On parle comme on parle. C'est ce qu'a dit Salah Garmadi, un autre écrivain tunisien d'expression française : « j'ai écrit dans cette langue [le français] comme j'écris dans ma langue maternelle ». L'empreinte tuniso-arabe ne s'efface pas du seul fait de recourir à une autre langue que l'arabe. L'essentiel est de faire parvenir le message à l'autre, avec tout ce qu'il peut véhiculer de notre subjectivité et de notre particularité. C'est cette façon de penser qui a

fait que l'arabe tunisien est une langue ouverte à toutes sortes d'emprunts (lexicologique, phonologique, morphologique, etc.). Le contact entre les langues, générant un bilinguisme ou encore un plurilinguisme, est un enrichissement pour la langue d'origine et pour l'esprit humain, et non une abolition d'une quelconque subjectivité. Quelle que soit la langue empruntée, il est facile de retrouver la part de subjectivité de celui qui en use, à travers le choix de ses mots, de ses pensées et des images qu'il veut transcrire.

Conclusion

La langue est donc avant tout comme un outil de communication, pourquoi en faire un moyen d'asservissement ou le symbole d'une aliénation ? Nul ne peut nier que *Le Mahtuvu* est une œuvre écrite par un Arabe et plus précisément par un Tunisien, et plus particulièrement par M. H. Hamed. Celui-ci y a laissé son empreinte et sa trace. Comme on vient de le voir, il est possible de modeler le langage au gré de ses pensées et de ses fantasmes. Chacun utilise la langue à sa manière, sinon on aurait eu au final, un discours stéréotypé. Un discours sans aucune marque, sans aucune identité et par conséquent sans individualité.

Si on se sent arabe, ce n'est pas nécessairement parce qu'on parle en arabe, mais surtout parce que nous appartenons de par notre géographie au monde arabe et de par notre histoire et notre culture à la civilisation arabe, sans pour autant renier les autres civilisations qui ont contribué, chacune à sa manière, au façonnement de la particularité et de la singularité de notre personnalité. Le discours de Mohamed Habib Hamed est un discours mixte, à l'image de l'arabe tunisien, une langue mixte, et qui s'accommode bien de ses variations linguistiques. Un discours qui utilise le même alphabet que celui de J.P. Sartre, mais qui s'en démarque par son identité propre, ou disons par son identité plurielle.

Et puis, comme l'a dit Khatibi, un autre écrivain maghrébin, « la question de l'emploi d'une langue étrangère est la question d'une expérience personnelle, pas plus ». Il ne faut pas en faire

l'affaire de toute une communauté. C'est un choix, mais un choix responsable et libre, sans fausse honte ni fausse prétention et surtout sans chercher à s'intégrer dans la défense ou la promotion de la francophonie. Une expérience qui dévoile toujours une part de soi-même.

Bibliographie sommaire

Écrire le Maghreb, Actes du Colloque de la Faculté des Lettres de la Manouba, 2-3 mai 1995.

BACCOUCHE, T. L'emprunt en arabe moderne, éd. Beït Al-Hikma & Université de Tunis I, 1994.

BEAUVILLAIN, C. Traitement lexical et bilinguisme, in *Lexique 8, L'accès lexical*, coordonné et présenté par P. Lecoq et J. Segui, Presses Universitaires de Lille, 1989.

BOUNFOUR, A. Langue, identité et écriture dans la littérature francophone du Maghreb, in *Cahiers d'études africaines*, XXXV (4), 140, 1995, p. 977-923.

GRANDGUILLAUME, G. Arabisation et politique linguistique au Maghreb, éd. Maisonneuve & Larose, 1983.

Exemples

1. Que Dieu te le pardonne p. 9.
2. Je me retrouve en train d'envelopper les cacahuètes brûlantes chez le vendeur du coin. p. 19.
3. Le marchand de cacahuètes p. 149.
4. Dans ce désert [...] des carcasses de scarabées sucées par des scorpions p. 24.
5. Le bled p. 152.
6. Une maison arabe p. 156.
7. Un oued asséché p. 37.
8. Je suis comme le djinn des Nuits, sorti de sa bouteille. p. 26.
9. Me transformer en djinn p. 26.

10. Ce sont les djinns p. 109.
11. Chobbik, lobbik p. 26.
12. [...] ils font comme les boucs des Mahtuvu le jour de l'Aïd p. 48.
13. L'Aïd approche, et les enfants pourront s'habiller proprement p. 112.
14. Arrivé au purgatoire, on me mit sur la balance du bien p. 64.
15. Je suis iblis ! p. 91.
16. C'était au Ramadan p. 113.
17. Elle avait entre ses mains, un balai en alfa p. 114.
18. Il faut égorger un coq et verser son sang sur ce maudit tissu. Il faut bien chasser le mauvais œil ! p. 114.
19. Les grosses femmes [...] qui font éclater la gomme arabique p. 119.
20. Viens prendre un thé avec moi p. 130.
21. Inchallah p. 131.
22. Bismillahi errahmani errahim ! Cet endroit doit être hanté ! p. 132.
23. On lut le Coran à longs versets (pendant les funérailles) p. 135.
24. Nous, berbères p. 154.
25. A-t-on jamais entendu un dromadaire dire à un autre que son cou est tordu p. 166.
26. Je mappelle : Drobbeuh hé Drobbegeuh ! p. 168.
27. La darbouka p. 169.
28. Chauffons la darbouka p. 170.
29. La danse du Fezzani p. 171.
30. Les habitants du Mahtuvu [...] adorent faire du bruit à toutes les occasions, bonnes ou mauvaises p. 169.
31. Le Hammam p. 169.

32. Le toit sur lequel devait se passer la fête p. 172.
33. En parlant d'une musique de bas de gamme qui envahit certaines fêtes (mariages et autres.)
34. Mon œil, ma nuit p. 175.
35. Mon cœur est une plante p. 175.
36. Dévorée par une vache p. 175.
37. Le Fezzani reposé p. 172 des noms propres arabes : de personnes : Am Salah, Ali, Charmoula, Touffaha, Zarzoomi, Madame de Krombit, Saliha, Bachra, Ibrahim, Mohamed, Alouloup (par la graphie ça rappelle le mot français loup, mais la consonne finale, p, étant muette, il s'identifie dans sa prononciation au surnom Aloulou tiré de Ali (p. 170) des noms de lieux : El Jellaz (cimetière).

Le défaut de traduction dans *L'Homme Invisible/The Invisible man*, de Patrice Desbiens

Dominique Rosse
Université Carleton, Ottawa, Canada

« Traverser veut dire inscrire »

D. Sibony

Patrice Desbiens, poète ontarien, publie en 1981 dans la petite ville de Sudbury, en Ontario, un texte bilingue qui tente de rendre compte, c'est-à-dire de donner forme à l'expérience d'un sujet qui (s') appréhende en deux langues sans que l'une ait vraiment le statut de langue dite « maternelle¹ ». Il s'agit d'un ouvrage de quarante six pages intitulé emblématiquement « *L'Homme invisible/The Invisible Man* ». Il est publié par une maison d'édition qui porte un nom tout aussi emblématique : « *Prise de parole* ». Le couple in(di)visible de l'homme invisible

1. Ce bilinguisme social, pour ainsi dire, est lui-même déjà un redoublement du bilinguisme propre à chaque sujet et qui résulte de la coexistence en chacun de nous de la langue maternelle, « système de symboles distinct des choses et capable de les représenter » et de l'archaïque « idiome comportant un vocabulaire et une grammaire : des "mots" qui correspondent à des sujets de désir ou de crainte et des règles qui permettaient ou prohibaient les rapprochements entre ces "mots" » qui est la première « langue fondamentale » de chaque parlêtre, étroitement liée au plaisir et à la douleur, et que R. Joly s'efforce de décrire dans *La Lecture psychanalytique*, Arts et littérature, Université Laval, Québec, 1987, p. 79-87.

et de son double, the invisible man, dont la mise en pages va décliner à la fois la division et la spécularité retorse, la traduction impossible, est le nœud précaire d'un texte (tissu, trame) poétique (de *poïen*, créer) dans lequel un Franco-Ontarien, donc bilingue¹, est écartelé entre une Province majoritairement anglophone qui le scotomise et la Province voisine, le Québec, majoritairement francophone, qui représente à la fois l'identité et la résistance francophones au sein de l'univers anglophone dominant nord-américain. Aliénation double (au moins), par rapport à la langue dominante de la Province natale, voire du continent, et à celle de la Province voisine (et cousine) qui est un pôle d'attraction et d'identification (l'unilinguisme militant québécois) mais aussi de rejet : le bilingue franco-ontarien est souvent considéré comme un aphasique, un sans langue, un ni ceci ni cela, au mieux comme un provincial, par les cousins québécois.

Comment le texte poétique présente-t-il ce défaut de traduction qui, on l'aura compris, est autant intérieur qu'extérieur ? Ou encore, une question en cachant/ouvrant une autre, en quoi ce texte, qui porte de toute évidence sur les difficultés d'une subjectivité bilingue dans deux Provinces canadiennes, pose-t-il une question plus générale sur la subjectivité et la langue, et, au-delà encore, sur le rapport de celles-ci à la littérature ?

Tout d'abord, et de la manière la plus visible, par la mise en pages du texte qui consiste à disposer le texte en français sur la page de gauche et le texte en anglais sur la page de droite, chaque page comportant une numérotation identique. En regard : le mot est juste ici puisque chaque texte ouvre un regard sur l'autre, soit dans sa traduction — fidèle ou non —, soit dans ses lacunes, son défaut, sa défaillance. Ou en miroir, bien que, je l'ai dit plus haut, le reflet soit dé-formé. Est-ce un commentaire, une traduction libre, une réécriture ? Il y a un reste, un reste qui

1. Le « donc » exprime bien une conséquence logique : un Franco-Ontarien doit être bilingue puisque l'anglais est la langue officieusement officielle, pour ainsi dire. La situation familiale d'un tel sujet peut être très complexe avec des parents bilingues qui parlent majoritairement anglais, of course, un parent francophone et un anglophone, qui mélangent les deux langues en « switchant » quand ça les arrange au milieu d'une phrase, ou qui parlent leur langue respective avec les enfants, ou un mélange des trois.

relève, et c'est peut-être le point capital de ce texte, de « *l'art du reste, le maintien en nous du deuil et du désir de tout ce qui s'indique et se refuse [...] la plus juste façon de se tenir devant l'essentiel "défaut" de la littérature. À condition d'ajouter que ce défaut est la marque d'une incomplétude qui est notre seul rapport, à la fois au monde et au langage*¹ ».

Il ne s'agit pas, du moins pas directement, du *préjugé de la parole ordinaire*² en Ontario, aggravé des préjugés de l'instruction démagogique libérale qui favorise la spontanéité de l'expression (de soi) aux dépens de sa précision et de sa syntaxe³ ni des solutions de facilité d'un bilinguisme qui change de langue au moindre bégaiement, mais d'un sujet qui maîtrise les deux langues et pour qui cette « maîtrise », paradoxalement et précisément, semble redoubler, exacerber l'incomplétude plutôt que la diminuer. Ce bilinguisme est déjà, à un niveau élémentaire, la distance de soi à soi, le soi-même comme un autre décrit par Ricœur⁴. La non-coïncidence des deux textes, accentuée par la ligne verticale, le pli ou le creux qui, entre deux pages, indique la reliure, le bord extérieur d'une page et intérieur de l'autre, renvoie à la non-coïncidence du sujet bilingue à lui-même, à la déliaison de ses langues et aux rapports aliénants aux mondes qu'elles déterminent. La mise en page renvoie à une schyze, une disjonction⁵, comme si dans ce creux, dans ce pli, le personnage disparaissait dans l'opération même de translation, devenant non seulement invisible à l'autre mais aussi à lui-même⁶.

1. Dominique Rabaté, *Poétiques de la voix*, Paris, José Corti, 1999, p. 13 ou encore, p. 306 : « La littérature commence avec la conscience de ce reste particulier qu'elle ne pourra jamais réduire, mais qu'elle prendra pour mission d'indiquer. »

2. Yves Bonnefoy, Interview sur France culture du 26 décembre 2005.

3. Voir Renaud Camus, *L'Autre dans la langue*, Paris, POL, 2005

4. Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, Essais, 1990.

5. Jean-Marie Prieur, *Linguistique barbare*, LACIS, Université Paul-Valéry, Montpellier III, 2005, p. 4-5. Dans cet ouvrage, c'est la subjectivité même qui se fonde d'une telle disjonction.

6. « L'espace blanc à la médiane du livre viendrait donc en quelque sorte interrompre et séparer tout lien et tout rapport entre le texte de gauche et le texte de droite, entre le français et l'anglais, entre la marge et le centre. Or, il est aussi, dans une perspective blanchotienne, ce qui permet un rapport entre

Contrairement à son « semblable » unilingue, illusoirement préservé de l'angoisse identitaire par le fantasme d'adéquation et de transparence du langage, la langue a pour lui d'emblée une opacité qui le rend constitutivement autre à lui-même, je est an other, I am un autre, to be ou ne pas être. Pour parler avec Freud, on peut dire que c'est comme si on avait deux réalités qui ne parlent pas la même langue. Chaque langue confronte l'autre à elle-même en tant qu'autre. Le défaut de traduction, qui est bien sûr le lot de tous les êtres parlants, mais que la plupart ignorent, sans d'ailleurs que ça les ignore est donc pour lui une réalité subjective vitale qui s'inscrit au cœur même de cette biographie, ou épopée, à la fois poétique et dérisoire, dans la matérialité du livre ainsi que dans l'asymétrie des deux textes. En d'autres termes, la forme c'est l'autre ¹.

La disjonction n'est pas absolue toutefois, sinon on aurait affaire à deux textes totalement différents et la netteté du clivage renverrait à une identité narrative clairement dédoublée (ceci ou cela) plutôt qu'à l'ambiguïté d'une gémellité en trompe l'œil (ceci et cela). Tantôt conjonctive (les deux histoires coïncident, si l'on ne tient pas compte de la trahison de toute traduction), tantôt

ces deux "êtres", même si ce rapport demeure au niveau de l'interruption. », Kathryn Lagrandeur, *Dé-placements desbiensiens : langue(s), culture(s), et texte(s)*, Revue Frontenac, n° 13, Queen's University, Kingston, Ontario, 1996-1997, p. 54. Il serait intéressant de rapprocher cette interruption de la p. 40 (suite et fin) où l'allocation chômage, qui maintient l'homme invisible en vie dans son invisibilité, est assimilée aux excréments d'un gouvernement québécois qui, souffrant soudain de constipation, le convoque à une entrevue de chômeurs, seul passage du texte où la page de droite est en français ; à l'issue de l'entrevue avec un fonctionnaire « dangereusement visible » devant lequel « il a la langue dans poche d'en arrière de ses jeans sales », le gouvernement se déconstipe mais l'homme invisible sait désormais qu'un jour, « le gouvernement va se lever du bol de toilette, se torcher, et faire partir l'eau./Et l'homme invisible, dansant comme une coquerelle dans le tourbillon d'eau brune, disparaîtra dans les tuyaux rouillés de la ville ». L'équation argent-merde-français ontarien-disparition est claire : le sans-langue ontarien n'existe que de la précaire « générosité » de la machine de pouvoir unilingue.

1. Renaud Camus, *op. cit.*, p. 27. Comme R. Camus le fait pour R. Misrahi, je détourne ou interprète à mon tour cette expression vers un troisième sens pour lui faire signifier, ce qui est le but de cette réflexion, que la forme de *L'Homme invisible/Invisible man*, son originalité et son origine, est précisément le révélateur de l'autre en soi.

disjonctive (les deux histoires divergent selon des modalités que je tenterai de décrire plus bas), l'identité narrative de l'homme invisible est un entre-deux douloureux, une concordance discordante pour reprendre l'expression de Ricœur. Ou encore, la fiction construit une identité narrative comme entre-deux ; l'*ipséité* (selfhood) oscille entre la mêmeté et l'altérité. Ce n'est donc pas tout à fait la même histoire qui est racontée d'une page à l'autre et si le sujet est ce qu'il se raconte, alors d'une page l'autre il est autre. Ainsi, à Timmins, petite ville natale du narrateur au nord de l'Ontario : « Ici, tout le monde a peur de la mort » devient « Everyone who lives here hates to be reminded of it » (2) ; « ses doubles » se changent en « classmates » (3) ; « Jesus a de l'ambition » est complété par : « he wants to be a star » (4), qui se métamorphose en « Jesus of Timmins » (7), anticipant peut-être le film de D. Arcand ; Rimbaud, peigné comme Bob Dylan et fumant une cigarette acharnée (« combed like Bob Dylan on the cover of *Blonde on Blonde* and smoking a fierce cigarette ») répond à l'homme invisible côté français : « "I don't need this shit man!..." en éteignant sa cigarette dans le sourire vitreux d'un cendrier du bien-être social./Peu de temps après Rimbaud est parti au tabac./On ne l'a jamais revu. » ; repris et augmenté côté anglais : « "I don't need this shit and I don't need this town!" screams Rimbaud in retort... "There must be some way out of here. I'm heading south!" /He did and was never seen again » (15)¹ ; « Pauline est une fille hippie qui a presque dix-sept ans » se transforme en : « Pauline is a French-Canadian hippie girl./She's just seventeen and you know what I mean. » (22), comme si, côté anglais, l'identité devait être distinguée, la rime *seventeen/mean* appelant quasi automatiquement un sens qui ne se recouvrera qu'en bas de page dans l'asy-

1. J'utilise l'italique ici pour mettre en valeur la conjonction-disjonction des deux histoires mais aussi le jeu de mots sur *tabac* côté français et l'allusion au disque de Dylan côté anglais ; la double référence culturelle de l'homme invisible : Baudelaire, Rimbaud/Dylan renvoie, par delà les langues, à la poésie et à la révolte, non seulement contre un certain ordre social mais aussi, au sens kristevien d'« aptitude à formuler la dispersion et presque la perte de soi [...] contre l'opacité de l'identité [...] », in *Sens et non-sens de la révolte*, Paris, Fayard, 1996, p. 397.

métrie cochonne/sexiest¹; etc. L'exemple le plus frappant est la longue transposition de la déchéance finale en français en série télévisuelle anglaise (35-44), comme si le destin représentatif de l'homme invisible ne pouvait qu'aboutir à un mauvais film : « ... a bad movie/All the actors are prisoners of the bad movie's plot./A thousand extras wander thru the streets, looking for the end of the movie. » (35)

Le hiatus s'affiche dès la première page² qui a trait à la naissance de l'homme invisible à Timmins, car il est aussitôt qualifié à gauche de Franco-Ontarien et à droite de French-Canadian, le passage soulignant qu'en anglais le Franco-Ontarien se dissout dans le « Canadian », c'est-à-dire dans la grande nébuleuse anglophone. L'identité narrative peut être entendue dans un double sens : il peut s'agir, d'une part, de ce qui renforce la cohésion d'une nation et, au Canada en général, en Ontario en particulier, l'identité narrative franco-canadienne/franco-ontarienne entendue en ce sens est plutôt ce qui divise le fantasme de construction nationale canadien. De ce point de vue, l'identité francophone fait problème quand elle aspire à devenir visible. Or paradoxalement, est visible ce qui peut se ramener au même, le même étant ici identifié par certaines marques, certains traits identificatoires comme la langue, l'accent, les valeurs, les héros, modèles, etc. L'autre est invisible en tant que tel, son identité disparaît dans l'altérité. À l'époque coloniale, pour un Blanc européen, le Noir est invisible à la lumière même, pourrait-on dire, des préjugés culturels et « ontologiques » blancs, car l'identité (selfhood) a pour caractéristique fondamentale la blancheur. Le Noir n'accède à l'identité que par l'imposture d'un blanchiment suspect, comme le montre d'une manière subtile le roman de Philip Roth, *The Human stain*. On peut également le déduire de l'expression moderne : « Les minorités visibles », qui sont généralement non blanches et qu'il s'agit de rendre visibles par un trai-

1. « Pauline est la fille la plus cochonne que l'homme invisible ait jamais rencontrée. »/« Pauline is the sexiest girl the invisible man has ever met. »

2. Toute référence à la numérotation renverra donc au double texte portant le même chiffre.

tement politique ou discursif valorisant. C'est pour cette raison aussi que, dans les années 60, Pierre Vallières décrivait les Québécois comme « Les nègres blancs d'Amérique¹ ». Plus pertinent encore serait peut-être le « speak white » (parlez blanc), injonction anglo-saxonne aux minorités à parler anglais mais aussi titre d'un poème-manifeste publié en 1974 par la québécoise Michèle Lalonde² et qui, en même temps qu'un rappel vibrant de la domination économique anglaise, revendique, dans les mots même de l'auteur « la langue anglaise qui est *aussi* ma langue ». L'homme invisible serait alors celui qui parle à la fois blanc et noir, cette neutralisation le rendant invisible ; le texte, lui, revendiquerait alors, comme le poème de Lalonde, les deux couleurs, malgré une fin ambiguë : de l'autobus qui l'emmène vers une nouvelle errance, le « héros » voit le « ciel bleu et beau » mais « comme tout ce qui est beau, it answers no questions » (46).

L'autre sens de l'identité narrative, celui qui se cherche dans ce texte qui s'ouvre d'emblée sur une origine problématique est donc lié au premier dans la mesure où le destin du personnage Franco-Ontarien, l'homme invisible, produit de la torsion entre deux langues asymétriques, est étroitement lié lui aussi aux rapports des deux cultures qui se partagent l'espace ontarien et, au-delà, canadien.

Ce voyage d'une langue à l'autre, entre deux origines, est en réalité une odyssée qui le mène de désillusion en désillusion, de sa petite ville natale bilingue perdue au nord de l'Ontario à Toronto, capitale unilingue anglophone de la province³, puis dans la campagne québécoise et enfin dans la ville de Québec où il vivra quelques mois avant de repartir pour une destination sibylline⁴. Cette odyssée est une triple quête : d'identité, de

1. Pierre Vallières, *Les Nègres blancs d'Amérique*, Autobiographie précoce d'un « terroriste » québécois, Ottawa (!), Éd. parti pris, 1967. Le titre de Patrice Desbiens est une allusion directe à *Invisible man* de R. W. Ellison.

2. Michèle Lalonde, *Speak White*, Montréal, L'Hexagone, 1974.

3. « Yorkville's shiny swamp », p. 19, lieu de sa première disparition, peut être vu comme un miroir aux alouettes...

4. Le lecteur peut supposer, puisqu'à la fin « he changes money into American traveller's cheques » (p. 45), cet argent qui est à la fois chèque de l'allocation

langue et d'amour, et, sur ces trois plans, un triple échec. Sur le plan de l'identité, l'homme invisible reste invisible, « sous la surface des choses » (19), même si à un moment donné, à Québec, « il devient presque normal » (28) et « presque visible » (31) grâce à l'amour. Sur celui de la langue, à Toronto « il a la langue dans la poche » (19); plus tard, dans la campagne québécoise où il a rencontré Pauline, « il commence à parler français de plus en plus » (22) et, au point culminant, à Québec, enfin « résident permanent du Québec », là où « les vraies aventures de l'homme invisible commencent », mais aussi où, simultanément, « le drame et la comédie de sa vie deviennent un, complètement indistincts l'un de l'autre, des jumeaux de la douleur » (26), paradoxalement :

He falls in love in French
 He falls in love in French
 He falls in love in French
 He's got a frog in his throat.

Tout est là, dans cet amour « in French » pour Katerine/Catherine dont même le nom change d'une langue à l'autre. Il n'est plus au chômage, cet état endémique du Franco-Ontarien, il fait l'amour passionnément mais bientôt Katerine/Catherine, qui « ne fait que reposer ses ailes entre deux nuages », le quitte (31). Comme semblait l'annoncer cette grenouille qui entrave sa voix, la mariée était trop belle et tout bascule de nouveau : « troué de tristesse » dans son « unemployment apartment » (32), il « n'ose plus rien dire », « develops his chameleon powers », dérive dans l'alcool : « all he can do is flick his lizard tongue at the waiter and order another of many drinks » (33). À partir de là, « the age of innocence is dead » mais la lente descente aux enfers du chômage, de l'alcool, de la solitude sentimentale et sexuelle, du désespoir, est doublée en anglais du mauvais film pour une série de télévision : *The invisible man*, part 1 and 2 : « [...] an old movie/ [...] a bad movie » (35). Même son rêve de suicide a lieu sur fond de « special effects » (36), « He works without a stuntman » (38);

chômage et « last cheque from the bad movie's studio », qu'il va tenter sa chance aux États-Unis, ultime ligne de fuite...

pris d'une boulimie hallucinée de magazines pornographiques, il se masturbe sur les photos de femmes nues : « I'd like to fuck them all!... crie l'homme invisible dans sa langue maternelle » (39) mais, « tongue twisted into knots/The French dialogue is in English subtitles and the English dialogue is in French subtitles. » La comédie tourne au tragi-comique (comedy-drama) et le metteur en scène ajoute : « get out there, suffer, and make it funny... » (40). Finalement, le producteur du mauvais film décide de remplacer l'homme invisible : « But why?...asks the invisible man/ Well, they reply, we've been looking at the rushes and everytime you open your mouth nothing comes out.../...! Says the invisible man... » (44). Muet. Le mutisme va de pair avec l'invisibilité¹.

Il doit donc de nouveau repartir et ce départ qui ressemble à une fuite est associé à une métaphore qui exprime l'impasse du bilingue franco-canadien : « Il feuillette le billet aller-retour de sa langue. Le billet prend feu et se recroqueville dans le cendrier de sa bouche. » (43) Le texte anglais interprète en écho : « The invisible man had a country. Now he can't even remember its name. He thought all French-Canadian worthy of their name belonged there. » Échec à « rencontrer sa mémoire à partir de l'autre ou du réel ; sa mémoire comme figure de l'origine² ». Le billet aller-retour de la langue renvoie ici à une impasse, l'entre-deux langues ne débouche sur aucun passage vers un ailleurs créateur.

On peut penser ce texte en termes deleuziens du rapport entre littérature mineure et déterritorialisation. L'homme invisible est un *nomade* en quête d'un territoire — identité, langue, amour, travail, pays : la visibilité — qui lui échappe constamment, on pourrait presque dire constitutivement, de par sa marginalité de minorité invisible. Dans son livre sur Kafka, Deleuze définit les trois caractères de toute littérature mineure comme suit : déterritorialisation de la langue, branchement de l'individuel sur l'im-

1. Mutisme et disparition (ex. p. 19, 25, 36, 40 suite) font partie du thème de l'invisibilité. Voir aussi comment l'homme invisible, en arrivant à Québec, pour se protéger, se fond « dans un restaurant chinois géré par des grecs qui sert des mets canadiens. » (24), c'est-à-dire dans le sans identité culturel.

2. Daniel Sibony, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991, p. 57.

médiat politique, agencement collectif d'énonciation¹. Or le jeu des deux textes tel qu'il a été décrit jusqu'ici montre bien que chacune des deux langues est un « mouvement de déterritorialisation nomade qui travaille l'autre² ». Un des aspects le plus frappant de ce *travail* est le grand nombre de comparaisons et de métaphores disséminées dans les deux textes. Habituellement, la comparaison reterritorialise puisqu'elle ramène l'inconnu (qui déterritorialise) à du connu, du familier ; si je dis que a (inconnu) est comme b (connu), je réduis l'un à l'autre en assimilant, pour ainsi dire, l'inconnu à ma vision du monde, à mon système de représentation. Le problème est évidemment plus complexe dans le cas de la métaphore — particulièrement quand elle est « vive³ » — dont l'innovation sémantique offre parfois une ligne de fuite fulgurante au langage, mais dans la plupart des cas, la figure est un détour qui ramène au connu. Dans le périple bilingue de *l'homme invisible*, les comparaisons et les métaphores sont souvent asymétriques, ce qui renvoie encore une fois au fait que le personnage est dans chacune de ses deux langues comme un étranger, chacune faisant de l'autre une langue étrangère inassimilable. Quelques exemples parmi les plus défamiliarisants : « une tempête de neige mange la lumière/the snow eats away the streetlights » (22) ; « ils ont les yeux minces de nuit/Their eyes are thick with the mascara of night » ; « un sourire sarcophage collé aux lèvres./A sarcophagus smile is carved into the wax of his face » (24) ; « le drame et la comédie de sa vie deviennent [...] des jumeaux de la douleur. » (26) ; « Looking for a country like someone fumbling for a light switch in the dark. » (27) ; « Silence cracks like cellophane [...] It's telephone pole cold [...] The sun a strobe-light in the sky. » (42) ; « le cendrier de sa bouche » (43) ; etc. Certains de ces exemples sont

1. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Kafka, pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975, p. 33.

2. *Ibid.*, p. 46. Une autre façon de considérer le jeu des langues ici serait de dire avec Derrida que si « la déconstruction c'est le plus d'une langue » (Entretien avec Régis Debray sur France 3 en juin 2004.) alors dans ce texte chaque langue déconstruit l'autre.

3. Qu'on pense aux carafes de la Vivonne chez Proust, par exemple, et à « l'alitération perpétuelle entre l'eau sans consistance et le verre sans fluidité »

déplacés d'une langue à l'autre, renforçant l'asymétrie des deux expériences, d'autres n'ont pas d'équivalent et bon nombre ont une dimension clairement parodique de clichés qui renvoie au tragi-comique de la situation et à sa distanciation ironique par l'écriture : « smiling like a piece of cheese » (23, sans équivalent en français); Katerine « a besoin d'une bonne bûche dans son poêle/She is a farm badly in need of fertilizer. » (28); « il entre dans elle comme dans une église. » (29); « At first their love is so hot it burns the plaster off the walls. » (30); « [...] leur amour devient un briquet qui s'allume de moins en moins souvent./Un bec aussi éphémère qu'un bic atterrit sur les lèvres de l'homme invisible./Like a lighter that doesn't work anymore. A Bic lighter. »; « Mais une nouvelle ère glaciale descend sur lui. Elle fond dans ses mains comme une crème glacée aux fraises. » (31), etc. Les allusions aux westerns — Audy Murphy et les cowboys (6), Pauline attachée aux rails (21), « The bullets pierce his body from both sides. » (31), etc. — participent de la même dimension de déplacement qui caractérise la parodie. Dans un sens plus large, c'est-à-dire dans la mesure où la condition marginale et minoritaire franco-ontarienne renvoie à un universel, le tragi-comique est la forme qui correspond au défaut de traduction, à l'impossible qui est le corrélat du langage et de la perte qu'il instaure. Le comique lève le tragique sans le supprimer. Le tragi-comique est le triomphe de ce qui, chez l'être parlant, ne cède pas au désespoir.

D'où on peut déduire les deux autres caractéristiques mineures : le branchement de l'individuel sur l'immédiatement politique et l'agencement collectif d'énonciation. Le concept même d'invisibilité est immédiatement politique comme l'est la quête du personnage qui devient du même coup l'ensemble des Franco-Ontariens, des minorités invisibles au sein d'une collectivité, d'une cité, qui ne les reconnaît pas — littéralement¹ — et l'énonciation ici, cette instance qui agence les deux textes,

1. Il y a également un devenir-animal de l'homme invisible qui, après son échec à devenir visible, « développe des pouvoirs de caméléon » (33) pour se fondre à nouveau dans la misère sexuelle et alcoolique de l'anonymat.

est une énonciation collective¹. Les Franco-Ontariens invisibles, non représentés politiquement sont pris en charge par « la littérature qui se trouve chargée positivement de ce rôle et de cette fonction d'énonciation collective et même révolutionnaire² ».

Ceci nous ramène à la question de départ : langue, subjectivité, littérature. Le voyage initiatique de l'homme invisible/invisible man, entre deux langues et au bout de la langue, à travers « une géographie d'affects et de relations³ », oscillation de la subjectivité entre apparition et disparition, c'est aussi le voyage de l'écriture, ce passage qui permet d'inscrire, au-delà du défaut de traduction, « un nom provisoire au vide qui anime le langage⁴ ». C'est aussi une incitation à la révolte⁵. Là où le voyage du personnage s'achève sur une nouvelle fuite en avant qui, on le devine, perpétuera le tourniquet stérile des deux langues, le montage de l'écriture, doublé plus tard de sa mise en scène théâtrale, tend au lecteur qui s'y reconnaît un miroir qui avance⁶ dans lequel il pourra tirer les forces d'une parole qui prend feu mais sans se recroqueviller dans le cendrier de sa bouche.

Bibliographie

BONNEFOY Yves, *Interview sur France culture*, 26 décembre 2005.

CAMUS Renaud, *L'Autre dans la langue*, Paris POL, 2005.

DELEUZE Gilles, Guattari Félix, *Kafka, pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975.

JOLY Raymond, « La Lecture psychanalytique », *Arts et littérature*, Québec, Université Laval, 1987.

1. C'est donc un acte tout à fait conséquent d'avoir porté ce texte sur la scène théâtrale, c'est-à-dire au cœur même de ce collectif qu'est la cité, où la représentation scénique rend visible, « matérialise », l'invisibilité.

2. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *op. cit.*, p. 31.

3. Jean-Marie Prieur, Traverses, n° 0, LACIS, Université Paul Valéry, Montpellier, 1999, p. 25.

4. Dominique Rabaté, *op. cit.*, Paris, Corti, 1999, p. 283.

5. Au sens défini dans la note 10.

6. J'emprunte cette expression à Kafka, citée dans le *Kafka* de Deleuze et Guattari, *op. cit.*, p. 52, note 2 : « L'art est un miroir qui avance, comme une montre parfois ».

- KRISTEVA Julia, *Sens et non-sens de la révolte*, Paris, Fayard, 1996.
- LAGRANDEUR Kathryn, « Dé-placements desbiensiens : langue(s), culture(s), et texte(s) », *Revue Frontenac*, n° 13, Kingston, Queen's University, 1996-1997.
- LALONDE Michèle, *Speak white*, Montréal, L'hexagone, 1974.
- PRIEUR Jean-Marie, *Linguistique barbare*, LACIS, Montpellier III, Université Paul Valéry, 2005.
- PRIEUR Jean-Marie, « L'Inconscient parlerait-il en langues ? », *Traverses*, n° 0, LACIS, Montpellier III, Université Paul-Valéry, 2000.
- RABATÉ Dominique, *Poétiques de la voix*, Paris, Corti, 1999.
- RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, Essais, 1990.
- SIBONY Daniel, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991.

Processus d'écriture et constructions subjectives en contexte plurilingue

Carole Asdih
M.C.F. en psychologie LIRDEF,
I.U.F.M. de Montpellier

Quelles particularités et conflits rencontrent les sujets en situations pluriculturelle et plurilinguistique ? Si l'on peut supposer que ces situations présentent des caractéristiques communes, elles divergent cependant par les types de relations que les cultures entretiennent mais aussi par les significations construites par les sujets. Car bien que se situant dans des contextes qui véhiculent leurs propres déterminations sociales, politiques, culturelles, les sujets orchestrent leurs rapports avec les langues et cultures afférentes.

Quelle connaissance en ont-ils et quelles modalités d'utilisation et de passage d'une langue à l'autre construisent-ils : quels ancrages, quelles passerelles ? Comment les langues cohabitent-elles chez les sujets : les répartissent-ils en domaines, établissent-ils des hiérarchies ? Quelles valeurs y attribuent-ils, quelles représentations y affectent-ils ? Quels enjeux sociaux y sont associés ? Et comment ces langues participent même à leur construction intime, à leurs postures subjectives ? Ces questions convoquent les rapports que les sujets entretiennent avec le langage et les langues, qui permettent de comprendre quels usages ils font de leur pouvoir de nommer et comment ils élaborent leur position et leur parole dans le champ de la culture, des codes collectifs et institutionnalisés qui marquent la dimension humaine. L'objectif

de cet article est d'analyser cette démarche dans une perspective psychologique, en nous appuyant sur des témoignages d'écrivains bilingues et des études de cas réalisées à partir d'entretiens auprès de sujets culturellement métissés, franco-maghrébins.

1 Cadre de réflexion

1.1 Langue, bilinguisme, parole

« Le langage est le fait culturel par excellence [...] et celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent » (Levi-Strauss, 1958 : 392). Il revêt un caractère universel, attaché à la dimension humaine. Mais il n'existe qu'à travers la particularité d'une langue et la singularité de la parole. « Dans la langue bat le cœur de la culture » et ce qui s'y joue « irradie sur les manifestations de la culture dans son ensemble » (Caussat, 1989 : 187). Chaque langue découpe des réalités particulières, permet l'accès à des concepts, à des significations communes qui relient les individus et n'ont pas exactement leur équivalent dans une autre langue. On ne peut alors comprendre un interlocuteur étranger sans accommoder ses modes d'intelligibilité propres, ni passer d'un système à l'autre sans replacer le message dans son contexte, sans prendre en compte la position d'énonciation du locuteur, le destinataire, réel ou imaginaire, à qui s'adresse le message.

Nous nous intéressons ici aux situations plurilingues qui, dans certains cas, produisent du bilinguisme. Celui-ci peut se référer à la seule compréhension de la deuxième langue (bilinguisme d'intellection) ou à la compréhension et l'utilisation de deux systèmes linguistiques (bilinguisme d'intellection et d'expression) et ceci de façon plus ou moins équilibrée ou déséquilibrée au profit d'une langue. Lorsque les sujets possèdent un double système de signifiés, le bilinguisme est dit coordonné, alors que les bilingues composés disposeraient d'un seul système de significations (Siguan et Mackey, 1986). Les premiers accèderaient à ces systèmes depuis les deux langues, toutes deux maîtrisées et employées de façon systématique et fonctionnelle selon la situation de communication, tandis que les seconds utili-

seraient les langues de façon indifférenciée et le système de significations serait intimement lié à la langue la mieux maîtrisée.

Le bilinguisme peut donc emprunter des formes diverses qui dépendent des modalités d'apprentissage des deux langues dans leurs aspects formels, relationnels, sociaux et fonctionnels (Tabouret-Keller, 1962). Selon les situations, les deux langues sont parlées, ou non, en même temps lors de l'apprentissage, de façon alternative avec les mêmes personnes, ou avec des personnes différentes. Elles interfèrent avant d'acquérir deux lexiques et deux syntaxes différents, ou se séparent, se spécialisent, chacune ayant un statut particulier et étant référée à des domaines précis : officiel, oral, écrit, affectif, pratique, conceptuel...

Le bilinguisme apparaît diversement valorisé. Souvent perçu comme un enrichissement personnel et culturel chez l'adulte, il a été, en revanche, longtemps considéré comme une entrave pour le développement cognitif du jeune enfant. En 1974, un programme de la Communauté Économique Européenne s'intitulait d'ailleurs « Bilinguisme, cause d'échec scolaire ». L'interférence entre les langues apparaissait source de confusion et de retard dans l'acquisition des structures langagières. Cette appréciation a cependant été infirmée (Tabouret-Keller, 1962, 1985) ou nuancée, en différenciant notamment un bas niveau de compétence, appelé semi-linguisme ou bilingualité soustractive, un haut niveau de compétence dans une langue, ou dans les deux langues, appelé bilingualité additive (Lambert, 1974 ; Hamers et Blanc, 1983).

Dans le contexte actuel, il apparaît davantage comme une ressource développementale que comme un handicap. Plusieurs recherches notent les avantages cognitifs liés à un développement bilingue : « une plus grande créativité, une plus grande capacité de réorganisation de l'information et une plus grande conscience métalinguistique » (Hamers, 1997 : 14). Mais d'autres études relèvent encore la piètre performance scolaire des enfants issus de minorités linguistiques et culturelles dans divers pays, soulevant l'hypothèse du semi-linguisme des élèves dans l'analyse du phénomène. Celui-ci désigne « le déficit dans la connais-

sance de la structure des deux langues » qui empêcherait l'enfant bilingue d'atteindre les normes dans les deux langues et de développer son potentiel linguistique (Skutnabb-Kangas, 1984). Comment expliquer ces difficultés linguistiques et scolaires ?

Si les contextes socio-culturels et les rapports aux savoirs scolaires sont massivement impliqués dans la genèse de celles-ci, des facteurs sous-jacents aux situations plurilingues apportent-ils leur lot de difficultés et de conflits ? Outre les difficultés cognitives propres à l'acquisition des langues : le développement des processus d'analyse, de contrôle du langage et des mécanismes métalinguistiques (Hamers, 1997), les dimensions socio-affectives, les identifications aux groupes, l'appartenance à une culture sont également évoquées. « Si toute langue est le symbole de l'appartenance à un groupe et si elle est le moyen d'expression d'une culture, alors le bilingue qui domine deux langues prétend s'intégrer en même temps à deux groupes et s'identifier en même temps à deux cultures » (Siguan et Mackey, 1986 : 24). Ce qui ne paraît possible aux auteurs qu'au prix d'une schize de la personnalité.

Cette position illustre toutefois la difficulté à penser et à intégrer les appartenances multiples, linguistiques et culturelles. Des groupes co-existent au sein de la société et ils ne sont pas des structures fermées, ils communiquent à travers des attitudes parfois défensives mais aussi des collaborations. Il paraît essentiel de prendre en compte tant les relations existant entre ces groupes, que les perceptions de ces groupes et des relations interlingues et interculturelles, sur le plan politique et sociétal.

D'autre part, les sujets développent des modes de gestion, d'utilisation des langues et des aménagements divers que nous allons explorer. Achevant la détermination de la langue, ils développent leur parole en imprimant leurs valeurs, leurs accents et tonalités aux éléments de la langue. La parole « opère une variation discontinue qui taille dans les possibles en les reconnaissant après coup comme des potentialités pressantes ; la parole est différence aiguë qui restitue, par sa décision propre leur caractère différentiel tacite aux éléments préexistant, irréductibles à un inventaire ou à un classement déterminé... La parole effectue la

différence inventive, innovante, créatrice » (Caussat, 1989 : 227).
Comment s'exerce-t-elle en contexte plurilingue ?

1.2 Organisation des rapports inter-langues et vécu de la situation plurilingue

Parfois vécue sur le mode de la perte des origines, du hiatus, de l'exil, la situation plurilingue peut également ouvrir des espaces de liberté, d'articulation et de médiation. Au-delà d'un assemblage disparate des langues, à la manière d'un habit d'arlequin, d'autres processus d'organisation de leurs échanges sont à l'œuvre, qui sont tributaires de leurs lieux d'énonciation et de leur intégration à des discours. Sur le plan strictement linguistique, des comportements ou modes d'expressions spécifiques caractérisent les sujets bilingues tels que l'alternance, le mélange, les emprunts adaptés, la capacité à servir de traducteurs spontanés en situation interculturelle (Hamers, 1997 : 10). Plus généralement, les processus d'organisation évoqués sont la manifestation de logiques affectives et identitaires dans des contextes culturels et sociaux interrogeant les valeurs d'universalité et de diversité, et impliquant des rapports de pouvoir, de prestige ou de stigmatisation des langues. Ils sont très divers. Nous les appréhendons ici à travers trois modes ou stratégies intervenant sur le plan linguistique et culturel :

- La recherche de territoires communs, de territoires neutres ou de valeurs plus générales,
- Le processus de traduction ou d'interprétation d'une langue par rapport à l'autre, confronté à la double contrainte de la fidélité à la lettre et à sa fonction,
- L'utilisation des deux en alternance ou de l'une dans le champ de l'autre, en privilégiant les valeurs de la première dans la deuxième ou réciproquement.

Nous explorons ces modes en les illustrant par des problématiques rencontrées chez des écrivains bilingues et des sujets franco-maghrébins. Ils ne recouvrent pas l'ensemble des thématiques ou des postures évoquées par les sujets et ils ne sont pas toujours associés à un style subjectif, mais ils peuvent être utili-

sés à divers moments d'un parcours d'articulation des langues. D'autre part nous envisageons les enjeux sociaux, culturels et les rapports, parfois de domination, qu'entretiennent ces langues, ainsi que leur investissement potentiel en tant que pôle d'identification et support des dynamiques familiales.

2 L'expérience de la division et la difficulté à élaborer un territoire commun ou neutre

Les tentatives pour dégager des territoires communs sont parsemées d'embûches, mais on rencontre cette stratégie chez des sujets qui, par exemple, se déclarent 'citoyens du monde' et mettent en avant des valeurs humaines universelles, ou qui recherchent des espaces d'intersection ou d'appartenance commune, internes ou externes, aux cultures en présence. On peut l'illustrer sur le plan linguistique par une possible référence à une langue internationale comme l'espéranto, à des langues métissées de type sabir, pidgin, créole, ou encore par la recherche de territoires spécifiques d'articulation entre deux langues particulières.

L'expérience narrée par Todorov (1985) illustre les difficultés de la tentative, mettant l'accent sur l'importance de l'adresse du message et l'impossibilité d'être présent, en même temps, en deux lieux d'énonciation. La même impossibilité est évoquée par Sebbar, écrivain et fille d'un couple franco-algérien, lorsqu'elle dit que quand elle est dans la langue de son père, elle est éloignée de celle de sa mère, et quand elle est dans celle de sa mère, en rupture avec celle de son père. Préparant un congrès en Bulgarie, pays dont il a été absent pendant dix-huit ans, Todorov utilise le français, langue où s'est construite sa professionnalité, pour écrire sa communication. Mais il est amené à la réécrire lorsqu'il veut la traduire en bulgare, transformant même certaines affirmations en leur contraire. En effet, il éprouve alors la bizarrerie de sa condamnation du nationalisme pour des intellectuels bulgares et l'irrecevabilité de ses propos. Il change, sur le plan psychique, de destinataire et de position, ce qui lui pose un étrange dilemme : doit-il exposer son opinion à partir de sa place en

France, sans tenir compte de la réaction des interlocuteurs, en refusant de reconnaître son accès à la culture bulgare, ou parler comme s'il n'avait jamais quitté Sofia, en bafouant dix-huit années de sa vie ? Il est confronté à un double problème :

- un problème de lieu : « J'ai beau être français et bulgare à la fois, je ne peux me trouver qu'à Paris ou à Sofia. Or la teneur de mon propos dépend trop du lieu de son énonciation pour que le fait de me trouver ici ou là soit indifférent » (Todorov, 1985 : 22). À Sofia, il ressent la menace de la perte de l'ailleurs (Paris). Il a l'impression qu'il n'est jamais parti, que tout est resté pareil et qu'on ne voit pas les changements qui se sont produits en lui. Et il est soulagé qu'un français confirme, en lui parlant, son existence. Il est confronté en outre à la menace du mutisme, dans son discours professionnel et personnel. « Si je perds mon lieu d'énonciation, je ne peux plus parler » (*op. cit.* : 24). S'identifiant à ses proches interlocuteurs, intégrant leur attentes et représentations, il ne parvient pas à parler des valeurs positives de sa vie en France ; d'autre part, il cherche les terrains communs avec la vie en Bulgarie.
- Un problème d'intégrité : à Sofia tout lui redevient familier, il a alors le sentiment d'appartenir à deux cultures, mais ce n'est pas une sensation euphorique, il vit une division. « Ma double appartenance ne produit qu'un résultat : elle frappe d'inauthenticité chacun de mes deux discours, puisque chacun ne peut correspondre qu'à la moitié de mon être ; or je suis double. Je m'enferme donc de nouveau dans le silence oppressant » (*op. cit.* : 22). Les deux univers langagiers auxquels il appartient se suffisent à eux-mêmes et prétendent couvrir la totalité de son expérience. Ils existent indépendamment l'un de l'autre. « Il était impossible, de ces deux moitiés, de faire un tout ; c'était l'une ou l'autre [...] L'un régnait ici, l'autre là... ils.. ne pouvaient que se substituer l'un à l'autre mais non se combiner entre eux » (*op. cit.* : 25).

Dès lors que le conflit subjectif s'exprime, s'amorcent les prémisses d'une élaboration et d'un dialogue. Todorov est amené à traduire, ce qui l'oblige à changer de position car, selon lui les territoires communs n'apparaissent pas, ses deux mondes sont séparés, clivés et associés à des affects intenses et ambivalents. En France, il a traduit d'abord du bulgare en français, puis du français en bulgare, celui-ci ne tenant à présent qu'une place restreinte (correspondance avec sa famille, conversations avec de rares amis bulgares, quelques lectures, jurons...). Il sait intégrer la voix bulgare au contexte français, mais non l'inverse. Sa visite en Bulgarie permet de réintégrer une identité bulgare qui, tout d'abord, ne laisse pas de place au français qu'il est. Les jours passés à Sofia semblent durer presque le temps de son absence. « Car je n'apprenais pas l'histoire à la manière d'un étranger... Je la recevais de l'intérieur... » (*op. cit.* : 24) comme s'il pouvait la vivre. Et il construit peu à peu une représentation de la place que le français pourrait occuper s'il vivait en Bulgarie (traductions, rencontre de visiteurs étrangers, histoire de France...).

Dans le cadre d'une théorie de l'énonciation, Todorov élargit la perspective : des langues aux discours, du bilinguisme au dialogisme (Bakhtine). Car « il n'existe pas de sujet dont le discours ne soit pluriel, comme il n'existe pas de discours qui ne fasse entendre qu'une seule voix » (*op. cit.* : 11). Il différencie le discours privé et public : l'un « régi par l'exigence de [...] la vérité d'adéquation : les énoncés doivent décrire le monde ou désigner les positions du sujet parlant de la manière la plus exacte possible » et l'autre « régi par la recherche d'une vérité de conformité : pour être apprécié, l'énoncé n'est pas confronté à une expérience empirique, mais à d'autres discours, donnés d'avance et connus de tous, à une opinion juste sur toute chose » (*op. cit.* : 14). Cette analyse des discours peut être transférée sur la scène socio-politique (analyse du totalitarisme et de la dissidence), socio-culturelle (coexistence des modèles culturels au sein d'une société) et personnelle (multiplicité des instances et des identifications au sein d'un sujet).

3 La traduction

Activité créatrice, qui permet le dialogue entre langues, activité « sarcophage » qui décharne (Formentelli, 1985) ? La traduction peut opérer sur divers modes. Nous nous référerons à la traduction poétique à travers le parcours de Cheng. Jeune poète venu en France après avoir quitté la Chine, il apprend à parler français mais mène « la vie de quelqu'un... privé de parole » (1985 : 231). Au fur et à mesure que son exil apparaît définitif, il s'ancre dans la langue et l'écriture en français. Mais il ne peut y investir qu'une part de lui-même : « la part lucide, raisonnable sans cesse analysante » tandis que l'autre part « chargée de désirs, de fantasmes et de tout le passé vécu, a été refoulée dans une langue » qu'il parlait peu et qu'il n'écrivait plus (*op. cit.* : 232). C'est une déchirure angoissante : « Un abîme se creuse au milieu de mon être » (*op. cit.* : 232). En perdant le chinois, il a le sentiment de s'être soustrait à une autorité paternelle et d'être marqué par la perte : « le chinois, enfoui au fin fond de moi-même, est devenu vraiment ma langue 'maternelle', une mère rêvée et refusée, dépossédée et muette. Rejoindre la narration originelle m'est chose inaccessible, le temps vécu semble à jamais perdu. Je fais partie de ceux qui vivent en porte à faux avec leurs expériences les plus intimes, le désir de faire coïncider le vivre et le dire étant chez eux sans cesse différé et transféré » (*op. cit.* : 232).

Mais ce déplacement d'une langue à l'autre va peu à peu le questionner : « n'y a-t-il pas aussi une vérité à vivre dans ce transbordement même ? » (*op. cit.* : 233). Ceci le pousse à s'intéresser à la poésie chinoise sous les T'ang, dont la langue particulière lui semble marquée par le bilinguisme, et à s'investir dans la traduction poétique : d'abord des langues occidentales vers le chinois puis, avec l'adoption du français, du chinois vers le français. Il s'agit pour lui d'un long travail d'établissements de réseaux, de passages : « malgré les éléments irréductibles de chaque langue et des difficultés quasi insurmontables, j'ai pu, en mon esprit, établir un réseau de canaux souterrains. Y circulant, j'ai brisé les miroirs qui m'enfermaient et je vivais enfin dans un espace ouvert fait de poursuites passionnées ou de rencontres

fulgurantes. Maintes fois, lorsque l'accord (fruit de recherche ou de hasard) se fait entre deux langues si éloignées, entre deux voix si différentes, entre les mots, les rythmes, les images, j'ai expérimenté cet état de communion entre sujets ou entre sujet et objet que les poètes chinois ont depuis toujours cherché à exprimer » (*op. cit.* : 233). État qu'il illustre à travers l'exemple d'un vers qui peut se traduire de deux façons : « insouciant, je regarde la montagne du Sud » et « insouciant, apparaît la montagne du Sud » : le geste du poète qui lève les yeux vers la montagne coïncide miraculeusement avec le mouvement de la montagne qui se dégage de la brume et s'offre à sa vue. Dans une perspective psychanalytique il s'agirait, pour le sujet, d'une correspondance entre le désir ou la pulsion sous sa forme scopique (Lacan, 1973) et l'objet de celle-ci, comme dans le cas de la pulsion orale, le sein apparaît, selon Freud, sous forme hallucinatoire au nourrisson. Les miroirs évoqués par Cheng renverraient aux identifications.

Ici la traduction est conçue comme une activité créatrice, qui opère sur le mode de l'interprétation. Elle n'a pas pour but d'épuiser la signification possible, mais d'en révéler de judicieuses facettes dans la langue d'accueil. Elle fait référence à la fidélité inventive évoquée par Dante. Elle use du truchement (Hassoun, 1985) qui rend le message compréhensible au-delà de son sens littéral. Mais au lieu du passage d'une langue à l'autre, fût-ce par l'intermédiaire d'une traduction dialogante (Causat, 1989), certains auteurs mettent en avant le travail, de l'intérieur, de l'une par l'autre.

4 L'utilisation d'une langue dans le champ de l'autre

Plusieurs auteurs se réfèrent à de tels procédés d'écriture. Meddeb, écrivain marocain de langue française, propose de travailler les langues l'une avec l'autre au-delà de la traduction. Ce procédé « jouerait à rehausser la coloration d'un texte et, en transposant les structures de l'une à l'autre langue, en allongeant, abrégant ou altérant les figures par le choc qu'instaure l'ellipse, par l'usage d'un discours mû par la métaphore, il y a lieu d'obtenir une écriture prête à surprendre le lecteur en ses habitudes, le

mettant face à de provocantes étrangetés, éveillant en lui le sens de l'énigme » (1985 : 126). Non seulement il utilise des emprunts à une langue pour écrire dans l'autre, mais la langue sous jacente travaille l'autre de manière souterraine, parfois même à l'insu de l'auteur. Il ne s'agit pas pour autant de pidginisation ou de créolisation, les langues restent distinctes. Hassoun évoque également cet aspect à propos d'un de ses textes : « ce n'était pas une traduction d'arabe en français qui s'opérait, mais la reprise de l'arabe dans ma parole pour en faire ma langue... laisser travailler mon français par l'arabe » (1985 : 32). Yacine, écrivain algérien explique encore qu'il écrit en français parce que la position de force de cette langue dans son pays l'imposait « mais en écrivant français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes » (Fitouri, 1983 : 136).

Le bilinguisme de l'écrivain arabe de langue française n'est pas un simple accollement ou cohabitation mais une organisation réunissant dans un ordre asymétrique deux langues manifestant leur combat au sein même de leur union. « La langue maternelle est à l'œuvre dans la langue étrangère. De l'une à l'autre se déroulent une traduction permanente et un entretien en abyme » (Khatibi, 1985 : 171). L'auteur décrit l'intersection irréciliable, « un chiasme entre l'aliénation et l'inaliénation » dont il faut prendre acte dans le texte, « assumer la langue française, oui pour nommer cette faille et cette jouissance de l'étranger qui doit continuellement travailler à la marge » (*op. cit.* : 171). Cela transforme chaque langue : « la langue étrangère, dès lors qu'elle est intériorisée comme écriture effective, comme parole en acte, transforme la langue première, elle la structure et la déporte vers l'intraduisible... la langue dite étrangère ne vient pas s'ajouter à l'autre, ni opérer avec elle une pure juxtaposition : chacune fait signe à l'autre, l'appelle à se maintenir comme dehors » (*op. cit.* : 177). La référence à ce « dehors » pourrait être rapprochée de l'expérience de transbordement décrite par Cheng. Elle ne se situe pas dans un territoire commun ou neutre.

Ces procédés d'écriture où, s'interpénétrant, des langues n'apparaissent que masquées, sont évoqués par des auteurs de pays bilingues inscrits historiquement dans des rapports de

pouvoir, de colonisation — et actuellement des rapports socio-économiques incluant des migrations de personnes et de marchandises. Ces langues co-existaient alors en étant engagées dans des rapports dissymétriques, des rapports symboliques de domination.

5 Les rapports de domination entre langues et la reconnaissance de l'altérité

Les rapports de pouvoir entre les langues comportent la question de la reconnaissance de l'autre et par l'autre. La position de l'étranger est comparable, selon Kilito, au chien ou au singe. Le chien car « quand deux langues sont en présence, l'une d'elle est nécessairement liée à l'animalité » (Kilito, 1985 : 212) — chaque langue se prenant pour la Langue dans une aspiration à l'unicité et la réduction de la pluralité — Le singe, qui s'efforce de ressembler aux autres en les imitant, mais révèle sa différence à l'effort qu'il fournit. Ainsi le poète ne peut déclamer ses vers à cause de sa prononciation, il ne parvient qu'à diriger sa musique intérieure tandis qu'un autre orchestre sa partition.

Avec la non reconnaissance de leur humanité, c'est l'impuissance, le mutisme de ceux qui parlent une autre langue et maîtrisent mal celle du pays d'accueil, face en particulier à ses institutions. C'est aussi l'oppression des minoritaires et la stigmatisation des différences en cas de crise relevée par Hassoun, écrivain d'origine juive égyptienne, et leur acceptation au sein d'un ensemble dont l'unité ne serait pas similitude. Ces questions, comme celle des rapports de violence et d'intimité à la deuxième langue, décrite par les écrivains arabes de langue française, ne peuvent faire l'économie d'une analyse sociolinguistique.

Le développement de la compétence linguistique des sujets, tant comme instrument de communication que comme outil cognitif, est en effet lié au pouvoir et au prestige attribués à la langue, ainsi qu'aux valeurs sociales et culturelles qui y sont associées (Hamers, Blanc, 1983). Un processus de dévalorisation est parfois mis en œuvre par le groupe majoritaire vis à vis de la langue du groupe minoritaire, dans un but assimilateur (Cum-

mins, 1981). Vasquez (1984) fait la même analyse au niveau de la culture, à travers la dévalorisation d'une culture étrangère comme stratégie d'imposition de la culture majoritaire. Mais la substitution de la langue majoritaire, langue de scolarisation, à une langue maternelle devenue source de ridicule ou générant un sentiment de honte, se fait parfois au prix de difficultés cognitives, inhibitions, révolte, entre autres symptômes. On rencontre de telles manifestations chez des enfants de migrants, même si elles ne se réduisent pas à ce seul facteur et que le contexte socio-culturel joue un rôle déterminant. D'où l'importance de la valorisation de la langue maternelle, qui donne de ce point de vue des résultats dans les programmes d'éducation bilingue (Hamers, 1997).

Source de conflits quant à leur utilisation, les langues mettent en scène la question de la trahison et de la revendication. Parler la langue étrangère sépare les jeunes du groupe majoritaire mais les unit au groupe familial, à la communauté linguistique et culturelle, et réciproquement. Les enjeux d'une séparation et d'une intégration sont d'autant plus conflictuels qu'elles sont perçues comme permanentes et exclusives. « Dans la mesure où les groupes qui parlent ces deux langues et les cultures qui s'expriment par leur truchement lui semblent pouvoir être harmonisés ou intégrés dans une unité supérieure, le bilinguisme supposera effectivement pour lui [le sujet bilingue] un enrichissement et une élévation personnelle. Dans la mesure où, au contraire, les groupes lui sembleront opposés et les cultures correspondantes irréconciliables, le fait d'être bilingue le mettra en présence d'options pouvant être menaçantes pour son équilibre et son développement personnel » (Siguan et Mackey, 1986 : 24). Le risque serait la marginalisation sociale, l'anomie, la « déchéance des signifiants parentaux » avec la perte des insignes culturels par l'adhésion aux slogans qui les interdisent et la sommation, pour les minoritaires « de faire la preuve de leur qualité de natives... ou de fidèles sujets de la puissance occupante » (Hassoun, *op. cit.* : 72). Cette sommation interne les amènerait à se poser la question de leur héritage et des traces qu'il laisse en eux. Les situations potentiellement conflictuelles n'ap-

paraissent cependant pas toujours comme telles aux sujets. Prenons l'exemple d'Amar (Karlin et Lainé, la raison du plus fou) dont le père émigré algérien a mis sa force de travail au service de la France et parle algérien, Amar, assoiffé de culture française (peinture, poésie, littérature, musique) s'apprête, à l'inverse de son père, à mettre celle-ci au service de l'Algérie.

Les situations évoquées par les sujets bilingues peuvent être référées aux contextes des langues et aux enjeux sociaux, culturels qui y sont associés. Dans les pays du Maghreb, l'ambivalence de leurs rapports se manifeste notamment à travers les oscillations des politiques d'enseignement entre arabe et bilinguisme. Trois langues, correspondant à trois pôles, sont imbriqués dans la réalité. L'arabe dialectal (marocain, tunisien, algérien), comme le berbère, est essentiellement oral, utilisé dans le champ familial et social proche, et marqué par la dimension ethnique. Le français et l'arabe classique sont des langues internationales, orales et écrites. Le français s'applique aux domaines administratif, scientifique, technique, à une certaine vision de la modernité, à l'ouverture vers l'Europe, alors que l'arabe, langue sacrée et révélée, est privilégiée dans sa dimension symbolique. Ce sont des signes : des sourates calligraphiées ou des tracés géométriques, et non des images, qui marquent la dimension sacrée. Langue officielle et prestigieuse, elle représente l'héritage culturel et religieux arabo-musulman, l'ouverture vers la grande nation arabe et les échanges dans cette communauté. Les caractéristiques de ces langues sont différentes. En arabe, le genre diffère du français et la présence du sujet semble accrue dans le processus de signification, à travers la temporalité (en termes d'accompli et d'inaccompli), l'écriture en consonnes que le sujet « voyellise » à l'oral (avec plusieurs interprétations possibles sur l'ajout des voyelles), l'accord des objets au sujet qui les possède etc. Au-delà de ces caractéristiques, les comportements linguistiques et interactionnels eux-mêmes varient, comme on peut par exemple le constater avec les différences de salutations dans les deux langues.

Quels sont les enjeux sociaux et subjectifs associés à ces langues lorsqu'elles participent, de l'intérieur, à la construction

des sujets, lorsque au sein même de la famille, les relations se confortent de leurs soubassements ? En quoi interviennent-elles dans les dynamiques qui s'y déroulent, les conflits qui s'y jouent, les identifications qui s'y nouent ? Et quelles sont les pratiques familiales et sociales particulières autour de ces langues ? Nous abordons quelques-unes de ces questions, sans les développer toutefois, en nous référant à l'analyse thématique et clinique d'entretiens réalisés auprès de sujets franco-maghrébins, dans le cadre de notre doctorat (Philip-Asdih, 1993).

6 Rapport aux langues et identifications chez des sujets franco-maghrébins

La pratique et les positions des langues arabe et française connaissent, chez les couples franco-maghrébins et leurs enfants, des variations selon le pays de résidence. En France, les rapports de force entre langues confèrent généralement à la langue arabe une position minoritaire, moins prestigieuse, qui ne favorise guère sa pratique. Malgré ce, elle est considérée favorablement dans un cursus universitaire et professionnel, comme culturellement importante et appelée à jouer un rôle dans les échanges internationaux, en particulier dans les milieux « intellectuels », qui développent des occasions de l'apprendre. Langue majoritaire, langue de scolarisation, le français est néanmoins, très fréquemment, la langue familiale car il est parlé aussi par le conjoint arabophone. En Algérie, au Maroc ou en Tunisie, le bilinguisme est davantage présent chez les couples mixtes, dans la société elle-même et dans l'enseignement, avec de petites variations selon les pays, en fonction de leurs rapports historiques avec la France et de leurs politiques actuelles. La place du français reste dans tous les cas conséquente. Il est plus utilisé dans des milieux lettrés, aisés.

Les pratiques linguistiques paraissent également associées à la variable sexe. Dans les familles concernées par l'enquête le père, arabe, est arabophone et francophone, et la mère française, francophone, mais elle connaît parfois l'arabe quand la famille réside dans un pays du Maghreb. Les fils semblent pratiquer mieux, ou

davantage, l'arabe que les filles, du fait peut-être de la proximité avec le parent de même sexe, des sorties plus fréquentes, des milieux fréquentés plus divers... Nous affinerons cette analyse avec le cas de Dalila.

Notre objectif est de dégager quelques positionnements linguistiques représentatifs des processus à l'œuvre chez les sujets franco-maghrébins, plutôt qu'apporter des informations sur leur répartition quantitative en fonction de l'utilisation des langues. Ils rendent compte, associés à d'autres caractéristiques telles que le prénom, le phénotype, la nationalité, l'appartenance à des groupes de sociabilité... de la posture des sujets.

6.1 Les langues comme support de la complexité des rapports aux figures parentales

Dalila, 20 ans, de père tunisien et de mère française, poursuit des études universitaires en France. Elle a vécu en Tunisie jusqu'alors. Dans son discours, les termes référés aux langues, pays, cultures et parents se substituent les uns aux autres, illustrant combien le rapport du sujet aux langues est tributaire des relations aux figures parentales qui les supportent, de sa construction personnelle, dans un contexte national et culturel donné, et de la dynamique familiale.

Vivant dans un milieu où l'arabe (surtout l'algérien) est présent, elle comprend cette langue mais la parle peu, se décrivant comme mauvaise élève dans cette discipline au lycée (sous la forme de l'arabe classique). Or elle était scolarisée dans un lycée français, dont la population se caractérise par la fréquence d'élèves ne parlant pas, ou peu, l'arabe (autres nationalités, couples mixtes, tunisiens de milieu favorisé). Elle fait pourtant le choix d'une formation en langues étrangères (anglais, italien, espagnol). Mais une réticence spécifique à l'égard de la langue du père se manifeste de façon récurrente dans les entretiens, à la différence de son frère : « Mon frère il est du côté de mon père quand même, enfin... il aime bien, il l'aime bien. Bon déjà lui il parle *arabe* tu vois, tandis que moi et ma frangine... enfin on *le* comprend mais on *le* sent pas si tu veux, c'est pas... mon

frère on pourrait presque dire qu'il est bilingue quoi, tandis que nous c'est le français et pas autre chose ». D'ailleurs, Dalila déclare à plusieurs reprises qu'elle se « sent plus française que tunisienne ».

On note, au fil de l'entretien, un glissement métonymique des langues aux parents qui les supportent, des parents aux langues qui les représentent. L'expression « *on le sent pas* » peut s'entendre comme ayant un rapport — nié — à une filiation linguistique paternelle « *on le sang pas* », le pronom « *le* » désignant tout autant l'arabe que le père. Ce passage est associé à l'évocation des relations houleuses et des affects ambivalents à l'égard du père, renforcés par d'autres dénégations « c'est mon père quand même », « sinon j'aime bien quand même ». Si ce rapport aux deux langues traduit les identifications sexuelles de Dalila, il manifeste aussi ses modes de défense face à la résurgence des conflits œdipiens à l'adolescence, dans un refus d'intimité avec la langue du père. Plusieurs éléments concourent à sa posture actuelle :

- les difficultés d'intégration de la mère, perçue comme ayant fait des sacrifices pour vivre avec le père en Tunisie.
- les désaccords éducatifs et les conflits parentaux, en particulier à son propos : lorsqu'il n'approuve pas le comportement de sa fille, le père se tourne vers sa femme, qui transmet à sa fille, alors que celle-ci préférerait que son père s'adresse à elle.
- les difficiles relations avec le père, à l'adolescence, lorsqu'elle construit une identité de femme en référence à sa mère mais en rupture avec les attentes de son père.

Les parents se sont rencontrés à Paris, quand le père est venu faire ses études, il est resté deux ans. La mère l'a suivi en Tunisie mais n'a pas vraiment réussi à s'intégrer, selon sa fille. Elle a travaillé comme professeur dans un établissement où elle était la seule française et ça ne s'est pas très bien passé. Elle ne parle pas l'arabe, langue utilisée dans la famille paternelle et avec certains amis. Elle ne partage pas toujours les valeurs, le mode de vie et les usages. Elle souhaite même revenir en France et recherche un emploi pour son mari, qui ne semble pas lui-même convaincu

par cette démarche. Elle soutient le projet d'études de sa fille en France et c'est elle qui l'aide financièrement. Mais le père de Dalila vit comme un rejet la distance ressentie à l'égard de sa langue « il a l'impression que je dédaigne sa culture ». Il a compris « que je me détachais [...] de la Tunisie, de sa patrie, que j'étais plus du côté donc de la France, de ma mère, il sentait que je me détachais. Ce qui fait qu'il m'en veut pour ça mais moi je lui en veux parce que enfin je pense que qu'il devrait pouvoir comprendre. *Silence*. Alors le fait que je sois partie je crois que ça... *Silence* ».

Fortement engagée dans ce projet, Dalila souffre néanmoins de solitude et pense que sa mère idéalise un peu la France. Réalisant le désir de sa mère et argumentant son souhait de retour face à un conjoint réticent, elle imagine être, parallèlement, un instrument de conflits et, au pire, elle craint d'être l'instrument d'une perspective de séparation. Mais actuellement c'est elle qui ressent une rupture avec sa famille et en particulier avec son père, comme l'atteste le douloureux silence qui suit ses déclarations, en venant toutefois, comme lui, faire ses études en France.

6.2 Le choix de la langue et de la culture espagnole comme espace tiers

Sarah, 15 ans, choisit d'investir un espace tiers comme pôle de ses identifications, en recherchant du côté de ses origines familiales maternelles, de sa grand-mère andalouse. Son père, d'origine algérienne, dont les parents sont décédés, avait gardé peu de contact avec sa famille. Sarah imagine une île espagnole « déserte », où elle vivrait seulement avec ses proches, sa famille et ses amis, et qui serait située à égale distance entre la France et l'Algérie. Ce n'est pas tout à fait un territoire neutre, mais un lieu protégé qui intègre les deux influences, à distance de ceux qui pourraient lui faire du mal. En effet, Sarah craint qu'on l'interroge sur ses origines arabes, elle craint le racisme. Elle préfère interroger ses origines espagnoles, plus conformes socialement, car partagées par un certain nombre d'adolescents de la région où elle réside.

6.3 L'enjeu de l'altérité dans le plurilinguisme et la double culture

Mona, de mère française et de père algérien, a vécu en Algérie jusqu'à son arrivée en France pour faire ses études. Elle comprend et parle l'algérien mais peu l'arabe classique. Elle parle très bien français, avec un accent algérien et emploie des tournures arabes en français, illustrant l'idée développée par les auteurs bilingues « faire travailler son français par l'arabe ». Inversement, quand elle parle arabe, ses interlocuteurs repèrent ses façons de parler et son accent français : « mais demande à tout le monde [*copains marocains*] dès qu'ils m'entendent parler en arabe, ça y est, c'est... *rire*. Ouais ils se marrent et tout, comme si j'étais une française qui parlait l'arabe tu vois ». La distinction de pays (Algérie, Maroc) et de classe sociale (élevée, moyenne) apparaît ici, montrant que « la valeur des actes de parole n'est pas la même chez des groupes culturels différents même s'ils parlent la même langue » (Hamers, 1997 : 10). Mona a des amis arabes et français. Elle remarque, en revanche, qu'elle s'entend mieux avec des petits amis arabes que français. Elle se considère comme ayant accès aux deux cultures, ce qui pour elle est une richesse, se déclarant parfois moitié-moitié. Sa posture consiste à conserver, faire apparaître, valoriser l'altérité de part et d'autre dans son accès aux langues et cultures concernées : « Y a des moments où je réagis... comme mon père réagirait et y a des moments... c'est maman quoi, ça dépend. C'est-à-dire avec les arabes je me sens plus française... que eux, et avec les français... je me sens arabe, tu vois. » La référence aux parents, premiers modèles identificatoires, est explicite mais elle prend position aussi par rapport à ses interlocuteurs, arabes ou français, en s'en démarquant, en éprouvant sa part d'étrangeté. Nous retrouvons, dans un autre style, la prise en compte du lieu d'énonciation et de la question de l'adresse évoquées par Todorov, vécues ici comme distinction subjective et riche de possibles.

6.4 Être à part(s) ?

L'histoire d'un autre sujet, Tarik, illustre les rapports de domination entre langues, entre peuples, entre classes. Vivant en

France, de père algérien, ouvrier, et de mère française, Tarik a brillamment réussi ses études, au prix toutefois d'un éloignement géographique et symbolique. Il réalise, en tant que chercheur, sa propre partition, fort éloignée du parcours de sa famille. Son père, ouvrier, a plusieurs fois été humilié, dans les rapports socio-économiques de pouvoir, par des « petits chefs » français devant son fils, qui travaillait avec lui pendant les vacances scolaires. Tarik a été victime, à plusieurs reprises, du racisme, dans la vie courante et jusque dans ses relations amoureuses, le décalage entre son apparence physique et son nom créant parfois de désagréables surprises. Il s'appréhende et il est perçu par sa famille comme un être « à part ». Il est néanmoins intégré au groupe majoritaire. Il parle, comme sa famille, le français. Scolairement et professionnellement Tarik représente, selon son expression, « la fierté de son père ».

Conclusion

Le témoignage des enfants de couples franco-maghrébins montre comment des langues, ainsi que d'autres caractéristiques culturelles, sont associés aux figures parentales. Les sujets utilisent ces caractéristiques pour construire leur posture subjective, élaborant diverses stratégies, divers modes d'organisation et de défense, conscients et inconscients : la partition, la prise en compte de l'altérité, la recherche d'autres territoires, etc.

Les écrivains bilingues sont eux aussi mis en présence de la pluralité et confrontés à la nécessité d'articuler les langues dans leur pratique d'écriture ou leur posture subjective. Certaines thématiques, telles la séparation et la division, la mémoire et l'amnésie, la privation de parole, le passé refoulé dans la langue perdue, l'absence de soi dans la langue présente... s'imposent à eux. À travers elles c'est l'exil intérieur du bilingue et la question des origines qui sont interpellés, la perte d'une « langue maternelle », sorte de terre natale mythique, qui revient les hanter (Hassoun, 1985).

Le plurilinguisme rend manifeste des modes de pensées qui ne sont pas uniques et unitaires, qui abordent plusieurs terri-

toires et directions. Mais toute langue ne contient-elle pas que l'illusion de l'unité ? De même que l'illusion de cette unité existerait chez tout sujet, révélateur en négatif de l'exil fondamental d'un territoire mythique, avant le langage, et obturant imaginairement sa division en tant qu'être de langage (Lacan, 1971) ? Cette faille, ce manque se décline sous plusieurs modes : la prématurité de l'enfant et, dès le départ, la nécessaire médiation de l'autre, l'incomplétude du sujet en tant qu'être sexué (cf. le mythe de l'androgynie chez Platon), l'avènement du sujet dans son aliénation au signifiant (Lacan, 1971). Ainsi « le manque inhérent à tout langage [...] ne trouve pas dans une autre langue ce qui le comble » (Formentelli, 1985 : 107). Les langues ne s'additionnent pas et une deuxième langue ne parvient pas à dire ce qui est indicible dans la première. Mais cet espace plurilingue peut en revanche s'ouvrir comme source potentielle de jeu, de création, de transmutation. L'auteur soutient que « le vrai bilingue [...] ne devrait pas souffrir de la diversité des langues ni avoir la nostalgie du paradis linguistique de l'Un, jardin clos de la langue, parvis, voûte ou Eden. Il ferait très tôt, faute de langage premier, l'expérience doublement scellée et doublement ouverte de la séparation, de la division, du sevrage. Une sorte de liberté irréaliste, d'une langue à l'autre, lui permettrait le jeu » (Formentelli, 1985 : 102). Y parvient-il ? Dans leurs témoignages les écrivains bilingues et les sujets franco-maghrébins ont montré en tout cas comment s'élaborait leur parole, singulière, utilisant les moyens de la langue et tissée de leur présence au monde. Puisant leur souffle dans la fracture originelle les sujets constituent ainsi, par les voies qu'ils empruntent, leur propre voix.

Références

- ASDIH, C. (1997). Choix linguistiques des familles culturellement mixtes : le cas des familles franco-maghrébines, in Lefèbre M. L., Hily M. A. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris, Montréal : L'Harmattan, 35-46.
- CAUSSAT, P. (1989). *De l'identité culturelle, mythe ou réalité*. Paris : Desclée de Brouwer.

- CUMMINS, J. (1981). The role of primary development in promotion educational success for language minority students, in California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students. A theoretical Framework*. Los Angeles : Evaluation, Assessment and Dissemination Center.
- FITOURI, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- HAMERS, J. F., BLANC M., 1983 *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles, série Psychologie et Sciences humaines.
- HAMERS, J. F. (1997). Introduction, in Lefèbvre M. L., Hily M. A. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris, Montréal : L'Harmattan, 3-22.
- HASSOUN, J., CHENG, F., FORMENTELLI, E., KHATIBI, A., KILITO, A., MEDDEB, A., TODOROV, T. (1985). *Du bilinguisme*. Paris : Denoël.
- LACAN, J. (1973). *Les 4 concepts fondamentaux de la psychanalyse, séminaire livre XI*, Paris : seuil, coll. le champ freudien.
- LACAN, J. (1971). *Les Écrits*, Paris : Seuil.
- LAMBERT, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education, in Aboud F. E., Meade, R. D. (dir.) *Cultural Factors in Learning*. Bellingham : Western Washington Stat College.
- LEVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- PHILIP-ASDIH, C. (1993). *Choix culturels et styles subjectifs chez les enfants de couples franco-maghrébins*, Doctorat nouveau régime, Toulouse.
- SIGUAN, M., Mackey, W.F. (1986). *Éducation et bilinguisme*. Unesco, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). *Bilingualism or not : the education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- TABOURET-KELLER, A. (1962). *Vrais et faux problèmes du bilinguisme, Études sur le langage*. Paris : Scarabée.

- TABOURET-KELLER, A. (1985). Langue maternelle et langue étrangère : de l'existence à la communication. Questions en vue d'une psychologie clinique du bilinguisme, in Siguan M. *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Publ. de l'université de Barcelone, 171-182.
- VASQUEZ, A. (1984). Les implications idéologiques du concept d'acculturation, Cahiers de Sociologie économique et culturelle, n° 1, juin.

Deuxième partie

Linguistique

Introduction (II)

Martine Dreyfus

I.U.F.M. et Université Paul-Valéry, Montpellier 3

Clara Mortamet et Fabienne Leconte analysent des entretiens et des récits de jeunes migrants, récemment arrivés en France. Dans ce cadre, elles entendent le terme subjectivité dans le positionnement qu'opère le sujet — locuteur lorsqu'il raconte les langues qu'il dit parler. Le sujet est alors pris dans un réseau de tension entre l'opinion, le jugement, l'évaluation du groupe et la ré appropriation de cette opinion. Selon elles, véhiculer la parole du groupe, c'est donc toujours sinon l'assumer entièrement, du moins la reprendre à son compte. Les dires à propos des langues dessinent alors des figures de l'homogène et de l'hétérogène.

Eliana Razafimandimbimanana s'intéresse à d'autres situations de migration au Québec. Dans cet espace, fortement tributaire de la « valeur » des langues au sens de Bourdieu, le plurilinguisme représente-t-il une richesse sociétale ou un facteur d'éclatement ? L'auteure étudie les représentations de jeunes migrants plurilingues dans une école francophone à Montréal, située dans un quartier fortement pluriethnique. Ces représentations sont marquées par l'ambivalence entre leur vécu dans un monde francophone « variationnel » et leurs comportements normatifs vis à vis de la langue du pays d'accueil. Les déclarations des jeunes locuteurs font également apparaître des aspirations contradictoires entre idéal monolingue et désir de plurilinguisme.

Les représentations sociales et « subjectivées » sont également interrogées dans l'article de Sofia Stratilaki comme élément

de la construction et de la gestion des répertoires plurilingues. S. Stratilaki étudie les représentations sociales émergentes *dans* et *par* les pratiques langagières, comme étant une ressource linguistique plurielle permettant aux apprenants de structurer et de faire évoluer leur répertoire langagier. Le corpus analysé provient d'une série d'entretiens réalisés avec des apprenants de familles françaises, allemandes ou binationales, confrontés à des situations d'enseignement bi-/plurilingue au sein des lycées franco-allemands de Buc (Versailles) et de Sarrebruck (Sarre).

La subjectivité dans/entre les langues est également interrogée dans ce qu'Aude Brétégnier nomme un « rapport construit aux langues. ». Dans le cadre d'une « sociolinguistique de l'intervention » A. Bretegnier propose des pratiques formatives, fondées sur l'entretien sociolinguistique. Ces pratiques « viseraient à construire avec les sujets en cours d'appropriation linguistique des espaces d'expression et de compréhension de leurs rapports aux langues et aux normes, du sens et des enjeux de l'apprentissage dans lequel ils sont engagés, des résistances éventuelles qu'ils y opposent ». Ce faisant, l'auteure précise la problématique du rapport du sujet aux normes linguistiques et langagières en liaison avec le sentiment d'insécurité linguistique.

La relation entre variation langagière et identité est abordée par Marie-Noëlle Godin à travers l'émergence du « shobresvenska » ou « shobre-suédois », langue de rue parlée par certains jeunes issus de banlieues multiethniques de Stockholm. La langue nationale, qui autrefois avait servi à l'unification du pays et qui symbolisait d'une certaine façon un lien d'appartenance sociale, se voit transformée, déconstruite et reconstruite, dans un parlé lié à la quête de l'identité d'une jeunesse, qui marque ainsi sa différence et son appartenance.

Dans un autre domaine et dans un autre espace, Mouhamed A. Ly étudie la communication orale traditionnelle, à travers la pratique du *Jottali* dans les sociétés sub-sahariennes. Le *Jottali* est un genre de discours utilisé dans les manifestations culturelles et cultuelles au Sénégal, où le locuteur (*jottalikat*) transmet les paroles d'un tiers à ses destinataires, en leur présence. En étudiant les fonctions de ce discours, notamment à partir de l'ana-

INTRODUCTION (II)

lyse de ses modalités énonciatives particulières, Mouhamed A. Ly pose la question de la survivance de cette forme traditionnelle de l'oralité confrontée aux mutations sociales.

S'il te plaît... raconte-moi tes langues ¹

Clara Mortamet et Fabienne Leconte

Université de Rouen

L'objectif de cet article est de décrire, à partir d'entretiens menés auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France, comment des locuteurs vivent leurs langues et leur plurilinguisme. Nous nous attacherons pour cela à dégager le sens qu'ils donnent à leur parcours langagier, les critères qu'ils choisissent pour mettre en mots leurs répertoires, l'évaluation qu'ils font de leurs connaissances et de leurs usages des langues : quelles sont les langues dont ils se disent locuteurs ? Quels usages en font-ils ? Quelles valeurs donnent-ils à ces langues ou à ces variétés de langues et à ceux qui les parlent ? Au cœur de ce travail, on trouve donc la question du sens que l'on peut donner aux différentes langues et aux différents usages d'un répertoire langagier.

En l'occurrence, comme le soulignent Véronique Castellotti et Didier de Robillard (2001, p. 67), il ne peut s'agir que de « sens perçu », c'est-à-dire de la façon très personnelle qu'ont les locuteurs de donner du sens à leurs expériences langagières. En d'autres termes, sans doute plus encore que de décrire les réper-

1. Cet article s'inscrit dans le prolongement d'un article (Leconte F., Mortamet C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans Leconte F. Babault S., *Construction de compétences plurielles en situations de contacts de langues et de cultures*, Glottopol n°6, www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol), où nous exploitons le même corpus mais en focalisant notre attention sur les notions de répertoires plurilingues et de cultures d'apprentissage. Nous y renvoyons le lecteur qui souhaiterait approfondir ces deux aspects du plurilinguisme.

toires de locuteurs plurilingues, il nous importe de décrire la subjectivité avec laquelle ils les vivent et les racontent. En matière de langue, et plus encore sans doute lorsque nous avons affaire à du plurilinguisme, la façon dont les faits sont vécus et racontés sont tout aussi importants que les faits eux-mêmes — que ce soit le nombre de langues parlées ou écrites, les modalités de leur acquisition, les locuteurs avec qui elles sont parlées. C'est pour cette raison que nous ne pouvons faire l'impasse dans l'étude du plurilinguisme de la façon dont celui-ci est subjectivisé par les locuteurs.

Avant toute chose, il convient de revenir sur ce que l'on entend par *subjectivité*, et de dégager les dimensions sur lesquelles elle porte principalement lorsque l'on a affaire au récit que font des locuteurs plurilingues de leurs langues.

Dans notre travail, nous entendrons par subjectivité tout ce qui relève de l'appréciation que fait le locuteur de ses langues et de ses usages des langues. En d'autres termes, à chaque fois que le locuteur se positionne en tant que sujet dans ce qu'il dit, lorsqu'il émet un jugement, une opinion ou plus généralement lorsqu'il évalue la réalité qu'il raconte, nous parlerons de sa subjectivité. Nous réduisons donc ici — ce qui ne signifie pas que nous conserverions pareille réduction ailleurs — la subjectivité à tout ce qui relève du jugement personnel d'un sujet. La subjectivité dans ce contexte ne s'oppose pas à une quelconque « objectivité » mais à tout jugement qui ne serait pas pris en charge par le locuteur mais présenté comme doxique. Le critère que nous choisissons dans la délimitation de notre travail sur la subjectivité est donc un critère linguistique : lorsqu'un propos engage une évaluation personnelle de son locuteur, que ce soit par la présence d'unités « subjectives » au sens de Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 31) ou par des choix argumentatifs particuliers (mettre en avant un argument par rapport à un autre, accorder la priorité à une idée ou à une qualité, mettre en retrait une réalité, commencer une énumération par tel ou tel item, etc.) nous parlerons de subjectivité. Dans le cas d'un locuteur plurilingue racontant ses langues et son parcours langagier, il nous semble que sa subjectivité entre en jeu à tout moment, et à commencer lorsqu'il

doit énumérer les langues qu'il parle. Toutefois, les personnes avec qui nous avons discuté sont en cours d'acquisition du français. Une compétence partielle de la part des sujets enquêtés oblige à être prudent quant à l'analyse de l'emploi de telle ou telle unité « subjective ». L'emploi de tel ou tel déterminant, pronom, temps verbal, etc. peut parfois exprimer la subjectivité du locuteur selon les schémas de la praxématique (Barbériis 2001, 330-331) mais, d'autres fois, être présent uniquement parce que la compétence en français du locuteur est réduite. Dans ce cas, l'ordre dans lequel les langues du répertoire sont citées, la présence ou l'absence de certaines, ce qui relève d'une intériorisation de la minoration nous semblent plus fructueux à analyser.

De surcroît selon nous, se dire locuteur d'une langue suppose au moins trois positionnements ou évaluations.

Tout d'abord, se dire locuteur d'une langue suppose le plus souvent que l'on se reconnaisse une compétence langagière, des savoir-faire langagiers dans cette langue. Il y a bien sûr dans cette évaluation de ses propres compétences une subjectivité : je peux déclarer savoir parler une langue que je ne parle en réalité jamais ; je peux dire ne pas connaître une langue alors que je comprends un locuteur qui s'adresse à moi dans cette langue. Mais l'on rencontre aussi fréquemment des réponses nuancées, des individus qui à peine se sont-ils dits locuteurs d'une langue ajoutent qu'ils ne la parlent plus depuis longtemps ou qu'ils ne la parlent pas bien ou qu'ils la parlent mais ne savent pas l'écrire, etc. Il n'est pas rare ainsi que le locuteur ajoute rapidement une évaluation de ses compétences — et ce, encore une fois sans que cela corresponde nécessairement à la réalité : il peut dire ne pas connaître grand chose et en connaître en réalité beaucoup ou à l'inverse dire très bien parler une langue et ne pas la parler si bien qu'il le dit.

En second lieu, se dire locuteur d'une langue suppose que l'on reconnaisse cette forme langagière comme étant une langue. Il y a là encore une certaine subjectivité, même si cette évaluation reste bien souvent le produit d'une évaluation collective : le cauchois par exemple est très rarement vécu par les locuteurs — qu'ils déclarent le parler ou non — comme une langue. Les

cas sont nombreux de variétés nommées dialectes et que le linguiste ne saurait analyser autrement que comme des langues. Là encore on peut trouver des nuances : entre la désignation d'une pratique comme étant une langue et celle comme n'étant rien du tout, le locuteur admettra dans certains cas qu'un usage relève d'un dialecte ou d'un patois. En résumé, l'attribution même de la qualité de « langue » à une pratique implique une certaine subjectivité.

Enfin, se dire locuteur d'une langue suppose que l'on s'identifie à ses locuteurs ou à une partie de ses locuteurs ou tout du moins que l'on ne refuse pas cette appartenance identitaire. Signalons ici que nous nous situons, pour ce qui concerne les appartenances identitaires, dans la conception de B. Lahire (2001). Selon lui, nous avons tous des appartenances multiples, mais elles ne sont que rarement contradictoires dans la mesure où nous mettons en avant nos différents traits identitaires selon les situations ; cette conception est particulièrement importante dans le cas de locuteurs plurilingues qui peuvent tout à la fois appartenir à différentes communautés linguistiques, parfois elles-mêmes en conflit, sans qu'ils le vivent comme un tiraillement permanent. On peut par exemple être berbérophone, et arabophone, et francophone, et revendiquer prioritairement l'une ou l'autre de ces qualités dans différentes situations. Il y a bien sûr dans cette identification l'expression d'un jugement personnel, d'une subjectivité : la notion même d'identité implique une dimension individuelle — le soi. Mais ce sentiment individuel peut entrer en conflit avec l'acceptation du groupe : si l'on reprend le cas d'un locuteur déclarant parler une langue, certains locuteurs de cette langue pourraient très bien ne pas accepter l'usage qu'il en fait. Comme dans les deux dimensions précédemment décrites, l'appartenance identitaire a donc tout à la fois une dimension individuelle et une dimension sociale. C'est ce que souligne très justement L. Baugnet lorsqu'elle écrit que « l'identité sociale au sens le plus large renvoie à une interaction dialectique entre l'individuel et le social » (1998, p. 8).

Ainsi, dans le fait même de nous définir locuteur d'une langue, nous mettons en jeu une certaine subjectivité, qui se trouvera

plus ou moins étayée par le jugement du groupe, mais qui ne peut se résumer à cela. Être locuteur d'une langue, c'est certes posséder aux yeux des autres des savoir-faire et des savoir-être concrets et relativement fixés dans cette langue, mais c'est aussi se reconnaître comme tel, évaluer ses savoir-faire et ses savoir-être et assumer cette identité.

Nous retiendrons de ces réflexions que la question de la subjectivité dans notre travail doit éviter deux écueils majeurs.

Tout d'abord, nous devons abandonner l'idée de chercher dans les évaluations que les locuteurs font de leurs langues — à commencer par se dire locuteur d'une langue — ce qui relève du sujet et ce qui relève du groupe social¹. Comment distinguer dans ce que je pense ce qui relève de mon intime conviction de ce qui relève d'une pensée collective ? Autrement dit, comment distinguer dans les analyses ce qui relève des individus lorsqu'on sait qu'ils sont le produit d'une histoire au contact des autres ? Mais en réalité, ce qui rend la distinction plus délicate à opérer, c'est que le locuteur, par le fait même de véhiculer l'opinion, le jugement, l'évaluation du groupe, manifeste sa réappropriation de cette opinion, et cette réappropriation suppose une subjectivisation. Véhiculer la parole du groupe, c'est donc toujours sinon l'assumer entièrement, du moins la reprendre à son compte.

Nous tenons à ajouter ici que notre corpus est néanmoins un peu particulier sur ce point. Dans la mesure où nous analysons la parole d'adolescents tout juste arrivés en France, nous pouvons supposer que nous aurons certes accès à des jugements et à des évaluations de leurs groupes d'appartenance, et en particulier de leurs communautés familiales et d'origine, mais que nous aurons surtout affaire à des jeunes plongés dans une situation relativement exceptionnelle. Ils ont souvent vécu une rupture très brutale en arrivant en France, si bien qu'une partie de leur expérience, et en particulier leur immersion en France et au collège, ne peut être rapprochée d'une expérience du groupe, et elle est appréhendée pour la plupart d'entre eux de façon très indi-

1. Remarquons que la notion de *représentation* soulève le même débat : cette notion relève pour les uns de l'individu (approche cognitive) et pour les autres du social (approche de la psychologie sociale ou de la sociologie).

viduelle. La première raison à cela est certainement l'isolement linguistique et donc social dans lequel ils se retrouvent soudainement.

Le second écueil que nous devons éviter, c'est qu'il peut y avoir un décalage relativement important entre ce que les locuteurs disent qu'ils font avec et dans les langues et ce qu'ils en font réellement. Aucune de ces deux dimensions ne prévaut sur l'autre : la perception de la réalité est tout aussi importante à étudier que la réalité elle-même, à commencer parce qu'elle peut conduire à la modifier. Dans ce cadre, l'objectivité scientifique n'est pas d'exclure les perceptions de la réalité, mais de les confronter les unes aux autres sans juger de la supériorité de l'une ou de l'autre.

Pour autant, l'omniprésence de la subjectivité ne doit pas nous amener à déduire trop rapidement que tout n'est que jugement personnel et que nous ne pouvons rien déduire de l'observation de phénomènes isolés et uniques. Nous pensons au contraire, à l'instar de Porquier et Py (2005, p. 6-10), qu'il existe au-delà des particularités individuelles des « propriétés universelles », qu'il nous appartient de dégager — « faute de quoi nous ne pourrions prétendre à la qualité de science. »

Si nous rapportons ces propos à l'objet de recherche, nous déduirons que lorsque les adolescents que nous interrogeons se déclarent locuteurs d'une langue ou lorsqu'ils émettent des jugements sur cette langue, ils manifestent certes leur subjectivité, mais ils partagent aussi des jugements ou des appréciations. Il nous appartient donc de dégager à partir de la comparaison de ces discours des convergences voire des constantes, qui peuvent éventuellement suggérer l'existence d'une ou de plusieurs doxa.

Nous avons vu que la seule question de « se dire locuteur d'une langue » implique des jugements de la part d'un locuteur et que tenter de décrire cette subjectivité soulevait un certain nombre de questions. Comme nous l'avons dit précédemment, nous ne nous préoccuperons pas dans nos analyses du seul moment où les locuteurs disent les langues qu'ils parlent. Nous nous intéresserons aussi à la façon dont ils les présentent et les racontent : Comment évaluent-ils leurs savoir-faire dans ces

langues ? Que pensent-ils de ces langues ? Comment les ont-ils apprises ? Avec qui ? Selon quelles modalités ? Avec quel intérêt, quelle nécessité, quelles difficultés, ... ? Comment évaluent-ils les locuteurs de ces langues ? Quels usages font-ils et ont-ils fait de ces langues ?

Alors que nous avons pu anticiper sur quelques-unes des dimensions qui entrent en jeu dans le fait de se dire locuteur d'une langue, il nous semble plus délicat de dégager à l'avance en quoi les façons de raconter ses langues mettent précisément en jeu la subjectivité des locuteurs. On verra sans doute apparaître ici des évaluations du type : c'est une langue difficile/facile, belle/laide, utile/inutile, chaleureuse/froide, efficace, qui supporte une littérature prestigieuse, etc. mais seule l'analyse de nos entretiens permettra de dégager des critères pertinents.

Enfin, nous nous attacherons à déterminer la « dynamique » des répertoires de ces locuteurs. Tout locuteur, *a fortiori* lorsqu'il est plurilingue, est toujours inscrit dans une « dynamique » langagière, parce que ce qu'il fait de ses langues ou de ses variétés de langues évolue toujours, tout au long de sa vie, en fonction des situations de parole dans lesquelles il se trouve, celles où se jouent sa socialisation, son intégration, son avenir familial, administratif ou professionnel. Dans notre cas, nos locuteurs, de par leur histoire, se trouvent tout particulièrement en situation dynamique, sur une *trajectoire* langagière. En les interrogeant sur leurs langues, nous avons plus que jamais le sentiment de ne saisir que des instantanés, des points sur des trajectoires. Dans ce contexte, nous avons cherché dans leurs discours l'avenir qu'ils semblent donner à chacune de leurs langues : celles qu'ils parlent de moins en moins ou plus du tout, celles au contraire qui semblent en pleine émergence dans leurs usages, dans les valeurs qu'ils leur donnent ou dans leurs compétences.

1 Présentation de l'enquête et du corpus

Nous exploiterons pour cette analyse un corpus d'entretiens semi-directifs menés dans deux classes d'accueil de la région rouennaise. Ces classes regroupent des adolescents âgés de 12 à

16 ans, nouvellement arrivés en France et qui étaient à leur arrivée peu ou non francophones. Leur présence dans ces classes d'accueil est donc une transition avant leur orientation dans des classes « normales ». Ils y suivent essentiellement des cours de français, langue étrangère (FLE), mais aussi parfois des cours de mathématiques ou d'histoire et géographie. Disposant à leur arrivée de répertoires linguistiques plurilingues, ayant vécu des expériences éducatives diverses, ces élèves sont donc plongés plus ou moins brutalement dans une situation d'apprentissage du français.

Les collégiens avec lesquels nous avons discuté sont originaires d'Afrique noire (pays francophones pour la majorité) ou d'anciennes républiques soviétiques (Caucase, Europe de l'Est et centrale). Notre hypothèse, en choisissant ces élèves, était que nous pouvions comparer ces deux ensembles de locuteurs dans leurs rapports aux langues, dans la mesure où les cultures langagières étaient relativement différentes (situations sociolinguistiques, scolarisation, mode d'appropriation, fonctions des langues, etc.). Nous discuterons des situations où nous avons pu rencontrer, au-delà de l'hétérogénéité interne à chaque population (migrants d'Afrique/migrants de l'Est), des éléments qui les distinguent.

Au cours de ces entretiens, nous avons demandé aux élèves de décrire les langues qu'ils parlaient, en s'appuyant sur un dessin que nous leur avons demandé de réaliser. La consigne pour cet exercice préalable était de « dessiner la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ». En plus de faciliter la discussion — en particulier pour les élèves les moins francophones —, cette entrée en matière nous a fourni des indications très précieuses sur le sens que ces adolescents donnent à leurs langues et à leur plurilinguisme¹.

Une fois ce dessin commenté, nous suivions ensuite une grille d'entretien que nous avons élaborée au préalable :

1. Le lecteur trouvera plusieurs de ces dessins dans Leconte F., Mortamet C., 2005.

Depuis quand es-tu en France ?
Quelles langues est-ce que tu parlais avant ?
Est-ce que tu as été à l'école dans ton pays d'origine ? Si oui comment était-ce ? Quelles langues as-tu apprises / parlées à l'école ?
Lesquelles sais-tu lire et écrire ?
Quelles langues parles-tu à la maison ? Avec qui ? Pour faire quoi ? Est-ce que cela a changé depuis ton arrivée en France ?

Nous tenons toutefois à préciser qu'il ne s'agissait là que d'une trame générale de discussion, et que nous avons privilégié au cours de nos enquêtes la spontanéité et le naturel des conversations. Cela nous semblait d'autant plus essentiel que les adolescents avec lesquels nous avons discuté ont des niveaux de français, des répertoires langagiers, des histoires et des parcours extrêmement différents les uns des autres.

Au-delà de la question du plurilinguisme, se pose pour nos locuteurs la question de l'apprentissage du français, langue de scolarisation mais aussi langue d'intégration. Ainsi, notre étude se place aussi, même si ce n'est pas l'objet du présent article, dans la perspective de mieux connaître le contexte dans lequel se trouvent ces apprenants, à commencer par ce qu'ils ont comme bagage langagier à leur arrivée, afin d'améliorer éventuellement leurs chances de réussite et d'intégration.

2 Choix d'analyse

Afin de décrire la façon dont les locuteurs plurilingues racontent ce qu'ils font avec leurs langues, nous avons organisé notre analyse à partir des critères suivants, qui sans être exhaustifs, permettent néanmoins d'analyser et de comparer l'ensemble des entretiens que nous avons menés :

1. Les langues les plus « évidentes » : ce sont celles qui sont évoquées en premier et sans détour.
2. Les langues difficiles à dire ou occultées.
3. Les langues dans lesquelles les locuteurs voient leur avenir.

L'intérêt du premier de ces critères selon nous est qu'il permet d'accéder à une subjectivité qui sans être toujours explicitée (« je parle cette langue parce que... ») détermine nécessairement les discours de nos locuteurs. Lorsque nous leur demandons quelles sont les langues qu'ils parlent, ils ne peuvent pas ne pas en citer certaines avant d'autres, et donc hiérarchiser d'une façon ou d'une autre leurs langues. Dégager le ou les critère(s) qu'ils ont choisi(s) pour hiérarchiser ces langues (les mieux connues, celles apprises en premier, les langues d'appartenance, etc.), c'est accéder à ce qui leur semble le plus important au moment de l'enquête et dans la situation de l'enquête.

Le second critère s'inscrit dans la lignée de travaux plus anciens sur les situations diglossiques dont on peut citer par exemple les travaux de Gardès-Madray (1989), Leconte (1997, 1999) où certaines langues parlées et pratiquées sont dans un premier temps « cachées » à l'enquêteur parce que honteuses ou considérées comme « non langues ».

Le dernier critère renvoie à des discours, des jugements plus explicites sur ces langues. Nous accéderons donc à une subjectivité mise en mots, mais qu'il nous faudra analyser avec précaution, sans focaliser notre attention sur les seuls contenus exprimés. En effet, tout particulièrement dans des interactions asymétriques comme celles que nous avons enregistrées — adulte/adolescent, locuteur natif/apprenant, français/étranger, « enseignant »/élève —, les hésitations, les détours ou les contradictions sont autant d'éléments qui font sens et qui doivent être considérés avec attention.

3 Les langues d'évidence

Nous avons voulu commencer par dégager de nos entretiens ces langues qui semblent évidentes pour les locuteurs lorsque nous leur demandons quelles langues ils parlent. Elles sont évoquées en premier et sans détour. On se gardera toutefois d'en déduire qu'elles sont les plus importantes à leurs yeux ou les mieux connues. *A priori* — et le lecteur retrouvera ici des distinc-

tions présentées précédemment — nous poserons l'hypothèse que ce sont celles qui figurent sans conteste dans leur répertoire :

- parce que les locuteurs se sentent locuteurs légitimes ;
- Parce qu'elles sont bien des « langues » reconnues comme telles par les communautés qui les parlent et celles qui les côtoient. Pour certains les langues les plus évidentes sont les langues dominantes dans leur pays d'origine parce qu'elles sont officielles ou langues de l'école (le russe, le géorgien, etc.). Pour d'autres, les langues qui leur viennent d'abord à l'esprit sont les langues premières, celles du groupe, celles de l'identité ethnique.
- Parce que les locuteurs se sentent appartenir à une communauté sociale parlant cette langue. Dans le cas de locuteurs plurilingues, il peut s'agir de leur appartenance identitaire exclusive ou d'une appartenance parmi d'autres.

Nous pouvons distinguer dans nos entretiens différents cas de figure, selon la place et le statut de la première langue citée dans le répertoire des apprenants, mais aussi dans le contexte sociolinguistique de leur communauté d'origine.

Pour Ivan, 14 ans, arrivé d'Ukraine il y a 8 mois, la première langue qu'il cite est le français, tout de suite suivi de l'anglais et de l'ukrainien, qu'il écrit d'ailleurs avec un point d'interrogation sur son dessin.

(E) : donc tu as mis quoi comme langues [sur ton dessin] ?

(I) : euh le français l'anglais l'ukrainien le russe

Remarquons que cet ordre ne suit pas l'ordre inscrit sur son dessin, où les langues sont présentées de gauche à droite et de haut en bas comme suit : anglais, russe, ukrainien, français.

Que ce soit sur son dessin ou dans son entretien, Ivan ne reprend donc jamais l'ordre dans lequel il a appris ces langues (russe/ukrainien, anglais, français.) Il ne classe pas ses langues non plus de la mieux connue à la moins bien connue, puisque celles qu'il parle le mieux sont le russe et l'ukrainien puis le français et enfin l'anglais (qu'il n'a appris que comme langue étran-

gère en Ukraine.) Enfin, il ne suit pas l'ordre de la fréquence d'usage au moment de l'enquête de ces langues, puisque les deux langues qu'il utilise le plus sont le français à l'école et avec ses amis, et le russe à la maison (il semble qu'il ne parle jamais l'ukrainien chez lui, ce qui explique d'ailleurs certainement le point d'interrogation qui le suit sur son dessin.)

Pour Ivan donc, les langues les plus faciles à nous dire sont les langues occidentales, sans que cela corresponde ni aux langues qu'il parle le mieux, ni à celles qu'il parle le plus, ni à celles qu'il a apprises en premier, ni à celles de son identité d'origine. On peut expliquer cette mise en avant de deux manières :

- face à nous, Ivan met en avant les langues les plus valorisées et valorisantes de son répertoire ; il met ainsi lui-même au second plan les langues minorées dans sa situation d'accueil ;
- Ivan manifeste son désir d'intégration et met en avant les langues de l'avenir qu'il se souhaite. Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de nos analyses.

Ces deux explications ne sont d'ailleurs pas contradictoires, et il est fort probable que si Ivan manifeste ici son intention de vivre en occident et/ou dans la culture occidentale, c'est aussi qu'il s'agit d'un mode de vie valorisé et valorisant à ses yeux. La priorité donnée à ces langues dans son entretien et dans son dessin traduit donc surtout une identification non plus à sa culture d'origine mais à sa culture d'accueil.

Il est intéressant de comparer Ivan à Vladimir, lui aussi ukrainien. Il a 16 ans (soit deux ans de plus qu'Ivan) et est arrivé depuis 7 mois en France (mais il est entré au collège en même temps qu'Ivan, en septembre). Vladimir a tout d'abord dessiné un homme qui parle le russe, l'arabe, le turc, l'italien, le japonais et qui souhaite apprendre l'anglais et l'espagnol. Il ne s'agit donc pas de lui-même, qui ne parle de toutes ces langues que le russe. Il n'en reste pas moins que dans ce dessin, à l'instar d'Ivan, Vladimir met en avant des langues plutôt valorisées et valorisantes au niveau international. À l'opposé, on ne peut que constater l'absence de deux de ses langues : l'ukrainien, langue peu pratiquée

et peu reconnue en dehors de l'Ukraine, et le français, sur lequel nous reviendrons.

Au cours de l'entretien ensuite, lorsque nous lui demandons quelles langues il parle, il ne cite spontanément que l'ukrainien et le russe. Ce sont les deux langues qu'il parle le mieux, parce qu'il les a pratiquées et les pratique toujours au quotidien — même s'il semble utiliser davantage le russe en famille. Il sait également les lire et les écrire toutes les deux : il a suivi une scolarité en ukrainien mais qui laisse une place privilégiée à l'enseignement du russe.

Par contre, que ce soit dans son dessin ou dans son entretien, nous sommes frappées de constater l'absence du français. C'est l'enquêtrice qui lui fait admettre que cette langue figure dans son répertoire. Élément plus significatif encore, nous n'apprenons qu'à la fin de l'entretien que Vladimir a appris le français pendant trois mois avant de venir, sans que cela ne lui ait plu, ni que cela l'ait aidé.

(V) : oui j'ai étudié trois mois le français

(E) : oui /là-bas en Ukraine ?

(V) : oui en Ukraine

(E) : avant de venir /et ça t'a aidé ?

(V) : hein ?

(E) : est-ce que ça t'a aidé ? /est-ce que tu penses que c'était bien ?

(V) : non //

En réalité, il semble que Vladimir ne vive pas très bien sa migration en France, qui lui a fait perdre ses amis (il n'a visiblement qu'un ami à l'école, avec qui il parle russe), mais surtout qui lui a fait abandonner des études très prometteuses de cor, et l'a fait redescendre de plusieurs niveaux scolaires. Vladimir avait en Ukraine terminé le collège et s'appropriait à entrer au lycée, quand aujourd'hui il se retrouve en classe de FLE en suivant quelques cours de niveau 5^e.

Ainsi, il semble que malgré leur origine et leur expérience de migration communes, Ivan et Vladimir vivent très différemment leur plurilinguisme. Cela s'explique ici par le fait qu'ils ne

sont pas arrivés au même âge, et surtout qu'ils vivent la migration de façon opposée. Leur comparaison permet donc de remarquer que si d'un point de vue extérieur, ils ont à peu près les mêmes répertoires, ils ne racontent pas leurs langues de la même façon, ils ne donnent pas le même sens à leurs expériences langagières. En l'occurrence, cette réalité vécue nous semble d'ailleurs plus importante pour leur apprentissage du français que les pratiques qu'ils ont dans leurs langues ou leurs acquis scolaires antérieurs. Nous n'avons pas évalué leurs compétences en français, mais il nous semble assez clair qu'Ivan est bien plus disposé à apprendre rapidement cette langue que Vladimir.

Pour de tout autres raisons, la comparaison des entretiens menés avec Béatrice et Marie, toutes deux d'origine congolaise (respectivement Congo Kinshasa et Congo Brazzaville) s'avère, elle aussi, utile pour comprendre la variété des situations de plurilinguisme.

Béatrice a 12 ans et elle est arrivée il y a deux mois dans l'établissement. Elle semble avoir quitté le Congo Kinshasa précipitamment. L'entretien a été mené un peu différemment du précédent, et ce n'est pas Béatrice qui présente elle-même ses langues mais l'enquêtrice qui les cite à partir de son dessin. Elle indique sur ce dernier le français, l'anglais, le portugais, le « zaïrois » — probablement du lingala — et le « congolais » — très certainement du kikongo. Néanmoins, le « congolais » occupe dans tout l'entretien une place privilégiée : c'est sans conteste sa langue préférée et celle qu'elle parle le mieux. C'est également la seule langue dont elle ne nuance ni sa compétence ni sa pratique : que ce soit le portugais, le français ou le « zaïrois », elle commence toujours par dire qu'elle les parle « un peu ». Pourtant, et c'est là l'originalité de cet entretien, lorsque l'on demande à Béatrice quelles langues elle parlait au Congo, le français semble omniprésent (à l'école, avec ses frères et sœurs, avec ses parents). Ainsi, le congolais semble la langue la plus évidente de son répertoire parce que c'est celle dans laquelle elle est le plus à l'aise linguistiquement et culturellement. Ce n'est pas celle qu'elle utilise le plus souvent, mais c'est la langue de son identité, de son histoire, c'est *sa* langue.

Enfin, l'entretien nous apprend qu'en plus de ces langues, Béatrice a omis de citer la langue de sa mère, qu'elle comprend mais ne parle que très peu, et dont elle ne connaît même pas le nom. Il s'agit certainement d'une langue vernaculaire au Congo, propre à une partie du pays, et minorée face à des langues véhiculaires comme le lingala et le kikongo. Il semble donc que ce soit sa mère elle-même qui ait choisi de ne pas la transmettre, intériorisant ainsi la minoration dont elle fait l'objet.

Si pour Béatrice la langue qui est citée en premier est le « congolais », qu'elle revendique comme sa langue identitaire et familiale, les choses semblent assez différentes pour Marie. Elle ne cite en premier lieu que le lingala et le français, qui ont toutes deux une visibilité et une stabilité acquises par leurs fonctions : le lingala est l'une des langues véhiculaires du Congo Brazzaville, et le français est langue officielle et la langue dans laquelle elle a été scolarisée. En revanche, Marie situe au second plan de ces deux langues une troisième langue, qu'elle nomme « patois congo », « patois brazza » ou même « le brazzaville ». Il est difficile de savoir à partir de ces seules dénominations s'il s'agit là d'un vernaculaire du pays, éventuellement de la région rurale d'origine de ses parents ou d'une variété pidginisée urbaine de français. Quoi qu'il en soit, elle opère ici une hiérarchie implicite entre ses langues : lingala et français sont citées comme des évidences, alors que le « patois congo » est clairement minoré. Au passage, remarquons que cette hiérarchie ne semble pas s'appuyer sur des compétences plus développées dans les deux langues citées en premier puisque Marie nous avoue parler le lingala avec difficulté : « *lingala moi j(e) comprends quand on m(e) parle et moi j(e) peux parler si ça me donne un peu la difficulté* ». En termes de compétences, Marie déclare que c'est en français et en patois congo qu'elle est le plus à l'aise.

Ainsi, lorsque sa langue d'origine est une langue qui a aussi comme Béatrice une fonction véhiculaire dans son pays d'origine, elle peut permettre l'expression d'une identité africaine et occuper une place de choix parmi les langues de son répertoire. En revanche, lorsque la langue d'origine est minorée au pays, elle reste minorée lors de la migration en France. Marie semble

d'ailleurs ne plus jamais parler ce « patois » depuis qu'elle est en France ; elle vit pourtant avec sa sœur, mais ne semble parler que le français avec elle.

Enfin, il convient de remarquer qu'en réalité Béatrice n'est peut-être pas si différente de Marie. Ce qui la distingue finalement, c'est que c'est sa mère avant elle qui a minoré l'une de ses langues d'usage privilégiées. D'une certaine façon, Béatrice n'a pas eu comme Marie à minorer une langue vernaculaire congolaise, parce que celle-ci ne lui a pas été transmise.

À l'opposé de ces quatre cas de figure, qui laissent apparaître la diversité des façons avec lesquelles ces plurilinguismes sont vécus, on trouve des élèves qui choisissent un seul critère simple pour organiser les langues de leurs répertoires. Muhammad par exemple, 16 ans, originaire de Guinée, cite dès le départ trois langues, qui semblent les trois seules langues de son répertoire : le français, le peul et le sosso. Il présente donc tout simplement les trois langues qu'il parle ou a parlé au quotidien, et aucune ne lui semble plus évidente que les autres. Le critère pris ici, c'est donc celui de l'usage : les langues de Muhammad sont celles qu'il parle ou a parlé dans la vie de tous les jours.

Le second exemple de ce type est celui d'Antonio, 13 ans, originaire d'Angola. Il présente son répertoire en citant les langues suivantes : le kikongo, l'espagnol, le portugais, le mbundu, le lingala et le français. Elles apparaissent également dans cet ordre sur son dessin, et il le justifie en disant que c'est l'ordre dans lequel il les a apprises. Il a en effet appris tout d'abord le kikongo en famille, puis est parti vivre un an en Espagne lorsqu'il avait 5 ans. À son retour en Angola, il a été scolarisé en portugais et a appris dans la cour de récréation le lingala et le mbundu, autres langues d'Angola. Enfin, il a appris le français à son arrivée en France. Le critère choisi est donc simplement celui de la chronologie de son expérience langagière, indépendamment de la compétence qu'il a dans ces langues et de la valeur qu'elles représentent pour lui.

Enfin, nous terminerons cette présentation des langues d'évidence par une remarque, que nous suggère le cas particulier de Cristina, 11 ans, Roumaine, qui cite d'emblée cinq langues :

(E) : et donc tu parles quoi ?

(C) : je parle roumain français gitan allemand et hindi

Ce qui nous semble intéressant ici, au-delà du fort plurilinguisme revendiqué, c'est que l'on trouve parmi ces langues deux langues de la communauté linguistique et culturelle des Gitans : le gitan et l'hindi. Elle justifie d'ailleurs cette dernière par sa parenté linguistique avec le gitan : « *bah je parle pas très beaucoup mais l'hindi c'est à peu près comme le gitan comme ça je parle* ». Par cette présence revendiquée de l'hindi, Cristina indique donc qu'elle porte aussi les langues de son groupe, et de l'histoire de son groupe.

Deux des trois autres langues de Cristina, le roumain et le français, se justifient ensuite non plus par les migrations dans l'histoire de son groupe, mais par ses migrations à elle : originaire de Roumanie, elle est arrivée il y a deux ans en France, d'abord à Lyon puis dans la région rouennaise. Enfin, elle cite l'allemand, qu'elle apprend depuis peu à l'école française.

Ainsi, la particularité de Cristina est que dire son plurilinguisme est une façon de raconter son histoire et celle de sa communauté, et de revendiquer les nombreuses migrations qui font sa culture et son mode de vie.

4 Des langues occultées

À l'inverse de ces langues qui sont présentées comme évidentes par les adolescents, nous voudrions souligner l'existence de phénomènes d'occultation de certaines langues lors de nos entretiens. L'exemple le plus criant est celui d'Achot, originaire d'Arménie, qui, dans un premier temps présente trois langues : l'arménien, langue véhiculaire de son pays d'origine, le russe appris à l'école puis le géorgien appris également à l'école. Ces trois langues ont des statuts prestigieux représentant différents niveaux d'officialité dans sa région d'origine. Toutefois nous apprendrons au cours de l'entretien l'existence d'une autre langue qu'elle avoue parler avec ses parents et sa jeune sœur : le isit. Cette langue est revendiquée par le peuple yézidi, une

population kurdophone restée fidèle à la religion zoroastrienne et résidant en Géorgie, en Arménie et en Europe. Le isit est en réalité la même langue que le kurmandji, dialecte majoritaire kurde. La particularité des Yézidis est religieuse et non pas linguistique. Au-delà des particularités religieuses, linguistiques et culturelles de cette région du monde, ce qui est remarquable dans l'entretien mené auprès d'Achot c'est sa difficulté de vivre avec sa langue première et le fait qu'elle ait intériorisé la minoration dont sa langue fait l'objet. Ne pas parler isit, c'est aussi se protéger des persécutions. Dans le second entretien où l'on interrogeait les enfants sur leurs pratiques de récits, elle décrira longuement les persécutions des Yézidis par les Turcs. Cette minoration l'amène à accorder à la seule langue arménienne les fonctions de langue identitaire. Elle opère alors une rupture claire avec sa famille qui utilise le isit quotidiennement.

Dans un second temps, Achot souhaitera refaire un dessin correspondant à la consigne que nous avons donnée avant les entretiens : « Dessine ce qu'il y a dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ». Sur ce second dessin elle fait figurer en plus des trois langues précédemment citées, le isit et le français auxquels elle ajoute l'arabe parlé dans sa classe et le turc qu'elle connaissait. Pouvoir évoquer sa langue minorée, occultée, potentiellement source de persécution lui permet de dire et de dessiner sa compétence nouvelle en français, langue qu'elle utilise désormais quotidiennement. Cela lui permet aussi de prendre en compte d'autres langues parlées autour d'elles. Là encore, il est évident que l'arabe et le turc ne font pas l'objet des mêmes sentiments : l'arabe parlé dans l'environnement français est plus neutre que le turc langue des persécuteurs.

Pourtant, l'intériorisation de la minoration n'a rien d'automatique. Nous avons rencontré une autre adolescente yézidie, Marina, qui nous livre un plurilinguisme harmonieux et conserve une attitude très naturelle par rapport au isit qui est sa langue première et familiale. La comparaison des entretiens des deux adolescentes nous rappelle des observations antérieures de Fabienne Leconte (1997 et 1999) chez des enfants d'une dizaine d'années nés en France, originaires du Sénégal et de Guinée

Bisao parlant des langues minorées à la fois dans leur pays d'origine et *a fortiori* en France.

D'une part l'entretien mené alors avec une fillette de dix ans originaire de Guinée Bisao et parlant manjak chez elle avait eu la même fonction libératrice que l'entretien mené avec Achat. Il a fallu beaucoup de temps pour qu'elle nomme la langue qu'elle parlait chez elle mais, à partir du moment où elle a prononcé le mot manjak, elle a pu parler de ses pratiques langagières dans les différentes langues de son répertoire, de ses éventuelles difficultés, de ses souhaits pour l'avenir, des langues qu'elle voulait apprendre et conserver.

D'autre part, elle avait observé chez deux enfants d'ethnie soninkée originaires du Sénégal, habitant le même quartier, scolarisés dans les mêmes classes et originaires de village distants de quelques kilomètres, des représentations très contrastées des langues en présence (français, soninké, wolof et dans une moindre mesure poular et arabe coranique). Un des deux enfants, Idrissa, était comme Marina très à l'aise dans ses apprentissages langagiers et dans son plurilinguisme et ce, sans reprendre à son compte la minoration dont les langues africaines font l'objet dans une banlieue française. L'autre enfant, Moussa, déclarait et écrivait « j'ai la honte » quand j'entends parler soninké dans les lieux publics. Une des conséquences en était une réification des univers langagiers dans lesquels il vivait : la maison soninkée, l'école française, le quartier français et wolof, la mosquée arabe — au point qu'il considérait des énoncés comme « n'allume pas la télé » comme faisant partie du système soninké, puisque prononcé par sa mère.

Pour les deux « couples » d'enfants d'origine yézidie ou soninkée nous ne pouvons fournir de critères familiaux, sociaux ou sociolinguistiques qui expliqueraient que dans un cas la minoration soit intériorisée et dans l'autre non. On touche là l'irréductibilité du sujet à des caractéristiques sociales et psychologiques. Il est d'ailleurs probable que l'intériorisation de la minoration soit un frein aux apprentissages langagiers.

5 Les langues de l'avenir

Les locuteurs que nous avons interrogés sont engagés dans un processus dynamique, et nous n'avons saisi dans nos entretiens que des points sur des trajectoires langagières. À ce titre, il nous semblait intéressant de repérer les façons qu'ont les locuteurs d'envisager leur avenir langagier. Parmi les langues qu'ils parlent, quelles sont celles qu'ils investissent pour l'avenir ?

Nous illustrerons ce point par les entretiens de deux adolescents, qui se distinguent par l'expression assez claire de l'avenir qu'il envisagent, quand la plupart de leurs camarades hésitent encore beaucoup sur le pays dans lequel ils souhaiteraient vivre plus tard. Leurs origines respectives montreront que nous ne retrouverons pas l'opposition entre élèves originaires d'Afrique et élèves originaires des anciennes Républiques soviétiques.

Nous avons déjà présenté le premier élève, Ivan, 14 ans et arrivé d'Ukraine il y a 8 mois.

Ivan :

(E) : donc tu as mis quoi comme langues [sur ton dessin] ?

(I) : euh le français l'anglais l'ukrainien le X

Ivan, nous l'avons vu, cite d'abord le français et l'anglais, avant toutes les autres langues de son répertoire. Il s'agit pourtant des langues qu'il maîtrise le moins : « E : laquelle tu parles le mieux ? I : le russe ». Cette mise au devant de la scène, malgré une maîtrise partielle, peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit là des langues qui sont amenées à prendre de plus en plus de place dans sa vie. Il les investit donc fortement.

Mais cet investissement se traduit aussi, par un investissement affectif et identitaire. En effet, dès le début de l'entretien, Ivan nous dit que le français est la langue qu'il aime le plus. Mais plus loin, il nous aussi dit que tout est mieux en France qu'en Ukraine, à l'école (grâce en particulier à la cantine et au fait que l'on y reste toute la journée et pas seulement la matinée), mais aussi en dehors :

(E) : euh est-ce qu'i(l) y a quelque chose qui te manque par rapport à l'Ukraine en France, quelque chose qu'i(l) y avait en Ukraine et que tu trouves plus ?

(I) : non i(l) y a rien

(E) : rien / et tu veux vivre où plus tard ?

(I) : en France

Ainsi, Ivan exprime très clairement son désir de s'intégrer à une société occidentale, qui revêt à ses yeux tous les avantages. L'Ukraine dans ce contexte semble bien vite oubliée.

Dramane, 16 ans, originaire du Sénégal, est même plus clair encore sur les langues de son avenir. Sur le dessin qu'il nous donne au début de l'entretien, il n'a indiqué que deux langues : « langue Amérique » et « France ». On apprend pourtant au cours de l'entretien qu'il parle « sénégalais », c'est-à-dire en l'occurrence wolof, soninké et poular. Il opère ainsi une mise en avant très nette de deux langues occidentales, dont il ne sait parler que la première, le français. Par cette opération, Dramane nous indique ses souhaits pour l'avenir : vivre en Amérique. Cette ambition s'explique d'ailleurs assez facilement par son histoire personnelle et communautaire : arrivé à 16 ans en France, rejoignant trois de ses frères plus âgés, il a été envoyé par la communauté d'origine pour faire vivre sa famille restée au village. Du point de vue de Dramane donc, l'objectif est d'envoyer le plus d'argent possible au Sénégal. Son avenir est donc en France mais mieux encore en Amérique, véritable Eldorado pour les nouvelles générations d'Africains.

Ainsi, nous n'avons rencontré que deux élèves qui exprimaient très clairement ce désir de rester en France ou d'y transiter seulement avant d'aller en Amérique. Les autres élèves que nous avons enregistrés, nous l'avons dit, n'ont pas été aussi clairs dans l'expression de leurs projets d'avenir. Pour beaucoup d'entre eux, cela s'explique par la relative brutalité de leur migration en France : ils doivent apprendre non seulement une langue nouvelle, mais ils doivent aussi au plus vite se socialiser, s'adapter au système scolaire, et parfois même permettre l'intégration de leurs propres parents, en servant de traducteur et de

médiateur avec les administrations. Il faudrait donc certainement revoir ces adolescents quelques mois après leur intégration dans le système scolaire pour les voir formuler plus clairement leurs projets d'avenir.

6 Conclusion

En comparant les façons qu'ont des adolescents nouvellement arrivés en France de décrire leurs répertoires langagiers, nous avons vu que ces discours présentaient une très forte diversité. Par ailleurs, aucun des trois critères d'analyse choisis — les langues d'évidence, les langues difficiles à dire, les langues d'avenir — n'a permis de dégager une forte détermination de l'origine ethnique, nationale ou de l'expérience scolaire passée sur ces présentations du plurilinguisme.

On retiendra donc que ce corpus est exemplaire du point de vue de l'importance des évaluations et jugements très personnels exprimés par les locuteurs. Cela s'explique certainement par la situation exceptionnelle que vivent ces locuteurs, et par le moment particulier qui suit leur arrivée en France. Rappelons que ce moment est relativement court — quelques mois la plupart du temps, au plus deux années scolaires —, et il y a fort à parier que leurs jugements tendront d'ici peu à converger avec ceux des jeunes de leur âge qu'ils côtoient en France. Enfin, l'importance de ces jugements personnels s'explique sans doute aussi par le fait que ces classes d'accueil ne constituent pas des groupes fortement soudés. Il en serait peut-être autrement dans des classes d'initiation accueillant des élèves plus jeunes (7-12 ans), comme l'a observé M. T. Vasseur (2006). On aurait pu d'ailleurs s'attendre à ce que ces adolescents investissent le groupe-classe, dans la mesure où ils partagent une expérience comparable de migration, d'apprentissage du français et de plurilinguisme.

Il reste que l'absence de constitution d'un groupe-classe soudé empêche l'émergence d'une représentation collective du plurilinguisme, des différentes langues parlées par les membres du groupe et des modes d'appropriation langagiers. Les adolescents

que nous avons rencontrés sont confrontés à plusieurs idéologies linguistiques : celle du pays et des communautés d'origine, celle de leurs familles, celles de l'institution scolaire et des autres institutions françaises qu'ils sont amenés à côtoyer (Croix Rouge, foyers de demandeurs d'asile, etc.). L'hétérogénéité des représentations du plurilinguisme chez les adolescents s'explique donc aussi par la diversité des instances de socialisation dans lesquelles ils ont grandi.

Bibliographie

- BARBÉRIIS J.-M., 2001, « Articles subjectivité, subjectivité dans le langage, subjectivité en même *vs* en soi-même » dans Détrie C. et alii, « Termes et concepts pour l'analyse des discours : une approche praxématique ». Honoré Champion, Paris, p. 327-334.
- BAUGNET L., 1998, *L'identité sociale*, Dunod, Paris.
- BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.
- CASTELLOTTI V., DE ROBILLARD D., 2001, « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique » dans *Langage et société* n° 98, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, p. 43-75.
- DAHOUN Z., 1995, *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*, Calman-Lévy, Paris.
- DÉTRIE C., SIBLOT P., VÉRINE B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Honoré Champion, Paris.
- GARDÈS-MADRAY F., BRÈS J., 1989, « Conflits de nomination en situation diglossique », dans Vermès et Boutet T2, « France, pays multilingue. Pratiques des langues en France ». L'Harmattan, Paris, p. 78-90.
- KAUFMANN J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Hachette, Paris.

- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation*, Armand Colin, Paris.
- LAHIRE B., 2001, *L'homme pluriel*, Hachette, Paris.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, l'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., 1999, « Le discours de l'enfant sur l'alternance codique. Étude de cas de deux enfants d'origine sénégalaise », dans Castellotti, V. et Moore, D. *Alternances des langues et constructions de savoirs*, Cahiers du français Contemporain, E.N.S. éditions, Paris, p. 167-180.
- LECONTE F., MORTAMET C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil » dans Leconte F., Babault S., *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, Glottopol n° 6, Université de Rouen, p. 22-58.
www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol
- PORQUIER R., PY B., 2005, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- VASSEUR M.-T., 2006, « Une socialisation monolingue ou interlingue ? : le bricolage des divers apprentissages dans l'interaction en CLIN », communication au séminaire Dyalang du 11 avril 2006, Université de Rouen.
- VERMÈS G., BOUTET J., 1989, *France pays multilingue*, t. 1 et 2, L'Harmattan, Paris.

Identité et plurilinguisme vus par des jeunes migrants¹ plurilingues²

Elatiana Razafimandimbimanana
Université de Haute Bretagne de Rennes 2

« Une identité est, ou n'est pas. Il n'y a pas de doute possible et tout doute entraîne une conclusion négative. »

Philippe Lejeune

Les données migratoires au Québec, objet de débat permanent sur la langue française³, questionnent la problématique du plurilinguisme : richesse sociétale ou menace au « vivre ensemble⁴ » ? Les valeurs transmises au sein des familles migrantes relativisent l'intérêt du plurilinguisme. La maîtrise du français étant un facteur prépondérant de l'intégration sociale et de la réussite académique des enfants explique que les parents soient parfois réticents à la pratique de langues « autres ». Ces mêmes craintes peuvent aussi s'observer chez d'autres acteurs sociaux dont les décideurs, pour lesquels la valorisation du plurilinguisme menacerait le statut déjà « fragile » de la langue d'accueil⁵. Face à

1. Est considéré comme jeune « migrant », celui ayant effectué « le voyage » vers un nouveau pays d'adoption, celui « issu de l'immigration » est d'ascendance immigrante mais né dans le pays d'accueil.

2. Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche subventionné par le MENRT, le programme « Aires Culturelles » du Ministère de la Recherche, et le Centre de Collaboration Interuniversitaire Franco-Québécois.

3. Létourneau, 2002.

4. Kamga, 2006.

5. Mc Andrew, 2001.

ces différentes tensions socioculturelles et sociopolitiques, comment se caractérisent les jeunes plurilingues nouvellement arrivés dans la province ?

L'objectif est d'étudier un fragment de la réalité de jeunes plurilingues vivant au Québec à partir de leurs représentations subjectives de la migration et de leur insertion dans la société d'accueil. Le corpus est constitué d'enquêtes de terrain¹ menées entre 2004 et 2006 dans une école francophone à Montréal, située dans un quartier recensé comme étant fortement pluriethnique. Nous nous attacherons principalement aux données recueillies auprès des 4 « classes d'accueil² » de l'établissement tandis que les informations relatives aux « classes ordinaires » serviront d'apports comparatifs. Les discours et représentations ont été recueillis à l'aide de sondages écrits, d'entretiens individuels et de groupes de discussions, tous construits autour d'une grille de questions « ouvertes ». Des échanges abordant les thèmes de la langue ont également pu être réalisés avec quelques classes sous forme de débats informels. Enfin, des observations de classes ont été effectuées auprès de toutes les classes participantes, ce qui a permis de recenser les pratiques linguistiques en situation de cours et de mieux interpréter les déclarations des jeunes locuteurs.

Le terrain québécois, et notamment Montréal, où se concentrent presque 90 % des immigrants de la province³, est particulièrement intéressant pour étudier le continuum des brassages ethno-linguistiques et socioculturels. Ce terrain rassemble les populations dites *de souche* et celles issues des différentes périodes d'immigrations sur un même territoire, sous une administration politique commune et dans une même appartenance

1. Le projet a reçu l'autorisation conjointe du Comité de la Recherche de la Commission Scolaire de Montréal et de la Direction de l'école. Le consentement parental a été obtenu pour chaque participant. Conformément à la clause de confidentialité dudit protocole d'expérimentation, l'identité nominative des institutions participantes ou des informateurs ne sera pas divulguée.

2. Programme d'études conçu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec regroupant les élèves allophones et s'inscrivant dans la politique de francisation et d'intégration des élèves migrants afin de faciliter leur transfert en classe ordinaire.

3. TLFQ, 2005.

nationale, ce qui mène inévitablement à la redéfinition identitaire de chacun. Des questions récurrentes, dans ce contexte, sont la (re)définition et l'évaluation de la dynamique du « plurilinguisme » puisque au Québec, « un des défis majeurs de la société demeure l'organisation de sa diversité, c'est-à-dire, le vivre ensemble¹ ».

1 Aperçu de la mosaïque plurilinguistique du groupe-cible

À l'instar de la diversification croissante des primo-arrivants au Québec² avec une centaine de « communautés culturelles³ » représentant à ce jour presque 10 % de la population⁴, la pluralité linguistique est également un fait patent. Symboles institutionnels de cette mixité urbaine, les écoles publiques montréalaises regroupent à elles seules, par exemple, plus de 80 communautés ethnoculturelles disposant de 149 langues et dialectes en 2003-2004⁵. Cette tendance est également valable à l'échelle micro avec les mêmes faits relevés et observés auprès d'un établissement montréalais donné. La Commission Scolaire de Montréal, principal foyer d'accueil des populations immigrantes au Québec, recense l'identité de chaque élève par le biais de fiches pédagogiques remplies lors de l'inscription administrative, celles-ci sont composées de plusieurs rubriques dont une visant à répertorier l'origine et les langues de l'élève⁶. La compilation de ces déclarations permet de dresser un cadrage certes

1. Kamga, 2006.

2. Fait observable depuis 1970, Mc Andrew, 2001.

3. « Cette expression renvoie aux personnes d'origine immigrante et à leurs descendants qui se reconnaissent comme appartenant à une communauté culturelle particulière autre que les communautés franco-québécoise, anglo-québécoise ou autochtone (terminologie du gouvernement du Québec) », Lenden, 1994.

4. Immigration et Communautés Culturelles, 2004.

5. Commission Scolaire de Montréal, 2005.

6. Entrées de la fiche : « Langue parlée, Langue maternelle, Ville de naissance » pour l'élève, la mère et le père.

limitatif¹ mais non moins officiel de l'environnement linguistique dans lequel les élèves évoluent quotidiennement. Il s'agit en effet de la « vitrine » multiculturelle et pluriethnique de l'école. Dans les réponses non différenciées, où langue parlée et langue maternelle coïncident, l'on dénombre ainsi 21 langues distinctes : *albanais, anglais, arabe, arménien, bengali, bulgare, chinois, espagnol, français, hindi, lithuanien, ourdou, pachto, penjâbi, portugais, roumain, russe, tamoul, turc, twi, vietnamien*. Quant aux réponses où langue parlée et langue maternelle sont dissemblables, l'on relève plusieurs types de bilinguisme qui complexifient la donne linguistique avec l'ajout d'autres langues non mentionnées dans le premier cas de figure (*créole, kabyle, pidgin*) : cf. tableau 1 page ci-contre.

Ce constat de plurilinguisme s'accompagne-t-il d'un vécu et d'une coexistence harmonieuse entre les communautés ?

Dans un premier temps, nous étudierons comment les migrants, au centre de multiples enjeux socio-politiques, se situent par rapport à la norme linguistique.

2 Norme intra-linguistique et attitude correctrice

Conscients d'une certaine pluralité des normes internes au français avec essentiellement « celle parlée en France » et « celle que parlent les enseignants », les jeunes évoquent souvent les « infractions linguistiques² ». Cela est en partie lié à la coïncidence entre l'école — espace d'immersion académique où les valeurs inculquées se basent sur des sanctions formatives et somatives — et le lieu du déroulement des enquêtes. L'environnement scolaire immédiat tend à produire des incidences comportementales d'où les allusions répétées aux « fautes ». Toutefois, la prépondérance de la notion de « faute » dans les propos relevés peut aussi s'expliquer par l'importance que les élèves allophones accordent sciemment à la maîtrise linguistique. Il s'agit

1. La marque du singulier pour « langue parlée » et « langue maternelle » exclut implicitement les réponses multiples alors que les enquêtes menées révèlent des profils plurilingues.

2. Production d'un énoncé agrammatical, valeurs sémantiques tronquées, variation de la prononciation par rapport à la norme usuelle, etc.

Tableau 1. — Types de bilinguisme recensés par les fiches de la C.S.D.M.^a

Type de bilinguisme	Langue parlée	Langue maternelle
Anglophone — allophone	Anglais	Espagnol
Anglophone — francophone	Anglais	Français
Allophone — allophone	Bulgare	Turc
	Hindi	Penjâbi
	Penjâbi	Ourdou
	Russe	Bulgare
Allophone — allophone	Hindi	Anglais
Francophone — allophone	Français	Arabe
	Français	Chinois
	Français	Créole
	Français	Espagnol
	Français	Kabyle
	Français	Pachto
	Français	Pidgin
	Français	Portugais
	Français	Russe
Français	Vietnamien	

^a Conseil Scolaire de Montréal, 2005.

d'une performance dont dépend explicitement leur épanouissement personnel et leur insertion sociale¹ et dès leurs premiers contacts avec leurs nouveaux co-citoyens, ils prennent acte du pouvoir de la langue en tant que facteur de reconnaissance. Tout au long de leur cursus, ces premières impressions seront consolidées avec la référence courante au « bon français », unique garant de leur accomplissement académique, d'abord dans l'obtention de « bonnes notes » (et par conséquent de l'image du « bon élève ») puis plus tard, dans leur accession à une « classe ordinaire² ». La qualité de la langue est une sorte de dogme qui leur est imposée et nous verrons plus loin comment ils sont nombreux, à leur tour, à reproduire ces comportements normatifs d'exigence et d'exclusion linguistiques ; ce qui pourrait paraître paradoxal chez les plurilingues dans la mesure où le monde francophone qu'ils décrivent est avant tout « variationnel », composé de différents idiolectes. Cette attitude est notamment percevable chez les élèves allophones ayant franchi les premiers paliers de l'apprentissage du français et remarqués comme tels (donc se distinguant au-dessus de la moyenne) car ils éprouvent peu de complexes communicatifs dans cette langue nouvelle. À titre illustratif, voici un extrait d'entretien³ mené avec une jeune fille de 11 ans, ancienne élève de classe d'accueil et inscrite en classe ordinaire depuis la rentrée scolaire 2005 :

(I) : Mais il y a des personnes dans ma classe qui parlent vraiment bien mais [X]⁴, elle parle... quand il y a des choses qu'on peut dire / on... / parce qu'un film, elle dit *une* film / alors j'aime pas vraiment ça /

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

2. Le transfert de la « classe d'accueil » à la « classe ordinaire » signifie la progression linguistique de l'élève, dorénavant situé dans la norme. Cette étape peut être vécue comme une forme de compensation pour le « bon élève » intégrant le système éducatif standard — notons l'institution des vocables « ordinaire » ou « régulière ».

3. Convention de saisie : (I) Informateur, (E) Enquêteur. Aucune correction syntaxique des propos recueillis n'est effectuée lors de la retranscription. En cas d'ambiguïté, des formules d'équivalences sont proposées entre parenthèses.

4. En respect de l'anonymat des informateurs, les prénoms sont signifiés par un [X].

- (E) : D'accord, t'aimes pas quand les personnes font des fautes, quand ils...
- (I) : Non, parce qu'elle dit toujours ça ! J'sais pas c'est quoi son problème mais je la dis, c'est *un* film / elle, elle dit, c'est *une* film/

Le niveau de maîtrise de la langue semble effectivement corrélié au degré de tolérance opérée face aux « déviances » linguistiques. Ceux qui ne possèdent pas encore une connaissance suffisante du français, ne s'estimant sans doute pas en mesure de juger les productions des autres, ne font guère de remarques quant à la qualité du langage des autres. Les discours de ces derniers se caractérisent surtout par leur qualification insistante du français comme une « langue difficile ». Cependant, comme le montre l'échange transcrit plus haut, les élèves faisant preuve d'une certaine aisance en français et ayant reçu des marques de distinction honorant leurs aptitudes nouvelles, deviennent alors plus normatifs. Rendus confiants dans leurs productions langagières, les « erreurs » que produisent les autres deviennent des sources d'irritation, voire d'ostracisme. Lors d'un atelier¹ réalisé en classe d'accueil, par exemple, une élève arrivée depuis peu à l'école se présente :

- (I) : Je m'appelle [X]... je parle bulgare / je pris 11 ans /
Ce qui déclenche des éclats de rires et des exclamations d'étonnements chez ses pairs qui la corrigent en chœur : « Non ! j'ai 11 ans ! / (Rires) ».

De telles réactions transforment la prise de parole (acte déjà fragilisant en soi pour l'élève en classe) en une entreprise quasi paralysante pour le nouvel élève devant une cohorte déjà familiarisée avec l'école et sa langue d'enseignement. Le primo-arrivant prend rapidement conscience de la valeur des mots mais aussi de l'ordre et de la forme dans lesquels ils sont recevables. Ce rapport évolutif à la norme met en lumière le parcours initiatique de

1. Débat informel sur les thématiques de la langue, réalisé avec certaines classes.

l'apprenant qui, une fois affranchi du statut de novice ou débutant, tendrait à reproduire à son tour un comportement directif.

3 Le syndrome de la réussite linguistique

La reconduction des réactions (correction et exclusion) vécues lors des premières phases d'apprentissage linguistique semble indicatrice d'une nouvelle appartenance linguistique. Le locuteur qui se confirme change de statut sociolinguistique en fonction des contextes de communication : tantôt élève apprenant fondu dans la masse, tantôt élève-tuteur au service de l'enseignant pour aider un débutant, son titre est variable. Cependant, son appartenance groupale en termes de degré de compétences linguistiques est davantage stabilisée avec l'échelonnement « débutants », « intermédiaires » puis enfin « experts ». En devenant « experts », les apprenants se voient confier des responsabilités linguistiques telles la traduction, l'explication et la correction, mais aussi des tâches parascolaires comme la surveillance et d'autres formes de substitution de l'enseignant. Le cahier de charges du nouvel expert à qui l'on confie de nombreuses responsabilités en fait un « élève modèle ». Grâce à sa réussite linguistique, il a acquis une certaine autonomie face à l'enseignant et peut donc se voir octroyer la possibilité de seconder ses pairs. En classe d'accueil, enseignants et élèves semblent ainsi s'accorder pour valider l'équation :

« un bon locuteur (du français) = un bon élève ».

Chez ceux qui sont identifiés de la sorte s'observe alors ce qu'on peut appeler le « syndrome de la réussite linguistique », phénomène où les apprenants locuteurs — jouissant d'un statut nouveau et longtemps convoité — intègrent l'élite de ceux qui possèdent les clés du système linguistique et en deviennent « experts » ; ils tendent ensuite à s'irriter face aux variations propres aux débutants. La langue en question, hautement valorisée, est généralement réputée comme étant complexe et difficile tant elle est « riche » et « subtile ». Dès lors, le statut de locuteurs efficaces (ceux qui maîtrisent l'outil) est d'autant plus rude que

la communauté « authentique », constituée de locuteurs natifs et d'autres allophones devenus experts, dédaigne, rejette ou sanctionne toute forme d'écart à la norme. L'ancien apprenant désormais membre de cette classe, conscient de sa réussite linguistique, calque les attitudes normatives pour les destiner aux locuteurs défaillants.

4 Jeunes plurilingues : quelles modalités d'auto-représentation ?

4.1 L'idéal unilingue

En ce qui concerne la diversité des langues dans le monde¹, quelques discours s'attachent à l'homogénéisation des systèmes sous une seule et même langue universelle. Les raisons invoquées relèvent du concret, des réalités proches des environnements quotidiens (prédominance du référent « école ») et des vécus (expériences en mémoire).

Tirailée entre l'attrait du plurilinguisme en général et le malaise ressenti en situation multilingue, une jeune fille de 11 ans décrit ainsi comment l'unicité francophone appliquée à l'école pourrait lui être bénéfique. Son souhait est de pouvoir comprendre les moqueries des garçons de sa classe qui, dit-elle, « parlent dans mon dos » et qui « parlent penjâbi ». Lors de la situation d'interaction qu'elle relate, elle décode un comportement para-verbal conspirateur et en déduit que les garçons proliféraient des insultes ou des propos désobligeants à son égard : « puis, ils me regardent/je pense qu'il a dit mauvais mot à moi/il parle de moi... ». Ici, l'opposition des genres détermine sa prise de position et la langue n'apparaît qu'en tant que forme d'expression ancrant l'identité sexuelle. La pratique d'une langue commune réduirait alors le potentiel de discordes entre les deux camps.

1. Les représentations métalinguistiques face au « plurilinguisme » sont abordées à l'aide d'une mise en situation : « *Imagine que tu as une baguette magique ou des pouvoirs magiques et que tu pourrais donner à toutes les personnes dans tous les pays, donc au monde entier, une seule et même langue, le ferais-tu ? Est-ce que tu penses que c'est une bonne idée ou pas ?* » Inspiré du programme d'éveil aux langues, ELODIL, Armand et Maraillet. (cf. Maraillet, 2005).

Plus encore, l'unification linguistique abolirait, selon les jeunes, les « frontières linguistiques » et « tout le monde pourra se comprendre ». Le monde unilingue paraît idyllique puisqu'on pourra « voyager partout et parler avec tout le monde », il n'y aurait donc plus d'entrave aux rencontres intercommunautaires. Ces méfiances sont surtout liées à la croyance commune disqualifiant la pluralité linguistique comme coefficient de scission et de conflits sociaux. Sans directement le formuler, l'on retrouve l'essence du mythe de Babel dans les discours : « quand toutes les personnes parlent le français, il n'y a pas de chicanes¹. » Plusieurs élèves disent en outre « détester » lorsqu'une langue non comprise est utilisée — volontairement ou pas — par des pairs en leur présence. La peur de l'exclusion déclenche ici le rejet de tout facteur discriminatoire entre les hommes et il en découle une vision paradisiaque d'un monde homogénéisé où les différences linguistiques n'engendreront plus de déconsidérations interpersonnelles. Le principe du moindre effort peut également motiver cette idéalisation « *uni-linguistique* » dans la mesure où l'absence de différences entre les codes représenterait moins de contraintes dans l'apprentissage nécessaire de « la langue des autres ». Toutefois, ce type de déclarations demeure marginal.

Les propos prônant « une seule langue pour le monde entier » sont parfois marqués par des expériences blessantes, subies par les jeunes plurilingues de par leur particularité linguistique. L'exemple d'un garçon de 12 ans d'origine libanaise est significatif de ce sentiment d'« inconfort linguistique ». Lorsque ce jeune se présente en début de discussion, il précise sans réserve apparente « je parle arménien, arabe, anglais et français ». Lorsque interrogé sur les éventuelles langues qu'il n'aime pas, il cite l'arabe. Sa justification témoigne d'un complexe d'infériorité linguistique résultant de représentations négatives qu'il dit avoir reçues :

1. Régionalisme québécois comparable à « dispute » en français métropolitain standard. « Echange vif de paroles (arguments, reproches, insultes) entre personnes qui s'opposent et qui peut dégénérer en violence », Fournier, 2004.

(I) : Arabe, j'aime pas /

(E) : L'arabe t'aimes pas, pourquoi ?

(I) : Je ne sais pas parce que comme.../il y a des personnes ici, si tu dis que tu parles arabe, il dit que.../ils te regardent comme.../il fait comme quelque chose comme t'es pas bon / comme ça...

Les faits reportés décrivent une forme de « linguicisme ¹ » car la discrimination porte sur une différence d'appartenance linguistique. Suite au mal-être causé par ce type de dévalorisation, le jeune étend au plurilinguisme en général sa vision négative des différences linguistiques. Ici, la coexistence entre les langues est perçue comme inégalitaire et donc source de ségrégation. Membres de « communautés culturelles ² » et/ou des « minorités visibles ³ », l'on comprend l'hypersensibilité des jeunes migrants face à des risques d'exclusion sociale autres que ceux usuellement connus liés à la couleur de la peau, aux confessions religieuses et au sexe. Toutefois, seuls quelques cas accordent des connotations négatives au plurilinguisme. Interrogeons-nous à présent sur les fondements des discours de la majorité *pro* plurilingue.

4.2 Le fait plurilingue

D'après l'évaluation des intérêts du plurilinguisme, l'apport le plus estimé est l'enrichissement personnel et intellectuel avec la conviction qu'« une langue, c'est une richesse ». Pour la plupart des jeunes, la pluralité des langues, « c'est quelque chose de bien ». Par conséquent, sa disparition serait triste ou « plate » avec le sentiment d'appauvrissement du monde⁴ mais aussi

1. Bourhis, 2005.

2. Cf. note de bas de page (4).

3. « Font partie des minorités visibles les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. » La population des minorités visibles comprend les groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidental, Japonais, Coréen et les habitants des îles du Pacifique. (cf. Ministère de la justice, 2006.)

4. L'on rejoint les ressentiments d'autres observateurs comme le journaliste, éditeur, photographe De Wilde, P. (2006) : « Qu'il n'y ait bientôt plus de diffé-

ennuyeuse pour eux en tant que sujet apprenant : « s'il y avait une seule langue au monde, il n'y aurait plus de langues à apprendre ». Encore une fois, la thématique scolaire est motrice de leurs explications. Il est vrai que l'influence de l'environnement immédiat génère des associations d'idées évidentes. L'identification des jeunes en tant que « apprenants » renforce tout autant la pertinence, selon eux, de réponses liées à leur situation scolaire. L'épistème « interculturel » offre donc une double expérience en tant qu'objet d'instruction et lieu de vie avec le pan cosmopolite de l'école québécoise. Les jeunes migrants disent d'ailleurs apprécier cette diversité internationale. De manière plus rationnelle, un autre jeune de 12 ans revendique le plurilinguisme parce que cela permet d'échanger avec un réseau d'amis sans être compris par « les autres ». L'on retrouve ici le raisonnement inverse de la jeune fille pour qui l'unilinguisme réaliserait son souhait de comprendre les moqueries des garçons produites en penjâbi.

Quant à l'examen de la faisabilité d'un unilinguisme général, plusieurs jeunes perçoivent une sorte d'incohérence dans la jonction d'une « langue unique et commune » et de « pays divers et distincts ». Il leur semble difficile de concevoir cette homogénéisation mondiale dans la mesure où chaque pays a sa propre « histoire » ; posséder la même langue reviendrait donc à « partager la même histoire », une idée qui leur paraît incongrue. En outre, le seul choix de cette langue supranationale leur semble délicat et polémique, qu'est-ce qui justifierait en effet l'imposition d'une langue plutôt qu'une autre ? Même dans l'hypothèse où cette entreprise d'« unilinguisation¹ » est réalisable, les tentatives de mises en situation leur semblent foncièrement illogiques : lorsqu'ils imaginent que tout le monde parle chinois et par conséquent que le Russe, le Français ou le Pakistanais ne parlent que

rences majeures entre les peuples passerait même, aux yeux de beaucoup, pour un progrès ! Je devine cependant que l'individu pourrait ressortir plus triste de cette entreprise d'unification. L'autre est indispensable à notre propre développement dans la mesure où il présente un repère pour nos différences. Son particularisme situe le nôtre. »

1. Terme emprunté à Leclerc, J. (2006), employé ici pour désigner l'occurrence d'une seule et même langue pour une étendue donnée.

le chinois, cette idée soulève pour eux des incohérences entre l'identité des individus et leur seule langue d'appartenance. Au-delà de l'association répandue « nation/langue », les jeunes de par leurs trajectoires migratoires conçoivent la coexistence possible entre différentes variétés linguistiques à l'intérieur d'un même pays. L'impression d'incompatibilité est liée à une logique identitaire car la substitution d'une des caractéristiques constitutives de l'identité d'une communauté, soit sa langue, par celle d'une communauté autre leur paraît antinomique. Langue et identité sont deux marqueurs sociaux non sécables pour eux : ce qui leur permet de reconnaître le « Russe » comme tel et du coup de le distinguer des autres, tient notamment de ses compétences linguistiques *en* russe ou du moins de son adhésion à l'histoire des Russes. Dans leurs propres repères, les entités langue/nation peuvent-elles être dissociées ? Comment avons-nous pu aborder le concept abstrait de l'identité avec les jeunes ?

5 Pluralité identitaire et auto-définition

5.1 Primauté du pays de naissance

Tel que nous l'avons évoqué plus haut, les discours des jeunes sont teintés de leurs propres expériences et s'appuient généralement sur des illustrations concrètes. L'enchaînement des idées suit effectivement un raisonnement méthodique où toute notion devient d'autant plus compréhensible qu'elle peut être associée à une réalité matérielle. Cette prééminence des « opérations concrètes¹ » requerrait alors une présentation tangible de la notion d'« identité » lors des échanges oraux. Lorsque nous avons invité les informateurs à se décrire, nous avons donc eu recours à un exemple visant à atténuer les éventuelles difficultés de conception tout en les rassurant :

J'ai demandé à ton enseignante, [X], toi tu es quoi ? Elle m'a répondu, *je suis canadienne, québécoise*. Maintenant, *toi*, qu'est-ce que tu me réponds si je te demande, *toi*, tu es quoi ?

1. Piaget, Inhelder, 1966.

Les primo-arrivants plurilingues tendent à se définir à travers la nationalité de leur pays d'origine ou de leurs langues premières, aucune réponse ne mentionne l'appartenance aux communautés canadienne ou québécoise. En outre, seule une infime partie de ces profils cite le français parmi les langues parlées et ce, même lorsqu'ils relèvent des statuts intermédiaires ou experts et sont aptes à mener des conversations usuelles en langue française. L'appropriation de l'identité québécoise et de sa langue première semble encore être un objet distancié. Les quelques alternatives précisant un lien avec leur nouvelle société consistent surtout à expliquer la non-correspondance entre leur nationalité déclarée et leur lieu de résidence actuelle : « Je suis marocaine mais je vis au Canada ». Pour les primo-arrivants, la non-appropriation du nouveau pays d'adoption peut aisément s'expliquer par l'aspect encore étranger de leur environnement, de ses us et coutumes, etc. Arrivés au Québec depuis peu (période variant de 1 à 6 mois lors des enquêtes), ils ne sont qu'à la première phase de leur adaptation donc l'identification avec leurs nouveaux co-citoyens ne peut être qu'imparfaite.

Devant la référence systématique à leur pays d'origine, il était demandé aux jeunes s'ils pouvaient concevoir une identité cumulative en englobant une « canadienneté » ou « québecité¹ ». La quasi-totalité des réponses s'accorde sur la négative mais les explications divergent allant de l'évocation des différences culturelles aux particularités physiologiques où l'opposition entre canadiens et migrants repose, entre autres, sur « la couleur de la peau ». La langue, au même titre que l'apparence physique, apparaît aussi en tant que source majeure de différenciation identitaire. C'est ce que formule une autre fille de 11 ans, d'origine ghanéenne, qui distingue les Canadiens, Québécois et les migrants de par « les couleurs pis la langue ». Les spécificités religieuses servent aussi à plusieurs jeunes de trame explicative afin de justifier pourquoi ils ne peuvent se dire membres des communautés

1. Terme emprunté à Yannick, Gasquy-Resch, 1982, « La critique québécoise à la recherche de sa québecité », *Lectures européennes de la littérature québécoise : actes du Colloque international de Montréal, avril 1981*, p. 247-258. Cf. aussi Bibliographie, « Occurrences relevées du terme ».

canadienne ou québécoise. La glose d'une jeune fille d'origine marocaine et de confession musulmane marque ainsi sa distinction par rapport aux Québécois car ces derniers :

- « mangent du jambon » ;
- « prient » en faisant le signe de croix ;
- « parlent juste l'anglais pis le français » ;
- et sont « nés au Canada ».

La conscience de la variation intralinguistique du français est à nouveau facteur d'influence quant à leur autodéfinition. Plusieurs décrivent les Québécois comme des francophones auxquels ils ne peuvent s'identifier de par la stigmatisation de particularités langagières renvoyant aux « canadianismes de fréquence¹ ». Les termes cités font écho aux études de régionalismes démontrant les écarts de fréquence entre le vocabulaire fondamental du québécois et du français parlé, l'une des jeunes explique ainsi : « les Québécois, ils disent toujours *là là* [ó]² ou *t'sais* [tse] *là* ». Selon la plupart d'entre eux, le fait de se dire « Québécois » implique nécessairement celui de *parler* québécois et tant qu'ils se considèrent locuteurs de ce qu'ils appellent « un français normal », ils ne peuvent donc se définir en tant que Québécois. L'autre principale stéréotypie associée à la langue québécoise est la récurrence d'injures. Lorsqu'ils sont invités à détailler en quoi *leur* français semble différer de celui des Québécois, de nombreux jeunes évoquent l'existence de « mauvais mots » ou la vulgarité, deux faits qu'ils jugent excessifs ou déplaisants et peu conformes avec leurs pratiques. Dès lors où les jeunes qui sont identifiés et qui s'identifient comme Québécois portent de tels regards dévalorisants sur leur propre communauté linguistique, le pouvoir d'attraction de ladite société d'accueil se voit-il compromis aux yeux de ses jeunes migrants ?

1. Martel, 1979.

2. Selon le modèle PHONO, (CIRAL). Ici, le symbole illustre la fermeture du /A/ : « En finale absolue accentuée et en syllabe intérieure de mot inaccentuée, le /A/ peut se fermer en [ó]. » (cf. CIRAL, 1998).

5.2 Identification formelle et identité plurielle

Encore dépourvue de représentations datées sur la communauté d'adoption, les jeunes primo-arrivants manifestent des réactions nuancées en termes de rejet ou de distanciation. À la question concernant dans quel pays ils aimeraient vivre une fois « grands » avec leurs propres familles, la grande majorité d'entre eux disent avec enthousiasme vouloir rester au Canada ou au Québec. Les raisons invoquent une représentation fort valorisante du mode de vie qu'ils y ont découvert, la vie leur semble meilleure car plus distrayante, notamment avec la quantité de divertissements et loisirs mis à leur disposition : « il y a plus de/plein de choses à faire » disent-ils en désignant la télévision, les jeux vidéo, les outils informatiques, les centres commerciaux, les sports d'hiver, etc. Ils tendent tout de même à relativiser cette attirance pour le Canada en évoquant différents souvenirs de leur pays d'origine. Souvent, l'ancien quotidien très marqué par la vie à l'extérieur produit des comparaisons mélancoliques : « là-bas, on est toujours dehors », « c'était bien [...] on joue plus dehors ». Le souhait de retrouver le pays de naissance ou d'y amener leurs propres enfants à l'avenir résulte d'une certaine nostalgie amplifiée par la séparation familiale et le sentiment de perte quant aux amis quittés. Par conséquent, l'attachement double aux deux pays qui sont désormais liés à leur histoire personnelle est parfois vécu comme source de tension avec le sentiment d'une identité ambivalente, voire déloyale.

Toutefois, il s'avère que l'assimilation à la nouvelle identité régionale ou nationale peut être envisageable sur le long terme. Plusieurs jeunes migrants, âgés de 10 à 12 ans consentent de se dire « canadiens », à condition de l'officialisation formelle : « oui, je peux dire que je suis Canadien/mais seulement dans 3 ans ». Cette référence temporelle renvoie en fait au délai d'attente nécessaire afin d'obtenir la citoyenneté canadienne pour tout « immigrant reçu¹ ». De manière très cartésienne, le rallie-

1. « Personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. » (Statistique Canada, 2006).

ment à la canadienneté relève ici d'une procédure législative et administrative plutôt que d'une prise de position personnelle.

Par conséquent, l'idée de « devenir canadien » fait parfois surgir un sentiment d'inconfort d'où les hésitations et les incertitudes face à l'appropriation des qualificatifs « canadien » ou « québécois » dans les auto-designations car leur vision de la société québécoise ne correspond pas d'emblée au pluralisme; pour eux, le terme « québécois » renvoie majoritairement aux référents :

- caucasien : « couleur de peau » ;
- francophone monolingue : « ils parlent le français » ;
- régionalisme : « les Québécois, ils disent toujours *là là* [ó]¹ ou *t'sais* [tse] *là* » ;
- natifs : « ils sont nés ici / au Québec ».

S'approprier l'identité québécoise atteindrait alors, à leurs yeux, une forme d'intégrité en tant que personnes membres de « minorités visibles », allophones plurilingues, apprenants-locuteurs d'un « français standard apatride² », migrantes nées hors Québec. Dans la représentation collective de leur nouvelle société, il est vrai que la langue française prédomine parmi les propriétés culturelles « fondatrices de l'unité de la société québécoise³ ». Il en découle une certaine exclusivité du fait français au Québec. La projection de cette nouvelle appartenance identitaire unique exigerait alors la perte des langues maternelles (ou du moins leur non-affichage) de la part des migrants plurilingues afin de correspondre au prototype statutaire du Québécois. Ce qui explique entre autre l'absence d'associations entre « Québécois » et « plurilinguisme » dans le corpus.

De plus, la terminologie canadienne oppose substantiellement les « francophones » des « allophones », les premiers ayant le français comme « la première langue apprise à la maison dans l'en-

1. Selon le modèle PHONO, (CIRAL). Ici, le symbole illustre la fermeture du /A/ : « En finale absolue accentuée et en syllabe intérieur de mot inaccentuée, le /A/ peut se fermer en [ó]. » (cf. CIRAL, 1998).

2. Le français « normal » que décrivent les jeunes est perçu comme une forme universelle du français sans point d'ancrage géographique précis.

3. Fernand Dumont *dans* Pagé, 1997.

fance et encore comprise ¹ », alors que les seconds n'ont, par définition, aucune des langues officielles du Canada comme langue maternelle. Ce qui diffère de l'usage plus générique admis dans d'autres communautés où « un francophone » renvoie à tout locuteur effectif du français, indifféremment de son mode ou ordre d'acquisition. C'est dans ce sens habituel en dehors du Canada que les pays « francophones » incluent la Belgique, le Sénégal, les Comores ; l'Organisation Internationale de la Francophonie se constitue d'ailleurs de 53 États et gouvernements membres francophones ². Au Québec, la délimitation terminologique apparaît vitale dès lors où l'appartenance linguistique est constitutive de l'identification des populations et de leur gestion. Le contexte diglossique accentue la dimension politique de la propriété linguistique déclarée ou revendiquée. Accorder un sens générique au fait francophone affaiblirait la notion d'identité et tronquerait les statistiques démographiques. Comment définir en effet une législation protectionniste, promouvoir une langue ou évaluer l'évolution des communautés francophones en termes de transmission intergénérationnelle, mobilité géographique, orientations socioprofessionnelles, etc. si anglophones bilingues et allophones bilingues sont aussi considérés « francophones » ? La fixité de cette identification mène toutefois à une situation d'appartenance identitaire linguistique exclusive pouvant donner lieu à une « ségrégation presque totale entre élèves francophones et allophones contribuant au développement d'identités clairement distinctes (antagonistes ?) ³ ».

Le même déterminisme identitaire peut s'appliquer au fait canadien dans la mesure où les langues officiellement et communément associées aux Canadiens sont uniquement l'anglais et le français. Les allophones peuvent alors se sentir exclus de cette identification. Conscients des tensions inhérentes à la communauté, les jeunes polyglottes adopteront-ils l'éclatement social comme stratégie d'adaptation face à leur pluralité ? Selon les déclarations de plusieurs d'entre eux, il leur incombe en effet

1. Statistique Canada, 1996.

2. Organisation Internationale de la Francophonie, 2006.

3. Mc Andrew, 2003.

de porter et de perpétuer les différentes valeurs et traditions qui leur ont été transmises de par leur lieu de naissance, lieux de résidence (passés et actuels), ascendance familiale, confession religieuse et appartenances sociolinguistiques. Leurs discours et représentations pondèrent l'ensemble de ces éléments comme composants majeurs de leur identité de ce fait, la notion d'« identité » ne peut que leur paraître concrètement polymorphe et pluriculturelle.

Conclusions

Le sentiment de sécurité identitaire est noué au besoin de « reconnaissance sociale¹ » qu'éprouve fatalement le jeune migrant en situation de minoration face aux normes de sa nouvelle société. Entre la minimisation de la différence et la revendication des particularités culturelles, nous avons pu apercevoir comment les représentations subjectives divergent en fonction du sentiment de valorisation. Dans ce sens, le principal facteur d'influence n'est pas d'ordre quantitatif puisque le souhait d'appartenir à la société québécoise francophone et majoritaire ne prédomine pas forcément dans les déclarations et, inversement, le statut minoritaire d'une communauté culturelle ne provoque pas une réaction systématique de distanciation ou de rejet. La précarité d'une identité affichée découle avant tout de l'image sociale à laquelle celle-ci semble être associée. La question est d'autant plus délicate lorsqu'il s'agit de jeunes profils — particulièrement dépendants de l'approbation de l'autre à leur âge — pour qui la considération de l'autre structure ses représentations premières. Pour le jeune migrant, allophone plurilingue, se sentir québécois dépend tout aussi de ses volontés personnelles que du regard inclusif de la société d'accueil face à ses particularités individuelles et socioculturelles.

Des intentions d'intégration se trouvent à l'échelle nationale avec une population canadienne qui est identifiée et qui s'identifie communément comme multiculturelle :

1. Taylor, 1992.

Dans des sondages, les Canadiens déclarent que les piliers de la société canadienne sont la justice (la Charte), la solidarité (sécurité sociale) et le *pluralisme* (bilinguisme)¹.

Or, la première limite à cette vision englobante coïncide au périmètre québécois qui renferme une « différence linguistique ». Si la « différence » pouvait être présentée comme un phénomène à la mode dans les années '90², elle est devenue plus problématique et est considérée comme génitrice du « choc des cultures », de « conflits religieux », de la « fracture sociale », de « divisions politiques », de « guerres des peuples » et de « frontières linguistiques »...

Il n'a pas été facile de réparer les injustices passées dont ont été victimes les Canadiens français et les Québécois : les changements organisationnels qui s'imposaient n'étaient pas faciles à accepter. Les Canadiens ont encore aujourd'hui de la difficulté à accepter le concept de la « différence ». De même, l'identité double des Québécois peut demeurer un casse-tête pour les Canadiens des autres provinces. Le multiculturalisme ouvre la porte à ce genre de double identité³.

Le multiculturalisme est présenté comme perspective de solution conciliant la dichotomie identitaire des Québécois, franco-canadiens. À l'échelle intra-régionale, le pluralisme offre-t-il au Québec et à tous ses résidents une médiation effective entre l'identité nationale, provinciale et celles importées par les populations migrantes ? Malgré les nombreuses politiques vantant les « richesses » interculturelles générées par le cosmopolitisme croissant avec des slogans ou des programmes de solidarité sociale tel, « Québec pluriel⁴ », plusieurs mouvements accusent le plurilinguisme de dénaturer ou de mettre en péril le tronc identitaire des Québécois. Par conséquent, l'image de la société québécoise est décrite comme uniforme ou uniformisante sous

1. Dubuc, 2005.

2. Laperrière, 1991.

3. Dubuc, 2005.

4. Gouvernement du Québec, 2004.

l'égide du monolinguisme francophone. Emprise dans la lutte traditionnelle contre l'assimilation anglophone, le versant radical de la francisation tend effectivement à (vouloir) épurer le paysage linguistique : « UNE SEULE règle devrait toujours s'appliquer : au Québec, on parle français prioritairement AVEC TOUS, PARTOUT ET TOUJOURS ¹. » Complexés dans leur « étrangeté » et pluralité, certains profils migrants portent le plurilinguisme comme un avatar obstruant l'intercompréhension universelle (écho au mythe de Babel) ou comme un frein à l'acquisition normative de la langue officielle (peur des interférences linguistiques). Les idées préconçues sur le danger que présente le plurilinguisme proviennent autant de leur entourage familial que de l'environnement scolaire et, lorsqu'elles sont intégrées, nous avons vu comment ces craintes se traduisent par la déclaration du choix unique et raisonné du français comme seule langue à transmettre à leurs enfants plus tard². La transmission du plurilinguisme peut alors être compromise par des représentations liées à la marginalisation. Quelques profils portent ainsi le plurilinguisme comme un fardeau identitaire qu'ils ne souhaitent pas léguer à leur descendance. Dépourvus de modèles de références identitaires plurilingues, aux appartenances linguistiques diverses et valorisantes, il paraît effectivement difficile pour le jeune polyglotte de s'épanouir avec des facettes identitaires minorisées, peu représentées, mais surtout peu reconnues dans leur nouvelle société.

La diversité linguistique — produit de la rencontre entre les identités allophone(s) et québécoise(s) — peut-elle réellement être acceptée comme « ressource sociétale ³ » c'est-à-dire dans les modalités de référence des acteurs sociaux ? Concevoir l'essence du plurilinguisme implique tant l'adoption de pratiques linguistiques diverses que la reconnaissance de celles des autres ; des questions émergent alors autour de la « rentabilisation de l'ap-

1. Dion, 1999.

2. Bien que la donnée soit déclarative (en opposition aux faits réalisés et observés), la mise en mot même de ce choix lui donne une réalité à prendre en considération.

3. Lamarre, 2001.

prentissage », de la transmission ou de la préservation d'une langue. Ces tendances requièrent de la part des chercheurs, observateurs et décideurs une production de documents et d'informations accessibles aux non-spécialistes quant à l'interdépendance nécessaire entre langue, identité, histoire et société. Le plurilinguisme dépend d'emblée de la reconnaissance des langues minoritaires ou minorées car perçues comme peu attrayantes, peu « utiles » ou peu « monnayables ». Puisque parler plusieurs langues met en jeu plusieurs appartenances identitaires, le développement de travaux contribuant à la (re)valorisation et à l'acceptation d'identités plurielles demeure un besoin réel pour construire les bases d'une « hospitalité identitaire mutuelle ¹ » et afin que les discours et les pratiques sur la reconnaissance du plurilinguisme — « projet de société ² » — soient moins dissonants.

Bibliographie

- BLANCHET, Philippe, 2006, « Pas le breton pour le breton, mais le plurilinguisme comme projet de société », Bretagne(s), 2, p. 84-85.
- BOURHIS, Richard ; Montreuil, Annie ; Helly, Denise, 2005, « Portrait de la discrimination au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada », Chaire Concordia — UQAM en études ethniques, texte et tirés à part n° 1.
www.unites.uqam.ca/chaire_ethnique.
- CIRAL, 1998, « PHONO — Principales caractéristiques phonétiques du français québécois »,
www.ciral.ulaval.ca/phonetique/phono/manuelph.htm.
- Commission Scolaire de Montréal, 1998, « Politique de la langue dans les établissements scolaires des Montréal », C.S.D.M., 6 p. Réf. : P1988-22.
- Commission Scolaire de Montréal, 2000, « Mémoire de la Commission Scolaire de Montréal », C.S.D.M., 54 p.

1. Létourneau, 2002.

2. Blanchet, 2006.

- Commission Scolaire de Montréal, 2004, « La C.S.D.M. — Mission », www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/default.asp?csdm=mission.
- Commission Scolaire de Montréal, 2005, « La C.S.D.M. en chiffres — Composition ethnique », www.csdm.qc.ca/CSDM/administration/default.asp?csdm=mosaïque.
- DE WILDE, Patrick, 2006, *À hauteur d'Hommes*, Paris, Éditions La Martinière.
- DION, Jean-Luc, 1999, « Un appel à la raison », www.vigile.net/avant-garde/dioncorbo.html.
- DUBUC, Alain, 2005, « Réflexion sur la diversité du Canada — Une occasion de changement », Conférencier d'honneur, Patrimoine canadien, Le Soleil, www.pch.gc.ca/progs/multi/canada2017/policy_forum/7_f.cfm.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, Elatiana, 2005, Français, Français, Québécois-quoi ? Les jeunes Québécois et la langue française : enquête sociolinguistique, Paris, L'Harmattan, 2005, 238 p.
- FOURNIER, Serge, 2004, « Capsule de chez nous — Chicane », www.rabaska.com/super/chroniques/2004/03/chicane_go.htm.
- Gouvernement du Québec, 2004, www.mess.gouv.qc.ca/programmes-mesures/quebec-pluriel/index.asp.
- Immigration et Communautés Culturelles, 2004, « Vivre au Québec — L'apport de l'immigration et de la diversité culturelle », www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/vivrequebec/section9/9_2-fr.htm.
- PIAGET, Jean; Bärbel, Inhelder, 1966, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, édition 2004, 151 p.

- LAMARRE, Patricia, 2001, « Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif », *Correspondance*, 6, 3.
www.ccdmd.qc.ca/correspo.
- LAMARRE, Patricia, 2002, « Plurilingualism and Pluriculturalism : An Approach from the Canadian Perspective », *Kolor*, 1, p. 33-45.
- LAMARRE, Patricia, Paredes, Josefina, 2003, « Growing up trilingual in Montreal : Perceptions of College Students » in Robert BAYLEY et Sandra SCHECTER (dir.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Contexts*, Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 62-80.
- LAPERRIÈRE, Anne, 1992, « Relations interethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel », *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, p. 133-156.
- LAPERRIÈRE, Anne, 1996, « Entre identité ethnique et civique : études québécoises » dans France Gagnon, Marie McAndrew, Michel Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 321-336.
- LAPERRIÈRE, Anne, D'Khissy, Majid, Dolce, René, Fleurant, Nicole, 1991, « De l'indifférenciation à l'évitement : les stratégies relationnelles de jeunes adolescents dans un quartier multiethnique de Montréal », dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 542-562.
- LECLERC, Jacques, 2006, « Histoire du français au Québec » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université de Laval,
www.tlfq.ulaval.ca/AXL/francophonie/histfrnqc.htm.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, 2002, « Langue et identité au Québec aujourd'hui. Enjeux, défis, possibilités », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 5, 2, p. 79-110.
- LENDEN, Lise, 1994, « Pour mieux communiquer dans une société pluraliste. Guide de sensibilisation », Québec, Les Publica-

tions du Québec, 83 p. (Rédaction de Lise Lenden pour la Direction de la coordination et de la planification du Ministère des Communications du Québec.)

- MARAILLET, Erica, 2005, « Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues », mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de maître ès arts en didactique, sous la direction de Françoise Armand, 262 p.
- MC ANDREW, Marie, 2001, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- MC ANDREW, Marie, 2003, « L'intégration des immigrants à l'école de langue française : où en sommes-nous ? », Conférence d'ouverture au Colloque « Intégration et scolarisation des élèves immigrants, Dessine-moi une école », mai 2003.
- MARTEL, Pierre, 1979, « Les caractères quantitatifs du vocabulaire commun du français parlé au Québec : travaux et résultats », Actes du Colloque « Les Français Régionaux », Québec, 21 au 25 octobre 1979, C.S.L.F., www.cslf.gouv.qc.ca.
- PAGÉ, Michel, 1997, « Citoyenneté et pluralisme des valeurs » dans France Gagnon, Marie McAndrew, Michel Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 165-188.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1985, « Programme d'études — Français, classe d'accueil, classe de francisation », www.meq.gouv.qc.ca.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, « Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire », www.meq.gouv.qc.ca.

- Ministère de la Justice, Canada, 2006, « Loi sur l'équité en matière d'emploi », <http://lois.justice.gc.ca/fr/e-5.401/texte.html>.
- Organisation Internationale de la Francophonie, 2006, « Membres – États et gouvernements membres », www.francophonie.org/oif/membres.cfm.
- KAMGA, Osée, 2006, « L'école québécoise face au défi de la pluralité », www.tolerance.ca/Livres_03.asp?Langue=1.
- Statistique Canada, 1996, « Dictionnaire du recensement de 1996 », www12.statcan.ca.
- Statistique Canada, 2004, « Guide de l'utilisateur du recensement de 2001 – Minorité visible et Groupe de population », www12.statcan.ca.
- Statistique Canada, 2006, « Statut d'immigrant reçu – Définition détaillée », Recensement 2001, www12.statcan.ca.
- Trésor de la Langue Française, 2005, « Le défi de l'immigration », www.tlfr.ulaval.ca/axl/ammord/quebecdefi.htm.

Occurrences relevées du terme « Québécois »

- GASQUY-RESCH, Yannick, 1982, « La critique québécoise à la recherche de sa québécoisité », Lectures européennes de la littérature québécoise : actes du Colloque international de Montréal, avril 1981, p. 247-258. www4.bnquebec.ca/rfq/notices/00008252.htm.
- CLARKE, George Elliot, 2003, *Quebecité, A Jazz Fantasia in Three Cantos*, Kentville, Gaspereau Press, 104 pages.
- ETOLANE (pseudo), 2006, « Québécoisités et tolérances », voldemots.blogspot.com/2006/10/qubcit.html.
- GOUIN, J.-L., 1997, « Québécoisité, Leçon 1 », pages.infinit.net/histoire/gouin01.html.

GRANDEROUSSE (pseudo), 2003, « Un mot pour le dire : Québécoisité, Québécoisitude », carnets.opossum.ca/granderousse/2003/07/un_mot_pour_le_dire_quebecite.html.

Contacts de langues, construction des identités plurilingues et dynamiques des subjectivités chez les apprenants franco-allemands

Sofia Stratilaki
Université Paris 8-Vincennes et
DILTEC, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle

1 Introduction

Prendre en considération les enjeux des *représentations sociales* dans la construction et la gestion des répertoires plurilingues des apprenants revient à se situer d'une part, dans une perspective linguistique et sociale et, d'autre part, à considérer les représentations sociales émergentes *dans* et *par* les pratiques langagières, comme étant une ressource linguistique plurielle permettant aux apprenants de structurer et de faire évoluer leur répertoire langagier dans les parcours d'apprentissage. Dans une telle perspective, qui privilégie les pratiques langagières plurilingues et interactionnelles contextuellement mises en œuvre par les apprenants, les représentations sociales interviennent dans la construction des répertoires plurilingues sous la forme de connaissances linguistiques, de repères interprétatifs, de valeurs identitaires ou même de marqueurs de rapports symboliques convoqués, négociés et reformulés sans cesse dans les interactions situées entre apprenants.

À partir de ces réflexions, nous nous proposons d'examiner ici, à travers des exemples issus d'apprenants de familles

françaises, allemandes ou binationales, quelques-uns des liens qui existent entre, d'une part, les pratiques langagières plurilingues des apprenants franco-allemands et les représentations sociales du plurilinguisme. D'autre part, nous tenterons d'expliquer les différentes relations de compétences plurilingues qui interviennent dans de telles pratiques et qui sont ainsi, pour partie, marquées par ces représentations. Pour rendre explicite ces représentations des pratiques de langues en contact, notre réflexion s'articulera en particulier autour des situations d'enseignement bi-/plurilingue au sein des lycées franco-allemands de Buc (Versailles) et de Sarrebruck (Sarre) dans lesquels des ressources linguistiques plurielles sont utilisées par l'apprenant. Dans ce cadre, nous tenterons de montrer que les représentations du bi-/plurilinguisme (et leur mise en discours) dans une école bilingue sont à la fois complexes et dynamiques en raison de l'expérience personnelle de ces élèves (du fait de leur biographie langagière), de leur mode de scolarisation et/ou de leur mobilité géographique, de l'apprentissage et de l'usage de plusieurs langues. En mettant l'accent sur la construction des *répertoires langagiers*, nous pouvons avancer l'hypothèse — sans doute peu originale — selon laquelle les représentations se (co-)construisent souvent de façon hétérogène et dialectique au niveau de la composante discursive et que, par conséquent, elles représentent des traces d'opérations de discours tout en faisant l'objet d'un traitement discursif. Dans ce sens, les unités de la langue sont orientées discursivement, autrement dit, elles cristallisent et révèlent, à travers les processus interactionnels et les procédés de catégorisations, des *représentations prototypiques* (partagées) et des *représentations individuelles* (subjectives) à propos du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues¹. À partir de

1. Nous retenons, chaque fois que faire se peut, le terme de *représentations prototypiques*, comme hyperonyme de *représentations normatives* et *représentations de référence*. Si la question de la distinction de ces termes est bien évidemment pertinente, elle n'est pas centrale dans la perspective plurilingue des représentations des langues adoptée ici. Pour une illustration détaillée de ces termes (ainsi que celui de *Vorstellung*), on se référera à Stratilaki (2006a). Il convient encore de préciser que nous donnons un sens assez large à l'expression « contact de langues ». Nous désignons en effet par là non seulement des situations que l'on trouve le

cette hypothèse, il convient de dégager un certain nombre d'interrogations parmi lesquelles nous retenons ici prioritairement les trois suivantes :

- Quelles sont les représentations du plurilinguisme des apprenants frontaliers et quelles sont les implications qui en résultent pour la construction de leur propre compétence plurilingue ?
- Comment se manifestent ces représentations de contacts de langues dans les pratiques langagières des apprenants et comment ceux-ci identifient, exploitent et par là configurent les ressources de ce qui sera désigné comme étant la compétence plurilingue ?
- Comment les apprenants construisent à travers une pluralité des contacts de langues un répertoire de ressources communicatives dont ils ont besoin pour communiquer dans et hors du contexte scolaire selon leurs besoins propres et les situations qu'ils devront affronter ?

Ces questionnements, portant autant sur les formes que sur les fonctions des représentations sociales, permettent au linguiste, à notre sens, d'identifier et, par conséquent, de mieux comprendre la nature, la relativité et les différentes facettes des représentations sociales, dans la mesure où il apporte par l'analyse des discours des éléments de réflexion sur ces mouvements subtils de (co-)construction et de restructuration des représentations des apprenants. Nous sommes tout à fait conscientes que de nombreuses réponses à ces questions se trouvent dans la littérature spécialisée. Nous n'avons pas la prétention d'établir, dans ce qui suit, un inventaire exhaustif, mais seulement d'esquisser quelques-unes des réponses possibles, c'est-à-dire, celles qui depuis une dizaine d'années se cristallisent autour d'un ensemble de travaux sur le plurilinguisme et la dynamique d'apprentissage des langues. En nous appuyant sur une analyse

long des frontières linguistiques (entre la France et l'Allemagne), mais aussi des relations d'apprentissage entre un locuteur bilingue et la nouvelle langue qui prend place progressivement dans son répertoire plurilingue. Voir à ce sujet Py (1995), Porquier (1994).

d'un corpus d'entretiens semi-directifs, nous montrerons que le concept de *représentation subjective* désigne des représentations de contacts de langues aussi bien cognitives qu'émotionnelles ou affectives et pas uniquement des règles sur les systèmes langagiers concrets, explicites et bien définis. Dans cette perspective, il nous semble que ce concept est nécessairement tributaire de l'évolution ; il est ainsi dynamique et donc influençable. C'est dans ce sens qu'il nous paraît nécessaire de se concentrer, dans ce qui suit, sur l'apprenant à la fois en tant que locuteur plurilingue et qu'acteur social, sur sa biographie langagière diversifiée et sur l'ensemble des compétences déjà acquises et éventuellement à acquérir tout au long de sa vie.

Pour développer cet argument nous précisons brièvement, tout d'abord, le cadre théorique auquel nous faisons référence et les notions opératoires qu'il soulève. Nous proposerons, dans un deuxième temps, des analyses de transcriptions des entretiens avec des apprenants franco-allemands, en nous interrogeant sur les articulations entre représentations sociales, construction et gestion des répertoires plurilingues. Nous concluons par une discussion critique des éléments présentés, au travers l'étude de nos exemples, sans prétendre à l'exhaustivité de ces réflexions.

2 Représentations sociales et compétence plurilingue : des notions à construire

Sur le plan de la chronologie, et parmi les premiers travaux explicitement référés à la notion de « représentation », nous trouvons en sciences sociales l'article *princeps* de Durkheim (1898) visant à explorer la nature et l'articulation entre *représentations individuelles* et *représentations collectives*¹. Depuis, une attention particulière a été portée à cette *notion carrefour* par un grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales et la pluralité des réseaux de significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail, qui est déjà polymorphe par lui-même,

1. Dans son article *princeps*, Durkheim postule que sociétés et représentations sont reliées entre elles par une série de formes intermédiaires qui font insensiblement passer de l'individuel au collectif, et du social à l'individuel.

composite et complexe à situer et à utiliser (Py, 2004 ; Cavalli & Coletta et *ali.* 2003 ; Stratilaki, 2004a). Dans le champ de la didactique, tout comme de la linguistique appliquée, nombre de chercheurs s'engagent dans des voies nouvelles qui consistent à s'interroger sur le rôle du discours et de ses mécanismes dans la constitution, la transmission et la transformation des représentations afin de cerner leurs fonctions et leurs usages dans les pratiques sociales et scolaires (Moore, 2001 ; Matthey 1997 ; De Pietro & Muller, 1997). D'autres études, dans une optique différente, ont fourni un appui théorique substantiel à l'étude de l'interaction comme lieu d'élaboration des représentations, des compétences et des valeurs (Gajo & Mondada 2000 ; Nussbaum 1999 ; Mondada, 1998).

Dans le prolongement de ces travaux, si l'on reconnaît, d'une part, que le langage n'est pas seulement un dispositif pour générer des structures, mais plutôt un potentiel sémantique qui lie le sens aux représentations, et qu'il s'agit, d'autre part, d'un élément constructif dans l'élaboration de ces représentations, on peut en inférer que les représentations constituent des traces de la manifestation discursive de connaissances produites par les acteurs sociaux à partir de leurs expériences d'usage et d'apprentissage des langues. Elles sont, de ce fait, structurées autour d'un nombre de composantes parmi lesquelles nous retenons ici les deux suivantes : d'une part, le *contenu*, analysable dans le discours d'acteurs sociaux, dans la mesure où elles s'y actualisent et s'y laissent lire (Gajo, 2000)¹. D'autre part, la *forme* envisagée comme une ressource linguistique, exploitée, interprétée et configurée contextuellement par les locuteurs en structurant et

1. À propos de la dimension sociale des représentations Gajo (2000 : 39-45) souligne que « les représentations sont foncièrement sociales. Elles se constituent, circulent, se font et se défont dans un lieu social et pour ce lieu, qu'elles contribuent à rendre visible et intelligible. Cette dimension sociale se manifeste autant dans la forme (en tant que reflétant un processus) des représentations que dans leur contenu (objet). [...] La diffusion sociale d'une représentation sociale peut être saisie à travers la notion de disponibilité sociale. [...] Nous pouvons distinguer deux réseaux de disponibilité sociale pour les représentations : un réseau commun (interne) et un réseau spécifique (externe) ». On citera également à titre d'exemple Matthey (1997) sur le rapport entre contacts de langues et représentations.

en étant structurée par ces usages contextuels dans leur déroulement séquentiel (Berthoud & Mondada, 1992). Ainsi conçues, les représentations sociales sont des *ensembles* de connaissances relatives à l'environnement des individus, aux actions individuelles et collectives ainsi qu'aux communications. De ce fait, elles renvoient à des *identifications*, dans la mesure où il s'agit pour tout acte de langage de « présenter » l'existence de quelque chose, sous forme de *nomination* d'un objet ou d'une notion. Par conséquent, pour identifier un objet, il est nécessaire de lui attribuer des propriétés, c'est-à-dire, des repères fonctionnels permettant l'utilisation concrète de cet objet du discours par des acteurs sociaux. À ce titre, il nous paraît important d'examiner les relations que les *représentations collectives ou représentations prototypiques* entretiennent avec les *représentations individuelles ou représentations subjectives* du bi-/plurilinguisme mais aussi la manière dont celles-ci s'insèrent dans les pratiques langagières des locuteurs¹. Ce faisant, nous montrerons de quelle manière les locuteurs mobilisent une représentation sociale collective pour l'actualiser dans une représentations sociale individuelle et la retravailler en tant qu'objet du discours dans les processus de communication. Mais avant d'en venir à cette articulation, nous allons résumer de façon schématique, et, sans doute incomplète, ce que nous entendons ici comme compétence plurilingue.

La notion de *compétence plurilingue* a sans doute induit un déplacement d'une représentation monolingue ou bilingue à une *représentation plurilingue* de processus d'acquisition et d'ap-

1. Voir les travaux de Kleiber (1990), Poitou (2000), Filliettaz (1997), Roulet (1999), Stratilaki (2004b) sur les termes de *représentation prototypique, représentation individuelle, représentation co-construite* et *structures conceptuelles individuelles, structures conceptuelles co-construites*. Nous soulignons que les représentations collectives et individuelles du plurilinguisme n'ont été explorées que de manière très marginale jusqu'à ici (voir, par exemple, Causa *et ali.* 2005). Nos premiers résultats ont notamment déclenché une réflexion sur la nature catégorielle des représentations sociales, sur l'existence de délimitations floues entre ces catégories, sur des formes de représentations liées par des « family resemblances » plutôt que par la proximité à un prototype. Ces résultats permettent également de mieux cerner la flexibilité des *processus de catégorisation* où la formulation discursive de l'appartenance catégorielle implique des opérations à la fois d'identification et de différenciation.

prentissage des langues (Coste 2002 ; Castellotti & Moore 2004 ; Stratilaki 2006a). Suivant cette perspective, lorsqu'on parle de compétence plurilingue, et non simplement de compétence de communication, on passe d'une réflexion centrée sur le monolinguisme ou le bilinguisme à des considérations axées sur le plurilinguisme. À la différence du bilinguisme, qui mobilise majoritairement des images d'équilibre entre deux entités équivalentes, le plurilinguisme implique en effet constitutivement le déséquilibre et favorise le développement des compétences diversifiées. En ce sens, selon la trajectoire de l'apprenant, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir (Lüdi & Py 2002). En essayant d'expliquer ainsi la notion de compétence plurilingue, on ne fait que paraphraser la définition qui est donnée dans les travaux du Conseil de l'Europe sous la formulation telle que :

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

Une telle conception répond, à notre sens, à des questionnements à la fois épistémologiques et méthodologiques qui s'imposent tout particulièrement à l'heure actuelle et donne à penser que les langues qui constituent le répertoire plurilingue¹ d'un

1. Selon Coste (2002 : 117) « le concept de *répertoire linguistique* par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques — plus ou moins bien maîtrisées ou développées — que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces varié-

apprenant entretiennent entre elles un jeu de relations extrêmement complexes. En situation d'apprentissage, il nous semble que cette compétence plurilingue se construit selon les représentations que l'apprenant élabore, selon les liens qu'il construit entre les différentes langues de son répertoire en matière de distance ou de proximité interlinguistique. Cette compétence plurilingue se construit aussi à partir des possibilités de transferts, d'appuis, et de mises en relations d'une langue à une autre. C'est à partir de ce cadre théorique que nous mènerons notre réflexion en essayant de montrer, à l'aide de l'analyse d'un extrait de transcriptions d'un entretien, que le répertoire plurilingue de l'apprenant se développe et se structure dans des activités sociales, notamment les pratiques langagières. Ce répertoire fonctionne et se reconfigure selon la spécificité des contextes sociaux, dans le cadre de l'école, de la vie familiale ou des échanges entre pairs.

3 Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme des apprenants franco-allemands

Compte tenu à la fois des limites de cet article et de la complexité du champ couvert par notre recherche, nous nous en tiendrons dans la présente contribution à une analyse minimale des représentations que les apprenants ont sur le bi-/plurilinguisme, telles qu'elles apparaissent à la surface de leurs discours. À cette fin, nous nous interrogerons tout d'abord sur les contenus et les processus discursifs d'élaboration des représentations, sous l'angle dynamique de leurs propriétés structurelles et argumen-

tés, est solidement établi et a servi aussi à la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire — c'est une de ses fonctions — n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques ». Cf. aussi Lüdi (2004) à propos de la notion de répertoire plurilingue. Par ailleurs, pour étayer notre réflexion sur la construction de la compétence plurilingue (et pluriculturelle), on pourra se rapporter à Coste (1995) « on parlera de compétence plurilingue et pluriculturelle pour les cas où un même individu possède une certaine maîtrise de plusieurs langues (dont plus d'une langue non maternelles) et a été exposé à (ou a eu à opérer dans) plusieurs cultures (dont plus d'une autre culture que sa culture d'origine) » (Coste, 1995 : 70).

tatives, pour parvenir, en nous appuyant sur les outils utilisés par l'analyse du discours, à analyser les pratiques langagières en tant qu'activités langagières par lesquelles s'élaborent et se (co-)construisent les représentations du plurilinguisme.

Notre premier témoin, d'origine suédoise, s'appelle Anke¹, elle a 16 ans et elle est en première littéraire de la section française du lycée franco-allemand de Buc. Anke se présente comme ayant appris l'anglais, le français et l'allemand. Le français et le suédois sont les langues dans lesquelles elle communique avec ses parents et dans lesquelles elle se sent le plus à l'aise dans sa famille. C'est la raison pour laquelle elle les identifie comme étant ses langues maternelles. Elle commença à l'école maternelle, à l'âge de deux ou trois ans, son apprentissage du français, langue qui a été le seul choix possible dans l'établissement où elle se trouvait. Elle parlait au début seulement le suédois et pour suivre ses cours elle commençait à apprendre progressivement le français avec son professeur et ses amies francophones. Elle continue à parler le suédois avec sa famille, même en vacances, quand elle rend visite à ses grands-parents en Suède. Le suédois reste ainsi pour Anke une langue associée au contexte familial. Nous remarquons qu'en suédois tout se passe « *au niveau affectif, émotionnel* ». Lors de son plus jeune âge, elle regarde la télévision en français, elle écoute des chansons en français et elle fera fructifier cette langue dans les conversations de tous les jours avec des amis ou dans l'école. Elle a commencé également à apprendre l'allemand à l'âge de sept ans, une langue qu'elle a apprise tout d'abord en jouant et en chantant en allemand, puis sous la forme de cours à l'école. Dans cette perspective, l'allemand devient une langue apprise par sa scolarisation au lycée.

Anke : J'ai commencé à apprendre le français à l'école maternelle, c'est-à-dire vers 2-3 ans. Je ne parlais au début que suédois et j'ai dû apprendre le français progressivement, avec le professeur

1. Afin de préserver l'anonymat des personnes ayant participé à notre enquête, les noms cités ont été modifiés. Nous soulignons que le travail présenté ici se situe dans le cadre de ma thèse de doctorat et fait partie d'une recherche de plus ample envergure sur le plurilinguisme. Pour une discussion plus approfondie, nous nous permettons de renvoyer à Stratilaki (2004c, 2005, 2006b).

et mes camarades. Ungefähr im Alter von 7-8 habe ich kleine « Kinder-Kurse » in Deutsch gemacht, aber ich habe hauptsächlich Deutsch hier an der Schule gelernt, das heißt mit Lernen¹.

Quand les circonstances le permettent, la famille se rend régulièrement en Angleterre pour passer ses vacances. Dans ce sens, l'anglais devient une langue apprise sur le tas et entretenue grâce aux fréquents déplacements sur ce pays. Au lycée franco-allemand, elle choisit l'anglais comme troisième langue vivante. C'est à l'occasion d'un échange avec une correspondante anglaise qu'elle effectue des voyages en Angleterre, pendant les vacances scolaires. Ses relations avec les différentes cultures auxquelles elle a accès sont nettement différenciées : la culture suédoise est clairement placée sous la sphère d'influence familiale et des amies proches. C'est la culture française qu'elle connaît le mieux et avec laquelle elle se sent le plus à l'aise. Nous constatons que son attachement affectif est aussi intense avec la culture suédoise qu'avec la culture française. Toutefois, le français est perçu comme une langue appartenant au contexte « scolaire » et le suédois comme une langue très liée à la notion de plaisir. L'anglais est, quant à lui, perçu comme une langue d'utilisation « ordinaire » et « courante » et, enfin, l'allemand comme une langue permettant d'avoir des perspectives professionnelles futures. Par ailleurs, son parcours linguistique pendant son enfance lui confère une sécurité pour ce qui concerne ses compétences langagières (en suédois et en français). Cette représentation sociale est renforcée par sa scolarisation au lycée et surtout par l'obtention du baccalauréat franco-allemand. Au cours de ses séjours en Angleterre et en Allemagne, ses relations aux deux cultures sont définies sur un mode enthousiaste.

Anke : J'ai souvent fait des voyages en Allemagne : voyages scolaires, échanges personnels et chaque année, au cours de mon voyage en Suède, grandes vacances, je traverse, et reste parfois quelque temps, en Allemagne.

1. Notre traduction en français : « Vers l'âge de 7-8 ans j'avais des cours en allemand pour les enfants, mais j'ai surtout appris l'allemand ici à l'école, c'est-à-dire, en apprenant les langues. »

Sa mobilité géographique pendant son enfance a favorisé une attitude positive vis à vis de l'apprentissage des langues. Notre témoin tire des bénéfices de ses séjours dans les différents pays, notamment dans le développement de différentes compétences de son répertoire plurilingue (capacités communicationnelles et pragmatiques, par exemple). En effet, cette mobilité a conduit à modifier, au cours de ces dernières années, la hiérarchie des langues, telle qu'elle a été établie dans le milieu familial, où l'anglais était la seconde langue apprise et utilisée désormais au profit de l'allemand, langue du partenaire à l'école. Dans ce sens, ce sont davantage des choix qui s'affirment, des dominantes qui s'installent et qui, aussi bien dans l'univers familial que scolaire, valorisent systématiquement une orientation internationale chez notre témoin.

Anke : être bilingue c'est maîtriser parfaitement deux langues. Qu'on vous lâche au centre de Paris ou de Berlin, vous devez pouvoir communiquer sans difficulté. Quelqu'un de vrai bilingue doit connaître aussi bien le langage courant que le langage plus académique et doit se sentir aussi à l'aise que quand il parle sa langue maternelle. Il ne doit pas y avoir de réflexion et l'on doit être capable de sentir toutes les nuances des mots, qui sont presque inexplicables par la parole [...]. Le meilleur moyen d'apprendre une langue est, je pense, de voyager, d'aller séjourner quelques temps dans le pays. On est ainsi confronté à la vie de tous les jours et obligé d'apprendre. Sinon, dans le cadre scolaire, il est nécessaire d'avoir des discussions, où chaque élève est amené à exprimer son opinion dans la langue étrangère.

Si nous souhaitons tirer quelques conclusions ponctuelles, nous constatons que l'image qui se dégage des réponses du témoin est une image identitaire, une image de soi-même et de son plurilinguisme. La définition de bi-/plurilinguisme et les images qui en sont données à travers ces discours montrent que l'apprenant a recours à un processus de catégorisation pour mieux construire, interroger et préciser ses représentations du bi-/plurilinguisme en général et celles, en particulier, d'elle-même. Dans cet extrait, nous remarquons à la fois les ressources

linguistiques exploitées et la façon dont l'élève elle-même les considère, les différencie, les structure ou les généralise. Par ailleurs, nous apercevons les différents critères selon lesquels le locuteur s'auto-catégorise en tant que plurilingue et la manière dont le plurilinguisme devient lui-même un domaine notionnel à parcourir et à définir. Dans cette perspective, le terme bilingue est accompagné du terme plurilingue qui rend compte de l'importance attribuée à sa scolarisation dans un établissement binationnel comme facteur décisif dans la construction de sa propre compétence plurilingue.

Nous examinerons maintenant notre témoin du lycée franco-allemand de Sarrebruck. Ursula a 17 ans, elle est de nationalité française et actuellement en première littéraire de la section française au lycée franco-allemand de Sarrebruck. Elle parle avec ses parents et sa sœur le français et avec ses grands-parents l'allemand et le français. Elle désigne le français en tant que sa langue maternelle. Cependant, ses langues préférées sont le français et l'anglais. Nous remarquons que sa préférence à l'oral pour l'anglais est ancrée plutôt sur l'aspect langagier « *accent de cette langue* » et pour le français sur l'aspect affectif « *belle langue* ». Dans ce sens, sa compétence plurilingue se caractérise par un déséquilibre de maîtrise selon les langues (allemand/français) entraînant une préférence à l'écrit pour le français, et ce, malgré les difficultés rencontrées.

Ursula : À l'oral pour des choses banales en anglais, car j'aime bien les accents de cette langue. Pour exprimer mes sentiments, le français est une langue plus belle. À l'écrit, je préfère le français car en allemand, j'ai trop des problèmes dans le genre des mots et donc des déclinaisons. Mon vocabulaire n'est pas assez riche par rapport au français. En français j'ai une mauvaise connaissance des outils techniques pour l'analyse littéraire. J'aime beaucoup le français et je trouve la philosophie intéressante.

L'importance de la construction d'une compétence plurilingue chez Ursula a été marquée par le choix de ses parents d'une scolarisation plurilingue dans l'établissement franco-allemand

de Sarrebruck. Nous remarquons que sa difficulté principale dans l'apprentissage de l'allemand relève du domaine lexical. Par ailleurs, notre témoin montre un esprit ouvert à l'apprentissage des langues en dehors du milieu scolaire « *amitiés, correspondance* ». Il est également important de souligner dans cet extrait la référence de l'apprenant au biculturalisme, acquis dans une famille binationale et progressivement renforcé par la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez notre témoin.

Ursula : Difficultés : den schwierigen Wortschatz¹ !/Les langues déjà, ne doivent pas être uniquement apprises dans le cadre de l'école. Leur apprentissage peut être largement favorisé par les amitiés ou lors des échanges avec des correspondants. Le fait de se retrouver dans un pays où l'on parle une langue étrangère encourage la communication. Enfin, le mieux serait bien sûr d'avoir déjà des parents bilingues ou de nationalité différente, pour bénéficier d'une culture mixte.

Ursula ne fait pas souvent recours à des formes d'alternance codique. En effet, elle préfère parler en français même avec ses amis germanophones. C'est pourquoi, elle alterne les langues aux moments des lacunes lexicales ou des problèmes de communication. La mobilité géographique de notre témoin est surtout nationale. Nous soulignons que ses déplacements géographiques ont été motivés par des raisons extrascolaires (vacances) et scolaires (séjours linguistiques). Enfin, nous remarquons que notre témoin tire profit de ses séjours pour développer sa compétence plurilingue, même si ceux-ci sont essentiellement de courte durée.

Ursula : Je préfère communiquer en français et en allemand, plus rarement. En général, non je ne change pas la langue de communication, pas vraiment, sauf s'il y a des problèmes de compréhension on passe dans l'autre langue. Je parle en français, même avec mes amis bilingues de la section allemande. Il peut arriver que je parle en allemand, mais c'est plutôt rare. Je ne fais

1. Notre traduction en français : « [...] *le vocabulaire est difficile* ».

pas beaucoup de séjours en Allemagne, sauf aller à l'école bien entendu, mais il y a déjà des échanges dans le cadre du lycée qui ont été assez bénéfiques. Je n'ai pas fait des séjours d'une ou 2 semaines en Italie, Autriche, au Danemark, en Hollande, mais j'apprends à parler l'italien.

Au vu des considérations précédentes, nous constatons que la dynamique des représentations présente une configuration intéressante qui mérite que nous nous y attardions quelque peu, dans la mesure où elle peut conditionner, au moins partiellement, la construction et la gestion d'une compétence plurilingue. Dans cette perspective, l'analyse de ces extraits révèle que les deux locuteurs, au travers de leurs conduites communicationnelles, manifestent certaines stratégies discursives par lesquelles ils s'approprient et utilisent une nouvelle langue. Ceci signifie, d'une part, que l'acquisition d'une langue peut être liée à des activités contextuellement spécifiques, telles que la traduction ou la compréhension, et d'autre part, que l'apprenant déploie, développe, met en œuvre de façon spécifique des compétences discursives plurilingues et des identités langagières diverses pour communiquer. Le choix de ces ressources dépend, à notre sens, des représentations que l'apprenant se fait du contact de langues et permet de mobiliser, gérer et remodeler à l'occasion et en fonction de besoins et circonstances données, la compétence plurilingue de son répertoire langagier. Ces quelques observations, malgré leur caractère limité, amènent à ouvrir de nouvelles perspectives sur la notion de *représentation subjective*, permettent de préciser ses enjeux dans la construction de la compétence plurilingue et de mieux comprendre le rôle déterminant que joue la perception que l'on a des contacts de langues et des systèmes linguistiques.

4 En guise de conclusion

Si nous nous prêtons brièvement au jeu d'un regard rétrospectif sur l'analyse effectuée, nous constatons, qu'à la différence du bilinguisme, qui mobilise majoritairement des images d'équilibre entre deux entités équivalentes et qui ne constitue pas une

condition suffisante pour le développement des compétences linguistiques, le plurilinguisme, entendu comme « au moins deux », implique en effet constitutivement le déséquilibre et favorise le développement des compétences diversifiées chez les apprenants franco-allemands. Dans cette perspective, selon la trajectoire de l'apprenant, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir. Ces changements ne traduisent pas, à notre sens, un déficit au niveau de capacités ou de performances, mais plutôt une *ressource plurielle* dont disposent les apprenants plurilingues, et ils s'en servent à la fois pour communiquer du sens et pour construire du savoir. C'est dans ce sens qu'une réflexion systématique sur le plurilinguisme permettrait d'une part, de déterminer avec précision le pouvoir de l'articulation des langues dans la régulation communicationnelle des interactions individuelles et, d'autre part, de mieux comprendre le rôle des représentations dans la construction de la compétence plurilingue chez l'apprenant.

Références bibliographiques

- BEACCO, J.-Cl. (2001) : « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues », *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, CLE international, 59-74.
- BEACCO, J.-Cl. (coord.) (2004) : *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Langages, 154. Larousse.
- BERTHOUD, A.-C. & MONDADA, L. (1992) : « Entrer en matière dans l'interaction verbale : acquisition et co-construction du *topic* en L2 », *Acquisition et interaction en Langue Etrangère (Aile)*, 1, Paris, Université Vincennes, 107-142.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2004) : « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », Revue en ligne *Marges Linguistiques*, M.L.M.S éditeur, 7. (www.marges-linguistiques.com).

- CAUSA, M., CADET, L., Stratilaki, S. (2005) : « Compétences plurilingues, représentations sociales et stratégies d'apprentissage », dans Billières, M., Gaillard, P. & Spanghero-Gaillard, N. (éds.), C.D.-Rom, actes du colloque international du colloque *Didactique Cognitive* 2005.
- CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M., SERRA, C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport final*, Collection Documents, Aoste, IRRE-VDA.
- Conseil de l'Europe. (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (1995) : « Curriculum et pluralité », dans Coste, D. & Lehmann, D. (coord.) *Études de linguistique appliquée*, 98, Paris, Didier Érudition, 68-84.
- COSTE, D. (2002) : « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en Questions (NeQ)*, 6, Lyon, ÉNS Éditions, 115-123.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Repris dans *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, « L'apprentissage des langues dans le cadre européen », juillet 1998.
- DE PIETRO, J.-F. & MULLER, N. (1997) : « La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène », *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Vals-Asla)*, 65, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 25-46.
- DURKHEIM, E. (1898) : « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, 6, dans *Sociologie*, 1967, Paris, PUF.
- FILLIETTAZ, L. (1997) : « Des enjeux actionnels dans les interactions verbales : une définition de la dimension référentielle du discours », *Cahiers de Linguistique Française*, 19, Genève, Université de Genève, 47-82.

- GAJO, L. & MONDADA, L. (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg (Suisse), Éditions Universitaires Fribourg.
- GAJO, L. (2000) : « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique », *Travaux neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 32, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 39-53.
- KLEIBER, G. (1990) : *La sémantique du prototype*. Paris, Presses Universitaires de France (Puf).
- LÜDI, G. & Py, B. (2002) : *Être bilingue*, Bern, Peter Lang (2^e édition revue).
- LUDI, G. (2004) : « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue française de linguistique appliquée*, Volume IX-2, 125-135.
- MATTHEY, M. (éds.) (1997) : *Contacts de langues et représentations, Travaux neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 27, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- MONDADA, L. (1998) : « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », *Cahiers de praxématique*, 31, 127-148.
- MOORE, D. (coord.) (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Essais/Didier/Crédif.
- NUSSBAUM, L. (1999) : « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, 134, Paris, 35-50.
- PERREFORT, M. (1997) : « Et si on hachait un peu de paille — aspects historiques des représentations langagières », *Travaux neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 27, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 51-62.
- POITOU, J. (2000) : « Prototypes, saillance et typicalité », *Terminologies Nouvelles*, 21, 16-26.
- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Vals-Asla)*, 59,

- Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 159-169.
- PY, B. (1995) : « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », dans *Cahiers de praxématique*, 25, Montpellier, Université de Montpellier, 79-95.
- PY, B. (2004) : « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages* 154, Paris, Larousse, 6-19.
- ROULET, E. (1999) : « Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours », dans Nølke, H. & Adam, J.-M. (dir) *Approches modulaires : de la langue au discours*. Paris, Delachaux et Niestlé, 187-279.
- STRATILAKI, S. (2004a) : « Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck », dans *Cahiers du français contemporain*, 9, Lyon, ENS éditions, 173-190.
- STRATILAKI, S. (2004b) : « *Mon chat, je lui parle en allemand même s'il vient de France*. Contacts de langues et représentations du plurilinguisme chez les jeunes apprenants frontaliers », dans Ducancel, G. & Simon, D.-L. (coord.) *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* REPÈRES, 29, INRP, 233-250.
- STRATILAKI, S. (2004c) : « Représentations et pratiques du bi/plurilinguisme. Une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck », Revue en ligne *Marges Linguistiques* M.L.M.S éditeur, 7, (http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0263presentation.htm).
- STRATILAKI, S. (2005) : « Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après... », dans Mochet, M. et alii. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions, 155-168.
- STRATILAKI, S. (2006a) : « *Chez nous, on parle le franco-allemand*. Frontières linguistiques et lieux de rencontre chez les

apprenants franco-allemands », dans Spaeth, V. & Galligani, S. (éds.). *Contacts des langues, contacts des espaces : histoires et questions de frontières*, Synergie France, n° 3, Paris, 203-211.

STRATILAKI, S. (2006b) : « Representations of plurilingual competence and language uses in a dynamic trilingual education : The case of French-German schools in Buc and Saarbrücken ». Revue en ligne *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n° 11 (1), 14, www.ualberta.ca/german/ejournal/Stratilaki1.htm

VÉRONIQUE, D. (2005) : « Comparer les langues : perspectives didactiques ? », *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial. CLE international, 18-26.

Dynamiques et enjeux de la diversité : langues, cultures, formations

À partir de quelques *histoires de langues*

Rapports construits aux langues et appropriation linguistique

Aude Bretegnier
Jeune Equipe 2449 DYNADIV,
Université François Rabelais de Tours

1 Construction d'une problématique

À l'articulation de l'expérience de deux postures, l'une comme chercheuse, sociolinguiste, s'intéressant à la construction des rapports aux langues, entre *sécurisés* et *insécurisés*, dans des contextes plurilingues et inégalitaires, et aux pratiques d'appropriation et de transmission de ces langues, l'autre d'intervenante, formatrice de formateurs¹ auprès de publics adultes en cours de mobilité linguistique (Bretegnier, 2005a), ma recherche s'oriente actuellement vers la conception et la mise en place de pratiques formatives. Ces pratiques viseraient à construire avec les sujets en cours d'appropriation linguistique des espaces d'expression et de compréhension de leurs rapports aux langues et aux normes, du sens et des enjeux de l'apprentissage dans lequel ils sont engagés, des résistances éventuelles qu'ils y opposent.

1. En charge de la coordination pédagogique de l'option *Langues et insertions* du Master 2 professionnel spécialité *Appropriation du français et Diversité*, Université François Rabelais de Tours.

1.1 Entre recherche et action : vers une sociolinguistique de l'intervention

À l'articulation de ces deux postures, qui fait émerger l'idée d'une forme de *sociolinguistique de l'intervention*, l'idée est de réfléchir à la manière dont l'entretien sociolinguistique compréhensif — entretien que l'on pourrait dire d'explicitation et, dans l'idéal, d'élucidation du sens des rapports construits aux langues et des parcours d'un sujet comme locuteur, apprenant, transmetteur de ces langues — pourrait se construire, comme outil d'interventions formatives, d'aide à l'appropriation linguistique.

La recherche est donc aussi d'ordre méthodologique. Elle passe par une exploration réfléchie de ce que l'on décrit comme une posture compréhensive (Kauffman, 1996 ; Blanchet, 2000), *alterocentrique* (Blanchet, *ibid.*), qui tente d'échapper à un schéma classique de *recueil de données* qui pré-existeraient entièrement à l'entretien et au récit qui s'y construit, à une attitude de surplomb, faisant du chercheur un être non seulement surpuissant (*celui qui sait*) mais aussi idéalement neutre et objectif, distancié, coupé de toute subjectivité. À travers l'entretien compréhensif, le chercheur se donne comme projet d'accompagner le sujet à se réfléchir, à construire son dire. Le chercheur négocie avec le sujet des interprétations du sens de ce qui se construit en discours. Ce travail l'amène forcément à visiter le mythe de *La bonne distance*, distance/distanciation qui ne peut être que fluctuante, en une série de va-et-vient interactifs entre des mouvements de rapprochement de l'autre, d'identification, d'implication, et des mouvements de décentration, de réflexion, de négociation.

Les *histoires de langues* qui fondent ici notre réflexion sont issues d'entretiens compréhensifs inscrits à la fois dans la lignée des biographies linguistiques (Deprez, 2000) et des récits de vie (Lainé, 1998 ; Pineau & Le Grand, 2002), et menés avec des sujets adultes que l'on pourrait décrire comme *en déficit* de légitimité linguistique et à travers cela de légitimité sociale. Adultes auxquels il s'agit de proposer de produire un récit d'expériences, de représentations, de sentiments linguistiques et épilinguistiques ¹.

1. Différents exemples viendront ici construire et illustrer notre propos,

Récit de la construction des rapports aux langues du répertoire, des expériences d'appropriations et de transmissions de ces langues, des sentiments d'être ou de n'être pas admis comme locuteurs légitimes (Bretegnier, 2002), *habilités* à agir en langue, à s'assumer comme sujets locuteurs, comme sujets *de* la langue et *dans* la langue¹.

1.2 Quelques idées et quelques notions à régler, construire, négocier

La première idée est donc que les rapports construits par les sujets aux langues de leur répertoire, les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes et de ces langues en termes de légitimité/illégitimité linguistique s'expriment à travers leurs manières de pratiquer, s'approprier et transmettre ces langues.

Ces rapports aux langues, ces *imaginaires linguistiques* (Houdebine, 1996) se construisent en regard de contextes sociolinguistiques particuliers, qui confèrent aux langues mais plus globalement à l'ensemble des variétés linguistiques en présence, des statuts, un certain nombre de valeurs, des formes de légitimités. Ces légitimités fixent, véhiculent et diffusent, à travers les instances politico-institutionnelles de l'espace social, un certain nombre de normes de *bon usage*, de *bien parler/bien penser*, des étalons d'évaluation en regard desquels sont définies les règles du correct et de l'incorrect, du normal valorisé et du déviant peu valorisé, dévalorisé, éventuellement sanctionné. De ce point de vue,

extraits d'entretiens menés à la Réunion sur les liens entre les rapports aux langues et aux normes et les sentiments de sécurité/insécurité linguistique en français (Bretegnier 1999) ; extraits d'entretiens menés plus récemment en France métropolitaine, auprès d'adultes migrants en cours d'apprentissage du français, ou encore d'adultes étiquetés comme *illettrés* en cours de réapprentissage de lecture et d'écriture.

1. Cette notion de *sujet* est fréquemment critiquée en particulier du fait de son flou sémantique. Nous la retiendrons néanmoins car son intérêt réside précisément en sa polysémie, sujet de la langue comme assujéti à elle — M. Francard (1994) parle de l'insécurité linguistique comme d'« un rapport de sujétion construit à la langue » —, ou sujet qui prend cette langue en charge, agent dans la phrase, locuteur *acteur* qui agit *en sur* et *avec* la langue, qui participe à la faire évoluer, à la gérer, etc. Or cet ensemble de positionnements des sujets vis-à-vis des langues et à travers elles, est en rapport direct avec les rapports construits à ces langues ainsi qu'avec les perceptions de légitimité/illégitimité linguistiques.

l'espace sociolinguistique¹ qui constitue le *contexte* est un espace homogène, dont la cohérence est fondée sur le partage, et la reconnaissance, même conflictuelle, de cet ensemble de normes. Mais cette cohérence est en même temps constamment déconstruite, reconstruite, désorganisée, réorganisée, soumise au chaos (Robillard, 2001 ; 2004), ne serait-ce que parce que l'espace comprend une multitude d'histoires singulières, de contacts et d'interactions qui n'existent comme telles que dans *l'ici* et le *maintenant*. Instant chaque fois unique qui s'inscrit dans l'histoire pour la modifier et la construire, mais tout aussi situé socialement, jouant d'une manière ou d'une autre, en regard des paramètres situationnels, les normes institutionnellement légitimées². Au-delà des normes institutionnelles, apparaît la variation qui renvoie à l'ensemble des variétés linguistiques en présence, certaines identifiables comme langues, d'autres comme registres, argots, façons de parler, *niveaux de langues*, plus ou moins en contacts, en rivalités, en connivences, avec en commun une seule idée officielle de La légitimité.

La France qui s'affirme *monolingue*, qui se maintient, comme en refuge, dans une équation difficilement négociable entre unité, homogénéité, et égalité, constitue de ce point de vue un exemple intéressant d'espace de dualités³ entre *la langue* norme de reconnaissance socio-institutionnelle, et *le reste*, autres variétés, autres langues, langues de l'ailleurs ou de l'autrefois. Ces langues sont

1. On pourrait dire la *communauté linguistique*, mais ce terme pose des questions qu'il n'est pas ici notre propos de discuter. Pour un début de questionnement sur la notion, V. par exemple Bretegnier, 2005b.

2. Par ailleurs, ces contextes évoluent, au gré de l'évolution des politiques linguistiques, qui peuvent renverser les systèmes de légitimités linguistiques, mais aussi à celui de la mobilité géographique des sujets, qui migrent, changent de contextes, etc.

3. Cette notion de *dualité* n'est naturellement pas sans renvoyer à celle *diglossie*, décrite depuis Psichari (1928), comme *dualité de langues*, restrictive quand elle désigne une situation dans laquelle deux (et seulement deux) langues ou variétés coexistent dans un espace social inégalitaire qui promeut l'une et dévalorise l'autre, mais qui reste intéressante dès lors qu'on la considère comme renvoyant à une situation dans laquelle est effectivement instauré un rapport duel entre La langue, assimilée à La norme, d'une part, et tout ce qui *n'est pas conforme* à cette langue-norme. (« Un pays qui ne veut pas sa langue », in *Mercurie en France*, CCVII : 63-121)

alors désignées comme menaces potentielles pour l'homogène égalitaire, et dont il ne reste parfois que quelques corpus soigneusement conservés et réduits à l'emblématicité, quelques traces dans les pratiques langagières, par exemple à travers les accents, considérés en termes d'écarts à La norme.

L'homogène et l'hétérogène de l'espace sociolinguistique sont ainsi à la fois linguistiques et épilinguistiques. La problématique de la norme et de la variation se retrouvent tout autant dans la construction des rapports aux langues, dans l'éprouvé des sentiments vis-à-vis de ces langues. Engagés dans le partage et la reconnaissance d'une variété normative de référence, les sujets/acteurs de l'espace sociolinguistique partagent aussi l'idée d'une stratification linguistique qui fonde un certain nombre de leurs jugements normatifs, de leurs attitudes linguistiques, de valorisation ou de dépréciation, de leurs sentiments à l'égard des variétés en présence, et par conséquent de leurs pratiques linguistiques, d'appropriation et de transmission linguistiques. Mais la stratification sociolinguistique telle qu'elle est instituée officiellement n'est pas la seule donnée qui entre en jeu. Dans la réalité des interactions verbales la variété normative ne constitue pas toujours la *référence* en regard de laquelle est produit, interprété et évalué le langage, et d'autres normes sont amenées à prendre le relais pour participer à la détermination du caractère correct/incorrect, approprié/inapproprié, légitime/illégitime des usages linguistiques. Les rapports aux langues sont à leur tour des construits interactionnels, dynamiques, évolutifs, qui s'opèrent dans la rencontre, l'échange, le faire, le dire, l'être, le paraître avec, et en regard de l'autre.

Parmi ces sentiments épilinguistiques, l'insécurité linguistique, explicitement érigée en objet de recherche dans les années 90 (Francard, 1993, 1994 ; Bretegnier, 1996, 1999, 2002), renvoie à la perception d'un décalage entre l'image sociale, identitaire qu'un sujet souhaite projeter de lui-même dans une situation donnée, et la manière dont ses pratiques linguistiques *agissent* cette image. Soucieux de ce paraître social et linguistique, le sujet a en même temps le sentiment que ses usages linguistiques risquent de ne pas être en tout point conformes à la variété qu'il

se représente légitime et associée à cette image, et de ce fait ne le *trahissent*, ne le discréditent, ne l'excluent de la *sphère sociolinguistique* dont il souhaiterait pouvoir se faire reconnaître comme membre légitime. L'insécurité linguistique est ainsi liée la plupart du temps au sentiment d'une identité linguistique délégitimante.

L'insécurité linguistique ne doit néanmoins pas être considérée comme un *état*, statique, permanent, mais bien comme un *sentiment*, qui apparaît en interactions, lorsqu'un sujet perçoit que son identité et ses comportements linguistiques risquent de l'étiqueter comme *mauvais* locuteur, locuteur illégitime, sujet *hors norme*, hors cette *langue* qu'il voudrait pourtant s'approprier. À ce titre, elle est souvent l'expression d'une perception de la variété (situationnellement) légitime comme *exogène* (Francard, 1994), étrangère à soi, à sa langue *maternelle*, à ses propres *appartenances* linguistiques et identitaires, qui apparaissent à leur tour comme sources de difficultés, de freins à une appropriation linguistique légitimée.

La notion de *langue maternelle* est évidemment problématique, en particulier sitôt que l'on tente de l'utiliser dans un contexte de pluralité linguistique, où il n'est pas forcément aisé, par exemple lorsque plusieurs langues sont en usage dans l'environnement familial, d'en identifier une (et une seule) qui préexisterait aux autres — ce qui en outre *oblige* d'une certaine manière le sujet à faire un choix, d'en désigner une parmi d'autres comme plus... intime, identitaire, signifiante pour lui, etc. De ce point de vue, la notion proposée de *langue première*, ne permet pas de sortir de ce type de cadre de pensées, directement articulé à une logique monolingue. La locution pose aussi question du fait du qualificatif utilisé : la langue *maternelle* n'est pas forcément la langue de la mère¹ et il est du reste intéressant de songer au contexte dans lequel l'usage de cette notion a émergé en français, contexte post-révolutionnaire, animé par le souci de promouvoir l'unification linguistique de la nation, et dans lequel il s'agissait de faire en

1. *C'est discriminant*, a dit un jour à ce sujet une de mes étudiantes de Master — d'origine sénégalaise — lors d'une séance au cours de laquelle il s'agissait précisément de réfléchir à cette notion.

sorte que l'ensemble des Français deviennent des citoyens efficaces et obéissants, des *enfants* de la République, Mère-Patrie, et partageant sa langue, la langue *maternelle*.

Les entretiens que j'ai menés à la Réunion (Bretegnier 1999) permettent de montrer toute l'ambivalence que peut susciter l'emploi de ce terme et la demande, faite dans une situation qui n'est forcément pas *neutre*, d'indiquer une langue comme langue maternelle (et à travers cela de s'identifier soi-même). Pour certains sujets par exemple, le réflexe premier est de désigner comme langue maternelle la *bonne* ou la *vraie* langue, en l'occurrence le français, par principe, par hésitation à étiqueter, face à l'autre, le créole comme *langue*, ou encore par crainte que l'affirmation d'une identité linguistique inscrite en créole n'implique une mise en doute des compétences en français¹.

La logique monolingue apparaît par conséquent encore dans l'idée d'une langue maternelle et/ou première comme langue dans laquelle le sujet a développé une compétence linguistique qui supplante celle qu'il est susceptible de développer dans les autres. C'est là une idée qui mériterait d'entrer dans le catalogue des *idées reçues* de Marina Yaguello (1988), liée à une confusion entre langue maternelle et langue de scolarisation. Nombreux sont les locuteurs qui développent une compétence linguistique et langagière bien plus vaste et approfondie dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Par conséquent, consciente des questions que soulève l'usage de la notion de langue maternelle, et des enjeux que peut sous-tendre la désignation d'une langue comme maternelle, je choisis néanmoins de la conserver dans ce travail, et cela pour des raisons qui ne sont pas seulement négatives (un choix par défaut).

1. Ici encore se joue une forme de *dualité* diglossique : l'espace sociolinguistique est comme *clivé* en deux sphères linguistiques et identitaires inégales, mais aussi adverses, et éventuellement exclusives l'une de l'autre, car tout se passe comme si l'admission dans l'un n'était représentée possible qu'à la condition de se démarquer totalement de l'autre, voire à rompre avec lui. Dans cette logique de clivage, qui exclut paradoxalement la construction d'une identité plurilingue, les discours dominants véhiculent de la langue minorée l'image d'une non-langue *incompatible* avec l'idée d'une pratique légitimée, d'une bonne compétence en langue dominante (Bretegnier, 2002).

D'abord, parce que même flou, même renvoyant à des réalités diverses, ce terme fait généralement sens pour les locuteurs. Ensuite, précisément parce qu'il permet d'ouvrir, lors des entretiens en particulier, des questionnements et des réflexions chez et/ou avec les témoins qui sont toujours précieux dans le cadre d'une étude sur la construction des rapports aux langues. Enfin, parce qu'il renvoie à quelque chose de l'ordre d'une filiation, d'une histoire, d'un investissement identitaire et affectif, dont ne rend pas compte la notion objectivante et quantitative de *langue première*.

La langue maternelle, « langue qui introduit le sujet à l'autre » (Hassoun, 1993) peut ainsi désigner la ou les langue(s) dans laquelle (lesquelles) le sujet a construit sa première identité de locuteur interagissant, dans une construction toujours inachevée et réciproque avec l'autre qui agit comme vecteur d'identification, de reconnaissance, d'inscription en communauté, et de distinction, de différence, d'individualisation. Cet autre, auquel l'un s'identifie et à travers lequel il se distingue (s'identifie lui-même comme distinct) est celui qui *reconnaît*, sert en quelque sorte de filtre légitimateur à l'existence de l'un, le valide à la fois comme pair et comme différent, mais aussi celui qui juge, évalue (l'autre, d'une certaine manière, c'est aussi *la norme*) ou encore éventuellement assigne l'identité de *l'un*.

L'activité langagière procéderait ainsi d'un principe similaire à celui qui fonde la construction identitaire, comme recherche, à travers l'autre, de l'attestation de sa propre existence. En attestant du même fait de l'existence de cet autre, donc en créant une *communauté*, et par là même en attestant de l'existence, dans cette communauté, de deux existences distinctes, de deux identités. En ce sens, et reprenant cela une idée trouvée chez C. Deprez (1994), on peut dire que la langue maternelle d'un sujet est la langue à travers laquelle il est reconnu, *habilité* comme sujet parlant, comme sujet locuteur.

Par ailleurs, nous l'avons vu, les langues ne sont pas neutres, mais socialement situées, plus ou moins valorisées, en concurrence avec d'autres langues, dotées de statuts qui leur assurent plus ou moins de légitimité. Les images que le sujet construit de

sa langue maternelle ont ainsi un impact sur la représentation que le sujet a de lui-même comme sujet parlant, comme interagissant, plus ou moins *habilité* d'un point de vue sociolinguistique, mais aussi sur la manière dont il va appréhender et construire ses rapports aux autres langues¹. L'insécurité linguistique est ainsi souvent en lien avec un regard disqualifiant que porte le sujet sur sa propre langue maternelle².

Trois histoires de langues construites au fil de rencontres et d'entretiens, fondent ici en particulier notre propos : celle de B. et C. rencontrés en atelier de « réapprentissage de savoirs de base » ; celle de S., en attente de statut comme réfugiée politique, d'origine mongole, et en cours d'apprentissage du français. Chacune de ces trois histoires vient construire et enrichir, d'une façon singulière, la problématique des liens entre les rapports construits aux langues et en particulier à la langue maternelle,

1. « "Tu es ta langue et ta langue ne vaut rien" serait la formule de cette aliénation [...] "Je me confonds avec ma langue, et celle-ci est ignorance au regard du discours du Maître — à ce titre, je ne saurais que l'ignorer", serait le corollaire de la formule précédente. » (Jaques Hassoun, 1993 : 85)

2. À La Réunion par exemple, mes travaux ont montré que les témoins les plus soucieux de produire un discours conforme à la norme, les plus anxieux à l'idée de faire des *fautes*, à être identifiés comme locuteurs défaillants du français, étaient aussi ceux qui exprimaient le plus l'idée d'un créole disqualifiant, freinant, voire handicapant l'apprentissage d'un français *correct*. D'autres travaux ont abouti à des résultats similaires, parmi lesquels celui de F. Leconte (1994), qui porte sur les liens entre l'insécurité linguistique et les rapports construits aux apprentissages, étudiés à partir d'une enquête menée auprès d'enfants de familles migrantes en provenance d'Afrique francophone, nés et/scolarisés en France, et allophones de langue maternelle. À travers cette recherche, F. Leconte montre que les enfants qui intériorisent des images négatives vis-à-vis de leurs langues familiales, langues en majorité de traditions orales, qui expriment des sentiments de honte vis-à-vis de l'emploi de ces langues en dehors de contextes strictement familiaux, ont fortement tendance à reprendre à leur compte la dévalorisation sociale qui pèse sur leurs langues, faisant d'eux, en tant que natifs de ces langues, des locuteurs moins *aptés* que d'autres enfants à s'approprier légitimement la langue de l'école. De façon corollaire, son travail permet de montrer que les enfants qui se construisent de leur langue maternelle l'image d'une langue peu normée, d'une langue *sans grammaire*, tendent, comme en contrepartie, à se construire du français langue de l'école l'image d'une langue inversement « supranormé » (1994 : 214) — qui n'est vue qu'à travers ses normes, LA norme qu'elle représente —, un « objet-langue » (*ibid.*), une sorte de *langue forte-ressé*, hermétique, dont l'accès apparaît d'autant plus inaccessible.

et le positionnement du sujet face à l'appropriation linguistique, mais aussi permet d'ouvrir des pistes de réflexion d'ordre didactique. Car au-delà du recueil de ces récits de vie linguistiques et épilinguistiques, l'idée serait de produire avec les sujets des histoires « performantes » (Pineau & Le Grand, 2002)¹. Ces histoires permettant d'engager avec les sujets en cours de formation linguistique et qui présentent des signes de résistance à l'appropriation, un travail autour de l'expression et la compréhension de l'histoire des rapports construits aux langues, du sens et des enjeux que sous-tend pour eux le projet d'apprentissage linguistique. Et donc d'engager un travail vers la légitimation du sujet comme apprenant et locuteur de la langue, *habilité* à la faire *sienna*, à s'y inscrire, à s'y écrire, à y écrire le monde.

2 Trois histoires de langues

2.1 Entrer dans la langue comme s'inscrire en histoire : rencontre avec B. et amorce d'une recherche

J'ai rencontré B² en 2003 car il participait comme apprenant à un atelier de « réapprentissage des savoirs de base — lecture et écriture » mis en place dans une association dans laquelle j'intervenais comme « formatrice illettrisme » bénévole. Agent technique dans une municipalité, il avait été repéré par ses supérieurs hiérarchiques pour son efficacité, ses aptitudes à prendre des initiatives et des responsabilités, ses qualités d'organisation, et était pressenti pour prendre la tête d'une équipe, quand son *illettrisme* ou tout au moins sa « maîtrise insuffisante de l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans [sa] vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle [...] »³, fut mis

1. « Les histoires de vie [...] sont performantes. Elles produisent quelque chose, une histoire, mais qui ne reste pas un simple énoncé. Elles mettent en sens du vécu dont l'appropriation par le sujet lui permet de construire une compétence communicative, définie comme la capacité de construire ou d'échanger du sens à partir dans, dans et avec un contexte précis. Elle marque même l'accès au statut de personne. » (Pineau & Le Grand, 2002 : 88).

2. Homme, environ 50 ans.

3. Extrait de la définition proposée par le G.P.L.I. en 1984 : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme — instance devenue en 2001 l'A.N.L.C.I. : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme.

au jour. Avec son accord, et en vue de cette promotion, il avait été déchargé de ses obligations professionnelles deux demi-journées par semaine pour suivre une formation d'accès à l'écrit financée par la Ville.

L'atelier dans lequel j'intervenais était un atelier dit *collectif individualisé* : les apprenants étaient réunis en groupe, mais travaillaient individuellement à des exercices de lecture et d'écriture en lien avec leurs intérêts et préoccupations personnels. Les formateurs avaient comme tâche de proposer une aide individuelle à chacun, tout en tentant de favoriser une progression vers un travail en autonomie. Lors des premières séances, qui consistaient pour moi en une phase à la fois d'approche et d'observation, je ne prenais aucune initiative personnelle, m'en tenant aux prescriptions faites par les coordinatrices pédagogiques. J'étais à la fois soucieuse de ne pas prendre trop de place au sein de l'équipe de formateurs — *repérée* comme universitaire —, mais aussi de faire une première observation des pratiques formatrices usuelles dans ce contexte¹. Avec les apprenants, j'optais ainsi pour une attitude courtoise et chaleureuse, mais ne me permettait aucune question personnelle.

2.1.1 *Je n'ai pas de mémoire*

Au moment de notre rencontre, B. était en train de travailler à partir d'un texte qui traitait du montage et du démontage des décorations urbaines de Noël, qu'il avait lui-même conçu, et rédigé en relation de tutelle avec une autre formatrice. Ses tâches consistaient en des activités de manipulation de ce texte (découpage et reconstitution d'extraits de plus en plus réduits), de lecture ou de réécriture de certains passages, etc. Il m'était apparu comme à la fois sérieux, consciencieux, et à la fois peu enthousiaste, manquant d'entrain, ce qui m'avait semblé en dissonance avec la motivation explicite que constituait la perspective d'une promotion professionnelle. Les activités proposées,

1. Même si naturellement, je n'imaginai pas que ma présence, même le moins interventionniste possible, n'avait aucun impact sur ces pratiques. Sur ces questions, qui rejoignent clairement des préoccupations méthodologiques relatives à l'enquête de terrain, V. par exemple Kauffman, 1996 ; Blanchet, 2000.

pourtant directement articulées avec les besoins sous-tendus par cette perspective, semblaient ne pas faire pour lui véritablement sens : l'enjeu semblait être ailleurs. Par ailleurs, s'il s'essayait, timidement, à la lecture, il refusait presque systématiquement de passer à l'écriture, enfermé dans un « je ne sais pas écrire », « je ne retiens rien », et, à plusieurs reprises, un « je n'ai pas de mémoire », qui allait par la suite trouver un écho tout particulier.

2.1.2 *Un illettré pas comme « les autres »... à la rencontre de mes propres représentations*

C'est au cours des pauses extérieures café-cigarette, forcément moins formelles, qui ponctuaient nos séances consciencieuses, que j'entrais plus directement en contact avec B., qui commença progressivement à me raconter quelques éléments de sa vie, son travail à la Ville, son fils adolescent, sa femme infirmière chargée pour le foyer de tous les travaux d'écriture, leur installation à Tours depuis presque vingt ans, la région dans laquelle il était né et avait grandi, décrite comme magnifique, et dans laquelle il achèterait un terrain, bâtirait une maison, pour retourner y vivre, un jour. Nos conversations, lors de ces pauses qui dépassaient parfois le temps d'une cigarette, me donnaient à voir un personnage qui déconstruisait une à une mes propres représentations d'un adulte en situation d'illettrisme, bâties autour de l'histoire d'échec, du manque de confiance en soi et de légitimité linguistique, de rapports douloureux et conflictuels à la langue et à la norme. Je commençais à lui poser quelques questions relatives à son environnement familial, son parcours scolaire, ses souvenirs d'apprentissages, bref, à l'interroger sur son *illettrisme*.

2.1.3 *Le sens donné au non-apprentissage*

Jusqu'à sa naissance, la famille de B., d'origine tzigane, était nomade. Arrivés d'Europe centrale, le père de B., son frère, et leurs deux épouses s'installent dans un village de Moselle, entre France et Allemagne, à la naissance de leurs deux premiers enfants : B., et sa cousine, qu'il évoque à plusieurs reprises en

des discours tendres et nostalgiques, sa « presque jumelle », qu'il n'a pas revue depuis plus de dix ans. La famille s'agrandit et la priorité n'est pas que B., premier fils, aille à l'école, mais s'approprie le métier de son père, ferrailleur, se forme à « prendre la relève », le moment venu. Il est ainsi investi d'un rôle fondateur dans la famille, celui du fils aîné, rôle qui légitime l'irrégularité de ses séjours scolaires et surtout de ses contacts avec l'écrit. Cette importance moindre conférée à la réussite scolaire par rapport à une formation professionnelle vitale pour la famille, fait de B. quelqu'un qui n'exprime pas de honte par rapport à son illettrisme, évoque au contraire le souvenir de la fierté relative à la spécificité de son rôle. Lors d'une séance, il apporte un livre sur l'histoire de sa ville d'enfance qui comporte de nombreuses photos, de paysages, de bâtiments, de personnages, et même des photos de classes de différentes époques parmi lesquelles celle de sa propre scolarité, qu'il commente, et à travers lesquelles il poursuit le récit biographique entrepris. Nos séances de travail prennent alors un autre tour, celui d'un dialogue entre ma lecture à voix haute de passages du livre qu'il m'indique, et ses commentaires, ses souvenirs qui construisent un récit de sa vie. S'amorce ainsi un dialogue, une rencontre entre oral et écrit. Ce travail suscite quelques résistances de la part des coordinatrices pédagogiques, qui estiment que je m'écarte des objectifs pré-définis, que je n'encourage pas suffisamment B. à produire de l'écrit, que je « fais tout à sa place ». Je fais quelques compromis, mais ne peux me résoudre à renoncer au travail passionnant engagé avec B.

La suite du récit amène B. à évoquer l'école, en particulier à partir du commentaire des photos de classes trouvées sur le livre, sur lequel il lui arrive même de reconnaître un cousin, un voisin. Il évoque en particulier l'instabilité, dans les années d'après-guerre, de la situation politique et de l'identité nationale de sa ville d'enfance, située en zone frontalière entre France et Allemagne. Nous commençons à parler de langues, et il m'explique que plusieurs fois l'école a changé de langue d'usage, en fonction des aléas politiques et des déplacements de frontières. Parle-t-il allemand ? « Je me débrouille, comme en français, mais je ne

sais pas écrire non plus ». Je me rends alors compte que je ne me suis étrangement jamais posé la question de la langue maternelle de B., parfaitement francophone, et que cette question n'a non plus jamais été évoquée par l'équipe pédagogique, pas plus que celle de ses compétences plurilingues orales, complètement passées sous silence.

2.1.4 *Un truc qu'on parlait en famille*

Je lui pose enfin la question de la langue maternelle, ce qui le met mal à l'aise. « On parlait français, un peu allemand », mais entre pairs ? Dans sa famille, effectivement, une autre langue : « on parlait un truc », me dit-il finalement, « une sorte de parler tsigane », « mais je pense pas que c'était une langue ». J'insiste pour qu'il me donne le nom de cette langue, qu'il murmure d'abord en un souffle hésitant et malaisé, comme pour aller puiser dans ses souvenirs la phonie du nom d'une langue qui m'est inconnue : *le yennish*. Je tente de raccrocher ce que j'ai compris de ce nom avec ce que je connais : Le yiddish ? « Ah non ! on n'était pas Juifs ! » me répond B. du tac au tac. Le yennish, mais en fait, ajoute-t-il, « je sais même pas si ça existe vraiment ».

À la séance suivante, c'est moi qui apporte un document, trouvé sur Internet : la présentation d'un travail universitaire suisse, datant de quelques années, et intitulé « À la recherche des derniers locuteurs de yennish, langue tsigane. »

2.1.5 *Fais voir comment ça s'écrit ? L'officialisation de l'existence de la langue*

Ma lecture du titre de cette recherche suscite immédiatement un commentaire questionnant de la part de B. : « Fais voir comment ça s'écrit ? ». Il épelle à voix haute les lettres du nom de sa langue, et conclut, étonné, ému : « Alors ça existe ». J'entreprends, à sa demande, une lecture de ce document qui énonce dans les grandes lignes l'histoire de la langue, la situe dans les grandes familles linguistiques, mais aussi qui retrace l'histoire des peuples nomades locuteurs de cette langue, des déplacements et des lieux de sédentarisation, la perte progressive de

vitalité de cette langue du voyage qui résiste difficilement à l'assimilation lors de la sédentarisation. Cette lecture est de nouveau ponctuée par les commentaires de B., qui illustre les éléments présentés dans le document en faisant appel à ce qu'il sait de l'histoire et des trajectoires de sa propre famille, à ce qu'on lui a raconté quand il était enfant et dont il m'explique qu'il n'avait jamais vraiment su dans quelle mesure tout cela était réel, ou seulement construit dans l'imaginaire familial. Le document présente également un mini lexique franco-yennish, également lu, ce qui donne à B. l'occasion de rectifier ma prononciation hasardeuse et de s'en moquer, mais aussi lui rappelle quelques termes enfouis dans sa mémoire, et l'amène même à en énoncer des variantes : « Ah oui, c'est vrai qu'on avait des cousins disaient *ceci* : nous, on disait plutôt comme *ça* »...

Cette séance apparaît comme cruciale dans le cadre de notre travail, comme si brusquement la langue de B., et à travers elle, son histoire et celle de ses ascendants, étaient officialisées dans leur existence, lui étaient finalement restituées.

La semaine suivante, B., jusque là obstinément enfermé dans la représentation de lui-même comme incapable d'écrire, arrive avec un projet d'écriture, l'écriture d'une lettre pour sa cousine « presque jumelle » perdue de vue depuis des années. Le travail se poursuivra encore pendant plusieurs semaines, au cours desquelles il me (se) dit un jour qu'il avait peut-être finalement jusque-là « résisté à l'écrit ».

2.2 Quelques pistes de compréhension

2.2.1 *Mettre du sens sur les résistances à l'appropriation linguistique*

Il semble que le travail entrepris, au fil de plusieurs mois, avec B., a constitué un travail autour de la recherche et de la compréhension de ce qu'il a finalement désigné comme ses « résistances » à l'écrit, du sens et des enjeux que représentait pour lui l'appropriation et l'entrée dans l'écrit¹.

1. Ce qui dessine un double mouvement entre le sujet et la langue, qui constitue un monde signifiant et inscrit socialement *dans lequel* le sujet doit apprendre

On peut commencer par interroger la piste, ouverte plus haut, des liens qui se construisent, dans l'imaginaire linguistique d'un sujet, entre le rapport construit à la/aux langue(s) maternelle(s), langue(s) de l'émergence du sujet comme locuteur, des premiers rapports à l'autre, de la mémoire et du récit familial, et le rapport construit à l'autre langue, langue qui, à un moment donné de l'histoire du sujet, s'impose comme langue-modèle, langue-cible d'apprentissage¹. On a évoqué différents travaux qui aboutissent à l'idée qu'une langue maternelle socialement déshabillée peut devenir « *déshabilitante* » pour le sujet qui se la représente comme une langue contrariant voire disqualifiant le projet d'apprentissage de la langue légitime. Mais le mouvement est également double, puisque cette langue légitime, vers laquelle l'environnement social encourage le sujet à se *mouvoir*, constitue dès lors une menace pour la langue maternelle, qui devrait *disparaître* pour permettre au sujet d'émerger comme légitime. C'est ici que la notion de *diglossie* me semble prendre tout son sens : à travers le jeu de miroir qui se construit entre deux variétés linguistiques inscrites en clivage, construites comme adverses, menaçantes l'une pour l'autre. Tout se passe comme si le sujet se retrouvait pris dans une forme de double contrainte², figé entre deux postures paradoxales : l'une d'un sujet « en quête, non réus-

à fonctionner, à interagir, mais aussi qu'il a à *s'approprier*, à faire sienne, langue participant à la construction du dire de sa propre histoire, de ses identités, de ses rapports à l'autre.

1. Citons, pour venir illustrer cette idée, ce passage de Daniel Sibony (1991 : 33) : « [...] cet enfant de parents maghrébins vivant en France, père âpre et blessé dans son rapport au français qu'il conteste et qu'il envie à la fois, mère dépressive enfermée dans sa famille absente, dans son "chez-elle" lointain où son désir est resté en otage. L'enfant [...] échoue à "apprendre le français". Est-ce sa manière de payer une dette à son origine — ou à sa langue "première", l'arabe —, dette dans laquelle ses parents sont eux-mêmes captifs ? Dans ce cas, la faute ou le manque envers la langue seconde réinscrit ou remarque la faute ou le manque envers la première langue (l'arabe). »

2. La notion de « double contrainte » (en anglais : *double bind*) a été proposée en sociolinguistique par Fonrose et Mérida (1986), à partir d'une enquête menée en milieu scolaire aux Antilles françaises. Les auteurs montrent que l'institution scolaire, qui contribue à construire une relation duelle entre le français, langue de réussite, et le créole, langue *fautive*, à *corriger* en français, place les enfants créolophones face au choix impossible et forcément culpabilisant de l'ordre de l'une ou l'autre langue : répondre aux attentes de l'école, rejoindre le modèle de

sie, de légitimité » (Francard, 1993), qui cherche à s'approprier une langue dont il ne s'autorise pas à se conférer une identité de locuteur légitime ; l'autre d'un sujet engagé dans un processus de mobilité linguistique qui lui indique de renoncer à sa langue, et ce faisant de la trahir, de trahir les siens¹.

Dans l'histoire de B., on peut ainsi faire l'hypothèse d'une concurrence entre la langue maternelle, le yennish, langue du voyage, résistant mal à l'intégration de ses locuteurs dans le monde sédentaire, dans lequel elle est privée de statut, de reconnaissance, d'existence même, et les langues de scolarisation, tour à tour français et allemand. Ce n'est toutefois pas à l'appropriation de ces langues que B. a résisté, mais à celle de l'écrit dans ces langues, dont on peut se dire qu'elle constituait une forme de *menace*, menace pour la langue orale, menace pour l'histoire, la mémoire familiale, mémoire d'avant la sédentarisation, d'avant l'écriture (*pré*-historique ?), mémoire dont il était, en tant que premier fils, *dernier illettré*, en quelque sorte le dépositaire, mais qu'il n'a pas pu — ou pas voulu — transmettre à son fils.

On peut ainsi supposer que les difficultés de B. à entrer dans l'écrit, conférées à son « manque de mémoire », étaient effectivement pour lui une façon de « résister », de protéger sa langue, car comment se laisser entrer dans l'écrit, en ayant soi-même perdu presque toute trace de cette langue-histoire, sans achever de se

réussite, et renoncer à la langue maternelle, renoncer à la transmission ; ou se montrer loyal envers cette langue, son groupe, sa famille, et renoncer à réussir. Trahir en se soumettant, ou résister, et échouer.

1. Cette idée de trahison, et la culpabilité qui l'accompagne, est fréquemment présente dans les histoires de langues inscrites en diglossie. Z. Dahoun, franco-algérienne, l'exprime de la façon suivante : « Comment, dans ces conditions, écrire sans se sentir traître ou coupable ? Comment voyager d'une culture à l'autre sans regret et sans nostalgie ? Écrire, pour moi, ne serait-ce pas trouver le langage médiateur, pour que l'enfant venue d'ailleurs, baignée de culture orale, puisse faire la paix avec l'adulte émigrée, lettrée, qui a choisi comme pays d'adoption précisément celui avec lequel sa famille a vécu les drames d'une guerre coloniale ? Comment écrire avec une mémoire blessée pleine de souvenirs qui rongent l'âme et le corps : la prison, la torture des parents puis l'enfermement du père dans un camp ? Fusillé. Une mort sans sépulture. [...] Comment renaître dans une autre langue, blasphématoire puisque langue des bourreaux mais que je ressentais aussi comme mienne ? Quel que soit le côté du mur où je me trouvais, je trahissais toujours quelqu'un. » (1995 : 18)

retrouver dans la posture d'un démissionnaire, d'un traître à la langue ?

2.2.2 *Des passerelles à construire*

Un enjeu de l'intervention sociolinguistique inscrite dans le cadre d'une formation linguistique pourrait ainsi se construire autour de la déconstruction de la logique de clivage qui piège le sujet et bloque son apprentissage, à reconstruire en quelque chose de l'ordre d'une logique de pluralité. L'étude de F. Leconte (1994) montre par exemple que les enfants qui sont le plus en insécurité linguistique en français sont également souvent ceux qui ont le plus de mal à concevoir comme légitimes les discours bilingues, comme si, écrit-elle, « toute forme de métissage linguistique [semblait] symboliquement exclue ». Inversement, l'insécurité est plus faible chez les enfants qui pratiquent l'alternance codique en famille, et chez lesquels le discours bilingue est investi d'une fonction identitaire, d'affirmation d'une identité plurielle, plurilingue, pluriculturelle.

Au cours du travail entrepris avec B., plusieurs moments ont pu permettre que s'amorce la construction de passerelles entre ses *mondes linguistiques* jusque là comme étrangers les uns aux autres. En premier lieu, les *pauses*, espaces que l'on pourrait décrire *entre-deux* (Sibony, 1991), entre deux séances formelles de travail, moments d'oral entre moments d'écrit, ont certainement concouru à produire une rencontre, un contact, et progressivement un dialogue : dialogue entre les différentes langues en présence dans le répertoire verbal de B., désigné comme illettré, mais méconnu comme plurilingue ; dialogue entre l'oral et l'écrit, au cours des lectures commentées — mes lectures, ses commentaires —, permettant à B. d'illustrer le texte, d'y intervenir, d'y inscrire sa parole, de s'inscrire dans le texte ; mais aussi produisant un effet retour, le texte illustrant à son tour des éléments de l'histoire de B., de sa mémoire orale, attestant, par écrit, de l'existence de la langue, prenant peut-être pour B. la forme d'une sorte de relais possible : non seulement le texte confirme que sa langue existe, la reconnaît comme langue, mais aussi lui indique

qu'il n'est pas le seul à la connaître, et de ce fait relativise son rôle de garant de la langue.

« Pour entrer dans le texte, il faut un pré-texte¹ », une motivation. Dans le cas de B., il existait une motivation explicite, apparemment évidente, en regard de laquelle avaient été définis l'ensemble des objectifs d'apprentissage : apprendre à lire et à écrire l'environnement et les activités professionnelles. Toutefois, si la perspective de promotion professionnelle constituait effectivement le *motif* d'entrée en formation B., elle ne suffisait à motiver le projet d'écriture, à le rendre possible, à construire un effectif *pré-texte*, qui devait ici être compris comme une forme de *préhistoire*, à explorer, à rendre visible, à faire exister, à articuler à l'histoire, à l'entrée dans l'écrit. On peut ainsi penser que ce travail a permis l'amorce d'un changement de position de B., d'une posture de sujet produit d'une histoire non attestée dont il était à la fois héritier et non transmetteur, une histoire dans laquelle oral et écrit s'inscrivaient en clivage, à une posture de sujet agissant, intervenant sur le texte, prenant son histoire en charge, commençant à la produire, « acquérant son historicité » (Pineau & Le Grand, 2002). Or c'est à partir de ce travail de construction et de compréhension des points d'articulation, dans la biographie linguistique de B., entre l'oral et l'écrit, qui semble avoir contribué à habilitier B. comme sujet et comme locuteur, qu'a émergé le projet personnel d'écriture.

L'histoire de B. montre l'importance que peut prendre l'amorce d'un travail de recherche, engagé dans le cadre d'une formation linguistique et avec l'apprenant, autour du sens de ses résistances à l'appropriation linguistique, en l'occurrence ici du sens de l'illettrisme, qui, selon D. Ginet (1992 : 2), « [...] fait symptôme, c'est-à-dire constitue une manière cryptée et énigmatique de dire quelque chose que le sujet ne peut signifier autrement ou ailleurs », ou plus exactement des situations d'illettrisme, car le terme renvoie à des histoires multiples dans lesquelles le non-accès à l'écrit prend un sens chaque fois singulier.

1. Formule proposée par A. Vinérier, formatrice de formateurs à destination de publics en situation d'illettrisme, lors d'une session de formation organisée par le CRIA 37 que j'ai suivie en février 2003.

2.3 Passer par l'oral pour entrer dans l'écrit : se construire comme porteur de langue, porteur d'écriture — Rencontre avec C.

C'est également en atelier de « réapprentissage des savoirs de base — lecture et écriture » que j'ai rencontré C.¹, que j'ai suivie plusieurs mois en l'amorce d'une formation lente et difficile, avant de la rencontrer finalement individuellement pour un entretien biographique. Au moment où je suis entrée avec elle en relation pédagogique, elle était déjà en formation depuis une année au sein de l'association, où elle avait été orientée par une assistante sociale. Avant cela, C. avait entrepris, par le biais d'une autre association, un projet d'apprentissage en relation duelle, rapidement abandonné.

2.3.1 *Approche*

Peu communicante avec les autres apprenants du groupe, personnage relativement renfermé, souvent dans une mauvaise humeur apparente voire même exprimant une forme de brutalité à l'égard des autres, qui apparaissait quelquefois presque infantile, et dont je n'arrivais pas à savoir si elle était réelle ou feinte, comme une façon maladroite de protéger sa timidité mais aussi d'appeler l'attention. En dehors des jours où il y avait suffisamment d'apprenants pour combler l'ensemble des places assises autour de la table collective de la salle de formation, un vide d'au moins une place s'installait autour de C., qui travaillait seule la plupart du temps, sans jamais demander l'aide de l'un ou l'autre des formateurs, et accueillait systématiquement leurs passages spontanés à ses côtés d'une manière qui était perçue comme de l'agressivité. Les activités pédagogiques d'accès à l'écrit qui lui étaient proposées avaient été pensées comme directement articulées à ses préoccupations quotidiennes, et s'organisaient essentiellement autour de trois thématiques : les aliments, dont elle apprenait à reconnaître et à reproduire les formes graphiques ; le domaine de l'administration (apprendre à remplir des formulaires, à lire des courriers administratifs) ; et le repérage dans l'espace (travail à partir de petits plans dans lesquels

1. Femme, 44 ans.

il s'agissait de s'orienter, lecture de panneaux indicatifs), en lien avec un projet explicite de passer son permis de conduire.

2.3.2 *Entreprendre de revisiter le classeur des (non) apprentissages*

Au départ de mon entrée dans le groupe, je n'étais pas directement en contact avec elle, engagée avec d'autres apprenants (parmi lesquels B.), mais son attitude attirait mon attention. Petit à petit, au gré des restructurations du groupe, je commençais à tenter de l'approcher. Dans les premiers temps, elle n'acceptait jamais que je reste assise longtemps à côté d'elle, me reprochant par exemple de l'« embêter », de la « fatiguer », voire de lui « prendre la tête ». Je prenais cela de manière légère et avec humour, et parvenais de plus en plus souvent à l'amener à sourire, mais le travail en interaction a mis plusieurs semaines avant de pouvoir s'amorcer. À chaque séance, C. apportait un classeur dans lequel elle rangeait ses feuillets, et que je lui proposais un jour de réorganiser avec elle, ce qui me donnerait des indications sur ce qu'elle avait fait jusque là, et l'occasion d'entrer véritablement en contact. Après avoir refusé deux fois cette proposition, elle me reprocha un jour de ne plus « m'intéresser à elle », et nous entreprîmes alors une visite commentée de son classeur-parcours d'apprentissage. Je me rendis compte qu'elle n'avait elle-même qu'une vague idée de ce qui s'y trouvait, et que presque aucune des choses qui avaient été vues jusque là n'avaient été maintenues dans sa mémoire. Je constatais également que lorsque C. était seule devant ses exercices, elle était dans l'incapacité d'y faire face, restant silencieuse dans cette tâche perçue comme insurmontable.

L'activité d'exploration de son classeur nous donna l'occasion de commencer à travailler ensemble : je lui proposais des petites activités de lecture de mots trouvés de façon récurrente dans les exercices qui lui avaient déjà été proposés, qu'elle déchiffrait avec difficulté, tout en refusant obstinément, à l'instar de ce que j'avais observé avec B., de se lancer à écrire sans modèle. Ses relations à moi restaient encore inconstantes, alternant entre des

moments de reproches, de rejets, et d'appels indirects, mais le travail progressait et nos moments de travail en relation de tutelle devenaient de plus en plus longs au fil des séances. Au-delà de ce rapport difficile voire conflictuel à l'autre, c'est d'abord envers elle-même que C. se montrait agressive, très fréquemment dans l'auto-critique, dans l'auto-dépréciation, et dans une permanente mise en doute de ses capacités à apprendre à lire et à écrire. Lors de notre entretien, C. exprimera à plusieurs reprises un sentiment d'avoir toujours été considérée comme « une bête », une « petite débile », « pas intéressante », destinée à ne « jamais rien apprendre », ce qu'elle reprendra à un autre moment en concluant tristement : « j'ai rien appris finalement ¹. » Elle réus-

1. Extraits d'entretien mené avec C.

- (C) : [...] et puis bon ma grand'mère elle était pas — pas fine hein —
 (E) : c'est-à-dire ?
 (C) : elle était méchante hein —
 (E) : ah bon ?
 (C) : ah oui oui — elle était méchante hein quand elle — j'sais pas mais — qu'est-ce que ma mère dit mais — avec moi elle était méchante [XXXX] il faut toujours qu'elle dise du mal des gens euh — t'es ceci t'es cela — bon maintenant je fais plus attention parce que maintenant qu'elle est vieille euh — on y fait plus attention — mais c'est vrai qu'elle a toujours été euh — méchante
 (E) : ta grand'mère ?
 (C) : ouais — surtout justement avec la lecture — elle voulait que je lui lise des trucs et moi j'y arrivais pas -j'comprenais rien — et moins j'comprenais plus elle voulait qu'il lui lise [...] elle me hurlait dessus *t'es qu'une bête — t'arriveras jamais à rien* — et le pire ma sœur — elle était là — à *ricaner* — [tension très manifeste]
 (C) : [...] mais bon quelque part elle avait raison — j'ai rien appris finalement — (silence)
 (C) : [...] quand elles étaient petites [sa nièce et sa petite sœur, qui avaient le même âge] euh elles allaient se promener ensemble — parce que bon ben les deux frangines [ses deux sœurs aînées] — l'aînée et la deuxième — ma deuxième sœur — bon ben elle elle avait pas de bébé — elle était pas encore en — en couple — et elle promenait ma petite sœur comme sa fille — alors partout où elle allait — elle allait se promener — elle emmenait sa petite sœur — la grande sœur elle emmenait sa fille et — comme ça au moins les deux grandes sœurs elles étaient ensemble avec les petites sœurs
 (E) : et toi on t'emmenait pas
 (C) : moi on m'emmenait pas — bon des fois on m'emmenait mais euh c'était moins — j'étais moins intéressante — parce que bon ben j'allais à l'école euh — bon eux ils travaillaient mais bon ben le week-end bon ben euh — quand ils allaient en ville bon ben ils emmenaient les deux petites dans leurs poussettes euh — bon ben c'est comme ça hein d'façon — c'était moins intéressant d'emmenner une petite fille débile en ville hein
 (E) : t'étais la petite fille débile — ?—
 (C) : ben oui la petite fille débile

sira également à s'exprimer sur la honte, à travers l'expression de sa difficulté à accepter qu'on la regarde, et le récit de multiples situations au cours de sa vie dans lesquelles elle a fait en sorte de « ne pas être à la vue », de « se cacher », de disparaître.

2.3.3 *Défiger le sentiment d'illégitimité*

Je tentais alors de mettre en place avec elle un travail visant à l'amener à rompre avec cette image dévalorisante d'elle-même, image d'un sujet illégitime, figé dans l'incapacité, dans l'échec à apprendre, ce qui me semblait pouvoir être amorcé par la construction d'une relation de confiance. Je savais en même temps que cette relation prenait des allures dangereuses d'exclusivité, C. se mettant par exemple à refuser de travailler avec une autre formatrice que moi-même (ce que le fonctionnement de l'atelier collectif-individualisé était censé permettre), me reprochant d'avoir été absente à l'une des séances et de l'avoir ainsi « empêchée de travailler », etc. En même temps, il me semblait que le travail devait peut-être en passer par là, comme pour restaurer une relation à l'autre, pour permettre l'amorce d'une relation pédagogique dans laquelle elle apprendrait à assumer le *face à face*, le regard de l'autre, l'identification et l'individualisation, pour construire la possibilité d'une autonomie. L'accès à l'autonomie est une question centrale dans la biographie de C., qui a toujours vécu dans un rapport de dépendance forte à ses

-
- (E) : mais quand on te voit maintenant on voit bien que tu n'es pas une petite fille débile
 (C) : non mais bon c'est parce que j'ai vieilli — je sais me tenir en société maintenant — bah avec les coups que j'ai pris j'étais bien obligée hein —
 (E) : tu crois que tu étais vraiment débile ou qu'on te prenait pour une débile ?
 (C) : bah on me prenait pour une débile parce que j'étais débile — pour moi j'étais folle — j'me suis fait passer pour euh —
 (E) : tu te disais que t'étais folle ?
 (C) : ben moi je savais pas qu'est-ce que ça voulait dire — bon ben moi j'étais là euh
 (E) : ils pensaient que t'étais folle ?
 (C) : voilà — ben oui parce que comme je savais pas euh — d'abord j'apprenais rien — et puis je savais pas me tenir tranquille euh — je faisais toujours la petite euh — la petite folle euh — ils me disaient toi tu restes tranquille — et bon ben ça ça m'a resté longtemps dans ma petite tête euh —

parents, qui ont contribué à élever le premier de ses trois fils, et chez lesquels elle s'est longtemps réfugiée au gré des aléas d'une vie maritale houleuse et probablement violente. À propos de cet homme, C. exprime le sentiment qu'il a « abusé » de son illettrisme, comme pour marquer sa supériorité à elle et la maintenir dans un état de sujétion¹. Sa décision d'entrer en formation était du reste directement articulé au désir d'autonomie, ce qu'elle exprimait comme une envie d'« apprendre à se débrouiller toute seule », de *conduire* par elle-même.

Je réfléchissais à des manières de réhabiliter ce rapport « précaire, difficile, peu assuré, douloureux, honteux, à la langue écrite » (Ginet, 1992 : 1), de l'accompagner à se légitimer comme sujet d'écriture, ce qui s'amorça d'une manière pour moi tout à fait inattendue. Un jour que j'insistais pour qu'elle se lance dans l'écriture d'un mot sans modèle, elle se fâcha et me répondit que je ne semblais pas avoir compris qu'elle ne *savait pas écrire*. Je lui répondais alors qu'elle ne savait peut-être pas écrire, mais qu'elle savait parler, et lui demandais, en choisissant un mot simple du point de vue de la correspondance entre phonie et graphie, le mot *mur*, les sons qu'elle entendait quand elle prononçait ce mot. Au départ de la proposition de cet exercice, C. opta pour une attitude de refus, de résistance, trouvant cela ridicule, refusant de prononcer le mot, répétant qu'elle ne savait pas écrire. Je réussis finalement à la convaincre d'énoncer ce terme à voix haute et de tenter d'y écouter les sons qu'elle prononçait. Cet exercice d'énonciation nous occupa près d'une heure, au terme de laquelle C. parvint finalement à entendre, à accepter d'entendre, en s'écoutant prononcer un mot qui par ailleurs lui était totalement familier, trois sons : [m], [y], [r], qu'elle parvint à associer à

1. Extrait d'entretien mené avec C.

(C) : j'crois qu'il en a abusé — il a jamais aidé à pouvoir — à apprendre à lire et à écrire — parce que bon il aurait pu m'aider — à m'acheter des livres — m'aider à le faire — ? — même pas — il m'a *jamais* aidée — il s'en est jamais occupé — il se disait bon ben — *moi* — je suis — je suis plus fort qu'elle — au moins euh — elle restera à la maison y'aura pas de problèmes — mais bon euh — c'est vrai que — dans un sens — j'étais à la maison je m'occupais de mon fils — y'avait pas de problèmes —

trois lettres : M-U-R. Le commentaire clôturant la séance résonna comme une découverte victorieuse : « j'entends les lettres ».

2.3.4 *Se construire comme locuteur*

Cet épisode marque le début d'une autre phase dans l'apprentissage, dans laquelle C. marquait pour la première fois un intérêt pour un exercice qu'elle réalisait comme un jeu, me sollicitait de plus en plus souvent, en me demandant de lui donner des mots à prononcer, à écouter et à associer à des lettres, pour essayer de les écrire. Ce faisant, on pourrait dire que C. apprenait à prendre conscience du support que pouvait constituer sa compétence linguistique orale, à se construire (ou prendre contact avec) son *intuition linguistique*, et à se positionner non seulement comme locutrice de sa langue, mais aussi comme porteuse d'écriture. En quelques semaines, C. avait encore franchi une étape décisive : après avoir prononcé et entendu les sons, et pris conscience de son accessibilité aux liens entre phonies et graphies, elle parvenait désormais à affronter le dictionnaire pour partir à la recherche du mot écrit et en vérifier l'orthographe. Le travail engagé construisait ainsi un mouvement vers une forme de réappropriation de la langue, le français, langue maternelle vis-à-vis de laquelle elle a pu exprimer, en entretien, un sentiment que l'on pourrait dire d'exogénéité à la langue, d'étrangeté à toute une facette de cette langue qui lui échappe, sa langue, qu'elle qualifiera, en entretien, de « langue maternelle étrangère¹ ».

1. Extraits d'entretien mené avec C.

- (C) : [...] mais tu vois même ça tiens regarde ça j'ai reçu ça ce matin [elle sort une lettre administrative de la CAF, une attestation de ses droits et de ce qu'elle perçoit mensuellement] — bon ben ça tu vois moi je regarde je suis perdue je comprends pas — alors j'essaye de déchiffrer — je vois que c'est la CAF mais je sais pas s'ils veulent que j'envoie quelque chose — si j'ai quelque chose à faire — j'en sais rien moi — je regarde ce courrier pour moi c'est du charabia — ils pourraient m'écrire en anglais ça serait pareil hein — ? — j'reconnais même pas ma langue tu t'rends compte ?
- (E) : et pourtant c'est bien écrit dans ta langue
- (C) : *j'm'en doute* [rire] mais ça reste du charabia — j'connais pas ma propre langue — (silence)
- [...]
- (C) : ... il fallait...

2.3.5 Quelques autres pistes

Avec l'histoire de C., on est ainsi amené à réfléchir à des pratiques qui favoriseraient la déconstruction de représentations délégitimantes construites par le sujet à propos de lui-même, qui s'interdit en cela, peut-être à travers une forme paradoxale de loyauté envers cette identité attribuée, d'entrer en apprentissage. Ici encore, l'amorce d'un travail allant dans le sens de la réhabilitation du sujet s'opère à travers un changement de position dans le rapport construit à la langue maternelle, qui, de langue-objet peut commencer à être envisagé comme appropriable par le sujet, comme langue du sujet.

On voit également à quel point la notion de « pluralité linguistique » peut tout autant renvoyer à des situations traditionnellement désignées comme *plurilingues* ou comme *monolingues*. L'histoire de C. n'est pas marquée par la rencontre entre plusieurs langues, mais elle perçoit néanmoins la variété-cible, l'écrit, comme un monde à ce point inaccessible et extérieur à elle que sa propre langue maternelle lui apparaît comme étrangère, sentiment d'autant plus insécurisant pour elle qu'aucune autre langue ne peut venir justifier son incompetence, ne peut lui servir de *refuge linguistique*. Oral et écrit renvoient ainsi à deux univers séparés, clivés, entre lesquels C. n'avait sans doute pas perçu la possibilité, avant d'entreprendre ce travail à partir de l'écoute de ses propres sons, de construire un lien.

(E) : = ouais

(C) : ... que j'comprene quand même le contrat que j'signais hein ? –

(E) : – hm –

(C) : tu vois là aussi – si j'étais dans un pays étranger ça se comprendrait – mais même pas – c'est ma langue mais pas ma langue – y'a toute une partie de cette langue qui – qui m'échappe quoi euh –

(E) : c'est pourtant ta langue maternelle

(C) : ma langue maternelle étrangère [rires]

(E) : c'est intéressant ce que tu dis là

(C) : non mais bon c'est ma langue maternelle – d'toute façon j'en ai pas d'autre alors – mais quand j'vois trop d'mots écrits – c'est peut-être ma langue maternelle mais je me perds quoi – c'est la panique –

Se pose aussi, dans ce travail avec C., la question difficile de *la bonne distance*, et la situation qui peut être perçue comme paradoxale dans laquelle se trouve tout formateur auprès de publics fragilisés du point de vue de la relation didactique, qui a à instaurer, voire à restaurer, une relation avec l'autre, relation qui passe par la construction d'une implication mutuelle, d'un engagement conjoint, tout en construisant les conditions favorables à une autonomisation du sujet apprenant comme locuteur, sujet de la langue. Face à ce paradoxe, le formateur auprès de publics en situation d'illettrisme peut opter pour une posture explicitement maintenue comme distanciée à l'apprenant, avec lequel il se refusera à entrer sur toutes formes de territoires de l'ordre du personnel, dans lesquels l'objectif formatif encourt un risque de dilution de ses contours et de ses frontières avec d'autres types d'interventions, thérapeutiques par exemple. Mais cette option me semble agir une conception univoque de la formation et du rôle du formateur, comme celui qui *transmet* un savoir, alors que dans les discours, il est fréquent et entendu que le formateur constitue un médiateur entre l'apprenant et les savoirs qu'il doit construire et s'approprier. Cela me semble devoir passer, avec un individu en difficulté d'apprentissage, par un travail, inscrit dans le projet formatif, qui l'amène précisément à s'interroger sur l'histoire et le sens de ses difficultés. Par ailleurs le formateur m'apparaît comme porteur d'un rôle d'accompagnateur vers la construction d'une légitimité du sujet à apprendre. Or c'est bien cela que vise la production d'une *histoire de langue*.

2.4 Effacer la langue comme effacer l'insoutenable mémoire — entretien avec S.

L'entretien avec S.¹, femme d'environ 40 ans d'origine mongole, ouvre encore d'autres voies de réflexion autour des rapports construits aux langues et de la notion de *langue maternelle*. Dotée d'un statut de Demandeur d'asile, S. a fui son pays avec

1. Entretien mené par Anne Jourdain, Aurélie Lefevre et Marie Manardo, étudiantes du M2 PRO *Appropriation du français et Diversité* — Option Langues et insertions — Tours. Novembre 2005.

ses deux fils alors âgés de huit mois et 4 ans, tandis que sa fille adolescente venait d'être assassinée et son mari emprisonné. Mise en danger de mort, elle s'est exilée pour arriver en France en 2001, au terme d'un voyage clandestin en camion. Elle est depuis en rupture presque totale de communication avec la Mongolie, n'a aucune nouvelle de son mari, ne sait même pas s'il est vivant ou mort. En Mongolie, S. était médecin de formation et de métier. L'histoire atroce de son exil est ainsi de surcroît l'histoire d'une perte totale de statut socio-professionnel : ses diplômes, son expérience professionnelle, ne reçoivent aucune reconnaissance en France.

C'est la première fois que S., qui s'exprime dans un français mal assuré, raconte son histoire en français. Elle est en formation linguistique depuis plusieurs années, mais l'appropriation du français, qui ne lui était nullement familier à son arrivée, est longue et difficile. Elle parvient néanmoins à raconter des bribes de son histoire, à assembler et reconstruire en récit, travail qu'il aurait été bien plus intéressant de co-produire avec elle, et sans nul doute bénéfique à son travail d'appropriation du français.

De langue maternelle mongole, S. maîtrise aussi le russe, langue de sa scolarisation. Elle raconte à ce sujet que depuis son arrivée en France, elle a toujours été administrativement identifiée comme « russophone de langue maternelle », langue qu'elle décrit comme « autoritaire », dont l'apprentissage et l'usage étaient « imposés », et qu'elle a choisi de ne pas transmettre à ses deux fils, âgés de 4 et 8 ans au moment de l'entretien. Le récit est ainsi celui de l'ambivalence dans laquelle cette identification la plonge : car d'un côté S. *trahit* en se laissant étiqueter comme russophone, et de l'autre, elle *avoue* son réconfort, même relatif, de se retrouver en *partage de langue* avec d'autres, dans une situation de rupture brusque de liens avec ses pairs, de perte totale de repères, et d'*isolement linguistique*. Son histoire de migration la conduit ainsi à réinvestir le russe autrement, et à modifier son rapport à cette langue, qui, tout en étant maintenue comme étrangère à ses propres enfants, devient pour elle à la fois véhiculaire, langue d'inter-compréhension, et d'échanges avec d'autres exilés russophones de langue maternelle et/ou de scolarisation, et

à la fois vernaculaire de cette micro-communauté, au sein de (ce qu'elle se représente comme) *la* communauté franco-française.

Au sein de son foyer, S. explique qu'elle parle français à ses enfants autant qu'elle peut, et évite au maximum le recours au mongol, exigeant même de leur part un usage exclusif du français. Elle tente ainsi d'instaurer un monolinguisme familial en français, langue qu'elle décrit comme « douce » et « jolie », « langue de littérature », « langue de la liberté », ce qui l'amène à énoncer avec fierté la devise républicaine — *Liberté, Égalité, Fraternité*, « langue de la modernité », et qu'elle oppose au mongol, qualifié d'« archaïque », comme la langue d'un espace temps originel, fondateur, mais aussi le plus éloigné possible, et qu'elle dit explicitement vouloir « oublier ». Elle s'inscrit ainsi, avec ses enfants, dans un projet de mobilité linguistique et identitaire radical, marqué par la rupture. Elle évoque par exemple avec fierté la pratique monolingue de son second fils, à propos duquel elle répète à plusieurs reprises que le français est sa langue *mater-nelle*, et ce alors qu'elle-même ne parlait pas du tout cette langue à son arrivée en France, quand son fils avait déjà huit mois. Trois langues pouvant prétendre au statut de *langue maternelle* sont ainsi en présence, dont deux sont muettes. Le plus jeune fils est érigé comme un emblème de l'accomplissement en cours du projet de mobilité linguistique et identitaire, apparaissant en quelque sorte ainsi comme *le premier de son espèce*.

De son côté, le fils aîné, huit ans au moment de l'entretien, d'abord décrit par sa mère comme un enfant rencontrant des difficultés scolaires importantes, « replié sur lui-même », ayant du mal à entrer en relation avec les autres, refusant de s'exprimer en français, apparaît finalement dans son discours comme un enfant entré en silence, mutique au moins électif en français. Pour Zerdalia Dahoun, dont le travail porte sur le mutisme d'enfants issus de la migration, le silence peut être compris comme « [...] un *silence frontière entre société et famille*, [...] un abri, une manière de se révolter ou de maintenir la frontière [...] » (1995 : 28), ou encore comme l'expression d'une « *mémoire silencieuse*, [...] révélateur du non-dit, de ce qui devrait être tenu caché, de l'impensé de la famille. » (*ibid.* : 29). Il peut en ce sens se

faire l'écho, en creux, au silence fait sur la mémoire et l'histoire familiale, sur « cette terre ancestrale devenue terre de l'inconcevable — de l'in-conçu radical. » (Hassoun, 1993 : 62-63).

Ici, il ne s'agirait ainsi par seulement de travailler avec S. sur son propre rapport construit aux langues, mais aussi, de l'amener à réfléchir au silence de son fils à propos duquel on pourrait faire l'hypothèse qu'il est une réponse de l'enfant à cette situation de double contrainte extrême dans laquelle le place le désir ambigu de sa mère, qui, s'il y répond, fait disparaître la langue dans laquelle s'inscrit la mémoire de son père. L'aîné, dépositaire d'une origine en impasse (Sibony, 1991), reste comme *dernier locuteur de son espèce*.

3 Perspectives : production de récits de vies linguistiques et épilinguistiques et appropriation de langue

Ce travail m'amène ainsi à réfléchir à des manières d'articuler formation linguistique et production d'histoires de langues en entretien, visant une exploration réfléchie, interagie par un formateur-chercheur et un sujet apprenant. Cette exploration concernerait son parcours linguistique, la construction de ses rapports aux langues et aux normes, le sens et les enjeux de l'apprentissage en cours, ses perceptions de légitimité/illégitimité linguistique — des langues elles-mêmes, des identités construites à travers ces langues —, ses échecs et ses résistances à apprendre, à s'approprier la variété-cible.

À travers les exemples évoqués, on a pu commencer à faire quelques hypothèses sur ce qui construit la résistance à l'appropriation d'une langue vécue par le sujet comme menaçant une langue maternelle non reconnue et/ou dévalorisée, ou encore que le sujet perçoit comme hors de lui-même et inaccessible. L'insécurité linguistique, comme expression du sentiment de sa propre illégitimité linguistique et/ou de celle de sa langue peut effectivement bloquer l'apprentissage.

J'ai tenté de montrer que ce qui me semble se jouer à travers la production de ces histoires de langues est la progression vers une forme de réhabilitation du sujet linguistique, agissant et

construisant en langue, doté d'une conscience et d'une intuition linguistiques, de compétences dans lesquelles il peut s'autoriser à puiser pour les développer. Ce travail m'apparaît ainsi pouvoir permettre que s'amorce la déconstruction des clivages qui existent dans les représentations de l'apprenant entre les *langues de sa vie* et les univers identitaires auxquels elles renvoient, dont on a vu qu'ils peuvent constituer des freins à une appropriation linguistique assumée et/ou légitimée. Le formateur-chercheur, en tant qu'intercesseur de *la langue* ou plus exactement de la norme, a de ce point de vue un rôle fondamental, car il contribue à faire évoluer les représentations que l'apprenant a de lui-même et de sa légitimité linguistique. À travers la relation formative engagée, c'est une forme de reconnaissance, voire d'« autorisation symbolique » (Ginet, 1992 : 11) à agir en langue que le sujet apprenant devrait recevoir et s'approprier, une habilitation de lui-même comme membre légitime de la communauté linguistique construite autour de la langue ou de la variété-cible.

La méthodologie des histoires de vie inscrite dans une approche compréhensive me semble à retenir dans son idée d'accompagner l'individu à se construire comme « sujet historique » (Pineau & Le Grand, 2002), non plus seulement déterminé, *agi* par son histoire, *assujetti* à elle, mais acteur, locuteur de cette histoire, *propriétaire* de cette histoire, contribuant à sa construction (Leray, 2000), habilité à s'y projeter. L'entreprise de production d'un récit de l'histoire linguistique du sujet lui ouvre la possibilité d'un espace de l'apprendre à se dire, à se réfléchir, à se construire en projet dans la langue.

L'idée serait ainsi d'articuler cette démarche compréhensive avec le projet même de formation linguistique, en planifiant avec l'apprenant des moments d'entretiens visant la production, l'analyse, la compréhension de son histoire de langues, moments à la fois réguliers et laissant la possibilité d'entre-temps suffisants pour permettre la réflexion respective du formateur et de l'apprenant. Là encore, la démarche préconisée dans la méthodologie du récit de vie peut nous aider à penser le processus de construction de l'histoire de langue et ses différentes étapes : les moments de production orale, en entretien, d'une parole

qui reçoit une écoute compréhensive, transcrite par le formateur, alternent avec des moments de restitution de cette parole à l'apprenant, de retour sur son discours, au cours desquels l'idée est d'engager avec lui un travail de co-interprétation et d'analyse coopérative. Cette analyse vise à faire progresser le récit et à favoriser la réflexivité du sujet, avec un projet final qui peut être défini comme l'écriture, par l'apprenant, d'aspects choisis du récit en fonction des objectifs de décryptage du sens des difficultés et des résistances à l'appropriation linguistique.

Enfin, la méthodologie des histoires de vie nous rappelle l'importance d'engager avec le sujet en formation un travail à la fois coopératif et contractuel, et une implication mutuelle qui redéfinit les rôles traditionnels de formateurs-chercheurs/apprenants-témoins. Formateurs et apprenants sont amenés à coopérer dans la recherche et la compréhension de la parole produite, et sur un engagement à explorer et à restaurer les liens entre l'apprenant, son histoire, et son projet formatif. Elle nous offre à ce titre l'occasion de donner à l'entretien compréhensif une finalité qui va au-delà d'une *simple* production scientifique dont le chercheur peut être finalement le seul à tirer profit, pour véritablement conjuguer recherche et intervention.

Éléments bibliographiques

- BRETEGNIER, Aude, 1999 : *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de la Réunion, UPRES-A 6058 du C.N.R.S., 4 vol. (1086 p), 2 vol. d'annexes (423 p).
- BRETEGNIER, Aude, 2002a : « Regards sur l'insécurité linguistique » & 2002b : « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique », in A. Bretegnier et G. Ledegen (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris, L'Harmattan : 7-33 & 123-151.
- BRETEGNIER, Aude, 2005a : « Donner un sens à la mobilité/immobilité linguistique. Quelques pistes à ouvrir », in C. Van

- Den Avenne (éd.) : *Pratiques et représentations des contacts de langues en situation de mobilité*, Paris, L'Harmattan : 123-145.
- BRETEGNIER, Aude, 2005b : « Communauté linguistique — État des lieux et perspectives », in Michel Beniamino et Lise Gauvin (éds.) *Vocabulaire des études francophones — Concepts de base*, Paris, Pulim : 39-45.
- BLANCHET, Philippe, 2000 : *La linguistique de terrain, méthodes et théories*, Presses Universitaires de Rennes.
- DAHOUN, Zerdalia, 1995 : *Les couleurs du silence, Le mutisme des enfants de migrants*, Calmann-Lévy.
- DEPREZ, Christine, 1994 : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
- DEPREZ, Christine, 2000 : « Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues », in C. Leray et R. Bouchard (éds.) : *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, Presses universitaires de Rennes, n° 5 : 167-174.
- DURPAIRE, François, 2002 : *Enseignement du français et diversité culturelle. « Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*, Paris, Hachette Éducation.
- GINET, Dominique, 1992 : « Paul, ou l'impossible rapport à l'écrit », in J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn & B. Lahire : *L'illettrisme en questions* Paris, PUL.
- FRANCARD, Michel, 1993 : *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Collection « Français et Société » n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- HASSOUN, Jacques, 1993 : *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Paris, Point Hors Ligne.
- HOUDEBINE, Anne-Marie (dir.), 1996 : *L'imaginaire linguistique*, Travaux de linguistique, 7, Université d'Angers.
- KAUFFMAN, Jean-Claude, 1996 : *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

- LAINE, Alex, 1998 : *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LECONTE, Fabienne, 1994 : *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- ROBILLARD, Didier (de), 2001 : « Peut-on construire des "faits linguistiques" comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat », in *Marges linguistiques*, www.marges-linguistiques.com.
- ROBILLARD, Didier (de), 2004 : « Contacts de langues et théories du chaos : l'apport de créolistes, de francophonistes, d'africanistes », in J. Darquennes, P. Nelde, P. J. Weber : *The future has already begun. Recent approaches in conflict linguistics, Plurilingua*, n° XXV. Asgard, Verlag, Bruxelles. p. 83-98.
- ROBIN, Régine, 2003 : *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*, Paris, Kimé.
- SIBONY, Daniel, 1991 : *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil.
- YAGUELLO, Marina, 1988 : *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil.

Questions d'identité linguistique dans les banlieues nordiques

Marie-Noëlle Godin

Introduction

L'Europe d'aujourd'hui se redéfinit. À l'intérieur d'une même culture, différents accents s'entrecroisent, de nouvelles mémoires s'ajoutent, des traditions se mêlent. Le tout homogène que pouvait par exemple représenter la Suède est maintenant traversé d'une multitude de variations engendrées tant par l'accroissement du phénomène migratoire que par la place grandissante que prennent les minorités indigènes au sein du pays. La culture se fait plurielle et échappe peu à peu aux catégories dans lesquelles elle se tenait enfermée; elle n'est plus l'apanage d'une seule langue, d'une seule culture, mais l'expression d'une multiplicité.

Parmi ce bouillonnement, se dessine au sein de la jeunesse immigrante une identité nouvelle et suburbaine, une culture alternative possédant ses propres codes et moyens d'expression. Dans les banlieues de Stockholm, tout comme en périphérie des grandes capitales, la langue nationale, qui autrefois avait servi à l'unification du pays et qui symbolisait d'une certaine façon un lien d'appartenance sociale, se voit transformée, déconstruite, afin de prendre une saveur plus locale. Le shobresvenska ou shobre-suédois, cette langue de rue parlée par certains jeunes issus de banlieues multiethniques, est un exemple de ces variations de la langue majeure qui naissent souvent de quartiers

plurilingues. Un parlé haut en couleurs qui, intimement lié à la quête d'identité d'une jeunesse, sert à la fois à marquer sa différence et son appartenance.

1 Langue et nationalité

Dans presque tous les pays d'Europe, la connaissance de la langue nationale demeure un enjeu important, voire essentiel, dans l'obtention de la citoyenneté. Même si en Suède, aucune connaissance minimale du suédois n'est exigée pour y immigrer (Wingstedt 100), la question linguistique demeure néanmoins un sujet important au pays.

Il faut dire que la langue suédoise a toujours été fortement enracinée dans l'identité culturelle et sociale. Au temps où le suédois était encore à un stade embryonnaire, partagé entre les influences du Danemark, qui dominait jusqu'alors le territoire, et de Rome, la puissance catholique, le roi Gustav Vasa renforça considérablement l'unité nationale, non seulement en repoussant les envahisseurs danois qui peuplaient encore le territoire, mais en promouvant le suédois comme langue d'usage dans les affaires de l'Église (Ingemar 26). S'en suivit donc un mouvement de suédification dans les régions autrefois colonisées par des Danois ou des Norvégiens, ainsi que la montée d'un certain purisme, limitant les influences étrangères dans la construction de la langue.

Bien vite, le suédois devint davantage l'expression de racines et d'identité commune qu'une simple langue d'État. Au dix-neuvième siècle, aidée par la poussée du mouvement romantique qui amena des auteurs influents comme Strindberg, la culture suédoise se développa et gagna en légitimité. Un mouvement d'assimilation vint également marquer cette période, l'instruction ne se faisant dorénavant plus qu'en suédois dans les écoles, question de renforcer l'unité et la sécurité nationale (Oakes 107). Perçues comme des menaces, plusieurs minorités, dont les Sami et la population fennophone, se virent victimes de discrimination, de ségrégation, et de tentatives d'assimilation musclées. Le vingtième siècle amena une seconde vague de

nationalisme, celle-ci proposant cette fois une identité moderne, démocratique et internationale (Oakes 70).

C'est ainsi que des mesures beaucoup plus souples en matière linguistique furent adoptées au vingtième siècle, une politique centrée sur l'égalité, la liberté de choix, et la coopération (« *Statens offentliga utredningar 1974* », dans Kamali 59). En laissant entre autre le droit aux immigrants de choisir la culture de leur choix et en permettant à leurs enfants de recevoir l'enseignement dans leur langue maternelle, le gouvernement suédois voulut faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans la société.

2 Des changements démographiques importants

Si la Suède a une longue histoire d'immigration derrière elle, ce sont néanmoins les années qui suivirent la fin de la Deuxième Guerre Mondiale qui amenèrent le plus grand changement démographique au pays et poussa l'État à revoir ses positions sur la langue et l'intégration. En effet, le climat de prospérité qui régnait au lendemain de la guerre amena l'industrie florissante à recruter des travailleurs au-delà de ses frontières nationales, accueillant ainsi une main d'œuvre issue d'autres pays nordiques (Jervas 11). Une deuxième vague d'immigration suivie une décennie plus tard, amenant cette fois des ouvriers moins qualifiés en provenance de la Grèce et de la Turquie (Ohlsson 88). Alors que les premiers arrivants avaient pu s'adapter sans grande difficulté à la vie suédoise, la nouvelle main d'œuvre ainsi que la famille qui souvent l'accompagnait proposait un défi d'intégration supplémentaire, tant au niveau linguistique que culturel. Il en fut de même pour les immigrants et les réfugiés moyen-orientaux ou africains qui arrivèrent durant les années suivantes, certains débarquant au pays sans aucune préparation ou connaissance de la langue.

Au problème d'adaptation s'ajouta celui du logement. À Stockholm, le boom industriel et l'affluence de la main d'œuvre avaient créé une importante crise de l'habitation qui força le gouvernement à prendre des mesures draconiennes afin de permettre à chacun de vivre dans des conditions décentes. En 1965,

le projet Miljonprogram fut lancé, promettant la construction d'un million d'appartements et de maisons en l'espace de dix ans.

De part et d'autre de la capitale suédoise se dressèrent donc les silhouettes de grands édifices de béton, des blocs d'habitation pouvant accommoder plusieurs dizaines de familles à la fois. Bien vite, l'aspect austère et terne de ces constructions, ajouté à la prédominance d'immigrants dans ces régions et l'influence négative des médias, stigmatisa non seulement ces nouvelles banlieues, mais leur colla une mauvaise réputation (Bunar 5). Les barrières langagières et culturelles qui freinaient plusieurs nouveaux habitants dans leur recherche d'emploi ainsi qu'une dépendance accrue au système d'assurance sociale (Kamali 78) ne fit que renforcer les préjugés au sujet d'une population déjà marginalisée.

3 L'expression d'une différence, d'une ressemblance

À l'image des populations qui les habitent, ces quartiers hétérogènes débordent aujourd'hui d'une multitude d'accents provenant d'une centaine de pays différents. Ainsi, le turc, l'arabe, le grec, le finnois et l'anglais, viennent s'ajouter aux quelques 75 langues qu'il est possible d'entendre à certains endroits.

Les enfants et les adolescents qui habitent ces banlieues grandissent ainsi au milieu d'une variété culturelle impressionnante. En plus de l'influence des racines familiales, ces jeunes gens baignent non seulement dans la culture suédoise, mais sont également en contact quotidien avec des camarades d'origines diverses. Ainsi, bien que le suédois soit parlé à l'école, ces enfants issus d'un milieu immigrant utilisent une ou plusieurs autres langues à la maison ou au terrain de jeu. Non seulement ce multilinguisme fait partie intégrante de leur vie quotidienne, mais il est également au cœur de leur quête identitaire.

Difficile, pour un adolescent qui a été élevé selon les traditions ethniques de ses parents et qui fréquente depuis l'enfance des écoles multiculturelles, de s'identifier totalement au mode de vie suédois. À l'inverse, le même adolescent ressent également une

distance face à la culture d'origine qui ne cadre plus nécessairement avec le jeune adulte qu'il est devenu. Ce sont ces mêmes jeunes qui, comme l'indique la chercheuse Charlotte Haglund (87-99), risqueront davantage d'être affectés par un sentiment de dissociation face à l'école. En effet, le système d'éducation monolingue adopté par la majorité des écoles suédoises ne favorise pas toujours suffisamment le multiculturalisme, privilégiant plutôt l'acquisition rapide de bases solides pour l'apprentissage de la langue. De cette façon, le multilinguisme, au lieu d'être encouragé, est plutôt vu comme une distraction ou une entrave à la maîtrise du suédois (Haglund 93), une aptitude étant perçue comme un élément clé dans l'intégration et le succès de la jeunesse immigrante dans la société.

Ce désintérêt maladroit des institutions ne fait que renforcer le sentiment de distance entre la jeunesse plurilingue des banlieues et le reste de la société suédoise, sentiment qui les poussera à s'identifier à une culture davantage locale que nationale et à développer un fort sentiment d'appartenance face à leur banlieue.

4 Le shobresvenska

Sont ici désignées par « shobresvenska » ou « shobre-suédois », les variétés de suédois parlées dans certaines banlieues plurilingues de Stockholm et d'autres grandes villes suédoises comme Malmö ou Göteborg. Fortement influencé par les différentes communautés ayant enrichi le paysage démographique du pays au cours du vingtième siècle, le shobresvenska s'inspire principalement de la langue turque, mais également de l'arabe, du grec et de l'espagnol. Souvent perçue comme une forme d'argot, cette variété de la langue propose, en plus des mots et des expressions empruntées à diverses autres langues, une grammaire simplifiée et parfois incorrecte, des erreurs langagières souvent récurrentes chez les étudiants qui débutent l'apprentissage du suédois ainsi que des expressions idiomatiques directement transposées d'une langue à l'autre (Kotsinas 146-147). Le mot « sho bre ! », qui veut dire « salut ! », en est d'ailleurs issu.

Si ses adeptes s'entendent généralement pour dire que le shobresvenska n'est pas un langage correct et projète une image peu flatteuse, elle demeure néanmoins une langue de choix auprès de la jeunesse des banlieues lors des interactions entre amis. Non seulement ceux qui la parlent apprécient son côté ludique et décontracté (Godin 2005), mais l'utilisent également pour renforcer les liens qui les unissent à leurs camarades (Kotsinas 104). Ainsi, l'usage du shobresvenska occupe une place importante dans le mécanisme de socialisation et d'identification des adolescents des banlieues multiculturelles. Il fait à la fois figure de point de ralliement et d'outil d'exclusion, comme lorsqu'il sert de code afin de ne pas être compris des suédois et de certains représentants de l'autorité, que ce soit les adultes, les professeurs, ou la police. Car bien plus qu'un phénomène ethnique, le shobresvenska crée une solidarité entre les jeunes habitants de la banlieue, qu'ils soient immigrés ou suédois.

En effet, il arrive que les Suédois ayant grandi dans ces quartiers adoptent le mode de vie et d'expression des amis avec qui ils ont grandi. Partageant avec eux les mêmes réalités quotidiennes, il est normal que ces Suédois se sentent beaucoup plus proches de leurs camarades immigrés plutôt que de la population suédoise en général (Kotsinas 157-158). S'ajoute à cela le désir de faire partie du groupe, ce qui amènera certains jeunes maîtrisant parfaitement la langue à utiliser l'argot, de peur d'avoir l'air différent ou d'être identifié comme un *svenne* (terme péjoratif désignant un Suédois typique). À l'inverse, les adolescents immigrés vivant dans des quartiers majoritairement suédois adoptent rarement le shobresvenska, comme quoi le phénomène est intimement lié au milieu, et non à une question ethnique. De la même façon, les jeunes qui quittent la banlieue, que ce soit pour le travail ou à cause d'un déménagement, continuent rarement de le parler. Il faut rappeler que l'usage du shobresvenska est, pour la majorité, un choix, et non une langue par défaut.

5 Un autre modèle ?

Qu'est-ce qui pousse donc de jeunes suédois à adopter le shobresvenska alors qu'ils maîtrisent parfaitement la langue nationale ? Une piste avancée par Ove Sernhede suggère que l'exposition répétée des enfants et des adolescents à différentes formes de discrimination, comme c'est souvent le cas dans les banlieues plurilingues, renforce un sentiment d'infériorité et de distance face à la culture nationale à laquelle ils sont sans cesse mesurés. Se détachant de la société dont ils se sentent méprisés et rejetant une identité qu'ils ne pourront de toute façon jamais acquérir totalement, les jeunes s'identifient davantage à la culture de la banlieue dont ils sont issus (82). Même s'ils sont d'origine suédoise, certains jeunes n'échappent pas à la discrimination et aux problèmes reliés à leur milieu. Ils trouvent alors dans la provocation un moyen de s'assurer un certain respect ou du moins une voix, ce que leur situation économique et sociale ne semble pas pouvoir leur donner. Ayant grandi au milieu de cultures et de langues diverses et ayant appris de chacune d'elles, il est également normal pour l'adolescent de questionner les modèles établis et de préférer se tourner vers une culture alternative plutôt que d'adopter le mode de vie dominant (85). Le shobresvenska peut donc être perçu comme un moyen de souligner sa différence et son refus de se conformer.

Les philosophes Gilles Deleuze et Félix Guattari se sont longuement penchés sur la façon dont une langue mineure pouvait se développer à l'intérieur d'une langue dominante. Alors que la langue majeure, ici le suédois, impose sur un territoire ou sur un secteur d'activité des règles et des lois régissant sa bonne utilisation, l'usage mineur d'une langue tente plutôt d'amplifier les variations et les différences qui s'y trouvent dissimulées (MP 128-130), créant un moyen d'expression effervescent, instable, et toujours changeant. Ainsi, le shobresvenska ébranle le modèle de la langue correcte en compromettant les systèmes de représentations connus, menaçant les structures de pouvoir en place à l'intérieur de la langue. Cette libération créatrice du langage, cette évasion hors des structures de la grammaire et du

bon usage, permet aux minorités de proposer un moyen d'expression alternatif dans lequel résonnent les multiples voix de la collectivité (Kafka 31).

Conclusion

Dans la Suède d'aujourd'hui, le shobresvenska gagne en légitimité et est vite devenu l'expression d'une culture alternative. Popularisé sur la scène hip hop par les Latin Kings (1994), le shobresvenska est également utilisé dans quelques romans, dont le populaire *Ett öga rött* (2004) de Jonas Khemiri, dans lequel il devient un riche outil d'expression. Plus que la reconnaissance de cette variété de la langue, ces différentes manifestations culturelles reflètent également la dure réalité des banlieues, mais la fierté d'y habiter. Plus encore, elles créent, à l'intérieur d'une unité linguistique nationale, une identité encore plus serrée, locale, qui ralliera plusieurs adolescents aux accents pourtant différents. C'est ainsi que quelque part entre deux langues, quelque part entre l'enfance et l'âge adulte, certains jeunes habitants des banlieues ont su se construire un espace à eux, une zone grise, un point de crise entre les racines du passé et l'appel de la société.

Bibliographie

- ALGUIN, Ingemar. *A History of Swedish Literature*, Suède : Institut suédois, 1989.
- BUNAR, Nihad. *Skolan mitt i förorten : fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm/Stehag 2001.
www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/p-bunar-summary-01.htm
- DELEUZE, Gilles et Guattari, Félix. *Kafka : Pour une littérature mineure*. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- DELEUZE, Gilles et Guattari, Félix. *Mille Plateaux : Capitalisme et schizophrénie*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.

- GODIN, Marie-Noëlle. *An analysis of the use of Shobresvenska in modern Sweden*. Linköping : Département de Langue et Culture, Université de Linköping, 2005.
- HAGLUND, Charlotte. *Social Interaction and Identification among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden : a study of institutional order and sociocultural change*. Stockholm : Centrum för tvåspråkighetsforskning, Université de Stockholm, 2005.
- JERVAS, Gunnar E, ed. *Migrationsexplosionen : bakgrund och alternativ till den felslagna flyktingpolitiken*. Stockholm : SNS, 1995 ; (Finland).
- KAMALI, Masoud. *Distorted Integration : clientization of immigrants in Sweden*. Uppsala : Centrum for multietnisk forskning, Université de Uppsala, 1997.
- KOTSINAS, Ulla-Britt. *Ungdomsspråk*. Uppsala : Hallgren & Fallgren, 2004.
- OAKES, Leigh. *Language and National Identity : Comparing France and Sweden*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2001.
- OHLSSON, Rolf. « Svensk invandrings- och flyktingpolitik efter 1945 ». *Migrationsexplosionen : bakgrund och alternativ till den felslagna flyktingpolitiken*. Jervas, Gunnar E, ed. Stockholm : SNS, 1995 ; (Finland).
- SERNHEDE, Ove. « Ungdom och svart identification : om unga invandarmäns utanförskap och motståndskulturer ». *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm : Liber i samarbete med Statens institutionsstyr. (SIS), 2003.
- Statens offentliga utredningar 1974 : 70.
- WINGSTEDT, Maria. *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden : historical and contemporary perspectives*. Stockholm : Université de Stockholm, 1998.

Communication orale traditionnelle et modernité communicationnelle : l'exemple du *jottali*

Mouhamed A. Ly

Université Paul-Valéry, Montpellier 3, lymou@voila.fr

Cette communication vise à définir le *jottali* qui est une pratique de l'oralité traditionnelle que l'on retrouve dans de nombreux pays de l'Afrique au sud du Sahara. Ensuite elle traitera des bouleversements qui le contaminent à partir de l'avènement de la modernité communicationnelle en Afrique dont la démocratisation des médias, la mondialisation de l'information et de ses modes de traitement, etc. sont des niveaux essentiels. Ces visées prendront appui sur le champ islamique sénégalais car le *jottali* y sert encore de mode de transmission des discours religieux.

1 Qu'est ce que le *jottali* ?

Le *jottali* consiste pour le *jottalikat* (le locuteur praticien du *jottali*) à transmettre les propos d'un tiers (l'énonciateur) à ses destinataires¹. L'instance de production et de réception est précisément tripolaire. En effet, c'est un truisme que de le dire, le *jottali*

1. La désinence dérivationnelle « *kat* » qui termine le lexème *jottalikat* est très courante en wolof. Elle désigne celui qui agit, l'agent, l'acteur. Voici quelques exemples qui proviennent du champ sémantique du dire comme dans *way* : chant et *waykat* : chanteur ; *talif* : poème et *talifkat* : poète ; *yenee* : souhaiter, annoncer et *yenekat* : annonceur, etc. Ces catégories qui appartiennent au champ de la parole correspondent à des fonctions voire des professions souvent remplies

exclut la singularité et la dualité. Il ne peut y avoir de *jottali* si les sujets ne sont que deux et l'exercice sera d'autant plus inconcevable avec un seul locuteur. Car cela va de soi que je ne puisse « m'auto-transmettre » mon propre discours et l'on aurait du mal à comprendre deux sujets, qui parlent la même langue et ne souffrent d'aucun déficit auditif, faire appel à un troisième individu chargé de transmettre les propos du locuteur à son allocataire et vice versa. Il s'effectue donc en présence d'une assemblée composée des trois pôles de l'interaction mentionnés à savoir : l'énonciateur (celui qui *assume* les propos), le *jottalikat* (celui qui les transmet) et des destinataires (ceux qui les reçoivent ; l'instance de réception qui est généralement hétéroclite).

Une autre de ses caractéristiques réside dans le fait que le *jottali* est effectué dans le cadre de situations sociales, culturelles et culturelles déterminées (mariage, cérémonie religieuse, assemblée etc.). Il n'y aura pas de *jottali* lors d'une conversation au sein d'un groupe d'amis, d'échanges entre parents et enfants, mari et épouse, etc. à moins que n'intervienne un fait qui fixe leur relation, pendant un temps, dans l'univers d'une manifestation sociale.

2 Les fonctions du *jottali*

Pourquoi le *jottali* ? Pourquoi un individu (A) éprouve-t-il le besoin de passer par un autre (B) pour s'adresser à des individus (C) qui pourtant, comme c'est souvent le cas, comprennent la langue dont il se sert et partagent le contexte de l'énonciation ? La question me semble d'autant plus pertinente que le rôle du *jottalikat* diffère de celui du porte-parole (même si les deux fonctions peuvent se cumuler). Car on peut remplir la fonction de porte-parole en l'absence de l'énonciateur alors que dans le cas du *jottali* la présence physique de ce dernier *hic* et *nunc* est une des conditions *sine qua non* de sa réalisation. La fonction du *jottali*

par des griots. En effet, dans les sociétés traditionnelles *waykat*, *yenekat*, *talifkat* comme la plupart des fonctions liées au champ du discours émanaient souvent de cette catégorie sociale.

est double. Le *jottalikat* devait remplir de manière concomitante les rôles d'amplificateur et de médiateur.

2.1 La fonction d'amplification

L'amplification est la fonction la plus apparente. Elle se retrouve dans l'étymologie du lexème *jottali* et sa racine *jott* (*ce qui sied à...*). Lamine kebba Sekk dans son dictionnaire wolof *Sekk bu ndaw* glose le sens du terme *jottali* en ces mots : « *jox dara kuko jotul* » que je traduirai par « *faire parvenir ce qui ne pouvait arriver à destination* » (1999). Michel Malherbe et Cheikh Sall auteurs de *Parlons wolof*, moins laconiques sur l'aspect communicationnel, choisissent la définition suivante : « *faire passer quelque chose, amplifier ce que dit quelqu'un en répétant haut ses paroles* » (1989). On voit que ces deux définitions mettent en exergue la fonction d'amplification du *jottali* qui consiste selon ces auteurs à porter haut les paroles de quelqu'un dans le but de les transmettre à un public qui n'aurait pu y accéder autrement.

Mais pour quelle raison le message de A ne pourrait-il parvenir à C sans passer par B ? Ces auteurs n'ont malheureusement apporté aucune précision sur les raisons susceptibles de rendre « inaudibles » les propos de A. Or c'est ce qui justifie l'exigence d'amplification. Ce qui m'amène à reformuler la définition de cette fonction comme suit : « dans le cadre de la fonction d'amplification le *jottalikat* devait tel un haut-parleur procéder à une répétition et à une amplification du discours de l'énonciateur présumé inaudible ou inintelligible pour des raisons matérielles ou linguistiques tel que le nombre, la distance, la pollution sonore, les soucis physiques de l'énonciateur comme dans le cas des problèmes de santé (rhume, extinction de voix) etc. ».

Cela dit les raisons physiques et matérielles n'expliquent pas à elles seules la fonction d'amplification. Des motivations ethno-socioculturelles et spirituelles interviennent également. Si l'on considère le champ religieux islamique où il se déploie de manière fréquente, les marabouts qui se servent souvent du *jottali* tout en étant les garants supposés de l'orthodoxie et de l'or-

thopraxie ne peuvent pas ignorer le Coran qui dit : « *modère ta voix : la voix la plus désagréable est la voix de l'âne* » (XXXI : 19).

Dans le cadre socioculturel, je ferai référence à deux expressions idiomatiques bien connues du wolof. La première dicte : « *kilifa du wax batam di jibb* », un « *Kilifa ne doit pas élever la voix* ». Le mot *kilifa* est un emprunt du wolof à l'arabe *muskalaf*, et non *khalifat* comme serait tenté de le croire un non-wolophone. Le *muskalaf* désigne la personne majeure, saine d'esprit, responsable. C'est ce sème de la responsabilité qui est davantage actualisé dans la langue wolof par restriction de sens. La seconde maxime énonce : « *bu ñgax don joxe cër kon mbam du sêf* » c'est-à-dire « *si braire conférait du pouvoir l'âne ne porterait plus* ». Cette sentence est une autre invitation à la maîtrise prosodique voire au silence.

Notons au passage que les illustrations que j'ai choisies, si elles participent de deux plans différents celui de la religion et de la tradition, se retrouvent dans une même analogie péjorative qui assimile le *parler fort* au braiment de l'âne. Comparaison évidemment peu flatteuse pour qui connaît la réputation, au sein de nos sociétés, de l'équidé aux longues oreilles. On voit donc qu'il y a des normes ethnoculturelles et spirituelles, de l'ordre de la prescription et de la proscription, connus de tous, et militant en faveur d'une certaine modération articulatoire qui est interprétée comme signe de pondération et de contrôle de soi. Il est également intéressant de relever que les exemples puisés dans la tradition et la religion se rejoignent dans le fait de poser une équivalence entre maîtrise du verbe et de l'être.

Toutes ces recommandations sont de nature à inciter certaines autorités coutumières et religieuses à se servir d'un *jottalikat* comme d'un haut-*parleur* chargé de reprendre et d'amplifier ce qu'ils disent. Nous tenons là une des raisons pour lesquelles le griot est souvent le *jottalikat* attitré du Cheikh, du chef coutumier et de toute personne qui s'attache ses services. Cela s'explique par le fait que sa catégorie sociale, celle des *gwewël* (griot en wolof) est exemptée des normes socioculturelles qui proscrivent le *parler fort*.

2.2 La fonction de médiation

La fonction de médiation est absente des définitions dont j'ai fait cas au préalable. Je dois dire qu'elle résulte d'une « axiomatisation » personnelle. En effet, je pose comme hypothèse l'idée que la fonction de médiation doit son existence aux difficultés inhérentes à la pratique du genre oral. Celui-ci requiert de mobiliser en même temps, du fait de son immédiateté, de « lourdes » compétences :

- ◆ psychologiques (il s'agit d'une maîtrise des émotions notamment du trac dont les effets gênants peuvent l'emporter sur toutes les performances de l'orateur),
- ◆ cognitives et mémorielles (par exemple ne pas avoir des trous de mémoire),
- ◆ articulatoires (éviter les erreurs de prononciation qui gêneraient la compréhension),
- ◆ sémantiques (par exemple ne pas se tromper de mot ou de signification en utilisant les termes adéquats),
- ◆ syntaxiques (éviter les solécismes) etc.

Dans le genre oral, les ratés se donnent à « entendre » aussitôt. Pour utiliser une expression courante, je dirai que *les erreurs se payent cash*. Chaque dysfonctionnement peut gêner la compréhension du propos et conduire à une appréciation négative du discours par un auditoire normatif ou qui recèle un certain fétichisme de la langue. Le *jottali* sert donc dans le cadre de ce genre discursif à masquer, gommer, rectifier, embellir, policer, clarifier, interpréter, traduire etc. le discours de l'énonciateur. On peut dire que le *jottalikat* joue le rôle de médiateur entre le discours de l'énonciateur et une réception efficace des destinataires.

Cela se conçoit plus aisément dans le champ du discours religieux islamique sénégalais qui me sert d'exemple. Car si tout discours tend à une certaine efficacité dans le domaine où il se déploie, le discours religieux est étroitement lié aux principes d'efficacité et de crédibilité pour des raisons qui se devinent facilement. C'est ce qui explique sans doute la présence récurrente

du *jottali* lors des cérémonies religieuses. Et c'est la seconde motivation qui montre pourquoi le *jottalikat* est souvent choisi chez les professionnels de la communication orale que sont les griots. Car pour réussir cet équilibre délicat qui consiste à reproduire en *live* un discours tout en le rendant au moins tout aussi pertinent et plaisant, sans toutefois en dénaturer le sens, le *jottalikat* devait mettre à la disposition de son Cheikh ses compétences en matière de communication, de stylistique, de rhétorique, de linguistique, etc. (par exemple, maîtrise de plusieurs idiomes : le wolof, l'arabe, voire le français ; capacité à retenir l'attention de l'auditoire et à rendre agréable les propos reçus, etc.).

Reproduction orale d'un discours oral, le *jottali* ne pouvait que doublement se soumettre à la logique tragique de tout discours oral : « *les erreurs se payent cash* ». Un mauvais *jottali* survient lorsque le *jottalikat* brise la relation de médiation en faisant ombre, et non écran, à l'énonciateur. Le discours rapporté prend alors le pas sur le discours et le rapporteur sur le rapport. Il y a également échec lorsque les ratés et les dysfonctionnements font légion lors de la reproduction et décrédibilisent le premier discours. Dans le cas contraire, c'est à dire lorsque le *jottali* est réussi, le Cheikh préserve, par le biais du *jottalikat*, un écran dans sa relation au talibé qui est nécessaire à la sauvegarde de son charisme qu'aurait pu annihiler les ratés, lapsus, hésitations, phrases inachevées, bégaiements, écarts sémantiques ou de syntaxes fréquents lors des communications orales en direct.

Ainsi le *jottali* exécuté avec succès est à percevoir comme une astuce qui permet de légèrement différer une communication que le cadre contextuel (contemporanéité et coprésence des protagonistes) présente comme directe afin d'en gommer les erreurs. Le Cheikh sera également parvenu, dans le cas d'un *jottali* réussi, à ne pas trahir les principes ethnosocioculturels et religieux relatifs à son rang qui lui suggérait de ne point brailler.

3 Mutations du *jottali*

La modernité communicationnelle marquée par la libéralisation massive des médias, survenue à la fin des années 80 pour le

Sénégal, l'apparition des nouvelles technologies, la globalisation du traitement et de la diffusion de l'information etc. apporte une dimension inédite. Les micros sont partout. On a assez disserté sur la tendance à « l'ubiquité » des médias : « être partout », « tout le temps » pour nous pas en faire davantage cas ici.

Pour revenir au champ religieux islamique sénégalais, qui me sert de mesure, les changements ne manquent guère. Les technologies nouvelles et les médias sont massivement présents lors des cérémonies religieuses où intervient le *jottali*. Et de plus en plus les manifestations religieuses les plus importantes sont diffusées sur l'Internet. Quelles sont les conséquences ? La parole du marabout est « micro amplifiée », non pas par le *jottalikat*, mais par les médias. Ainsi parvient-elle aux talibés dans son immédiateté¹. Le *jottalikat* est court-circuité. La fonction d'amplification ne se justifie plus. L'inconvénient réside dans l'émergence d'un double emploi et une redondance qui tire le discours en longueur et hypothèque l'exigence de captation nécessaire au principe d'efficacité.

Pour parer à cela, les stratégies sont nombreuses. Certains *jottalikat* multiplient la visée séduisante en renforçant l'humour, l'intensité vocale, etc. On peut parler dans ces cas d'un *hyper jottali* qui poussé à sa limite peut briser le principe de sérieux qu'exige le discours religieux.

D'un autre côté, il devient impossible de maintenir l'illusion du différé qui est un des fondements de la fonction de médiation. La conséquence majeure est que l'écran que devait maintenir le *jottalikat* entre le Cheikh et son public perd de son opacité. Le discours de ce dernier devient donc transparent et ses ratés accessibles.

1. On objectera à juste titre que tel était le cas dès l'apparition des microphones, des enceintes acoustiques, des amplificateurs et des hauts parleurs dans l'espace des cérémonies religieuses islamiques du Sénégal à partir de la moitié du vingtième siècle. Certes, mais cette donne fait figure de « préhistoire » du matériel sonore au vu de la sophistication et des extraordinaires possibilités qui apparaissent avec l'émergence de la modernité communicationnelle. Les impacts sont par conséquent différents et s'accroissent avec l'introduction des N.T.I.C. et la démocratisation des médias.

4 La rupture

Certains marabouts, sans doute pour contourner ces écueils, choisissent de briser la relation triangulaire au bénéfice d'une communication directe¹. S'ils en tirent le bénéfice de la proximité et de l'empathie ils prennent un risque en s'exposant à une éventuelle « décharismatisation » car, dans ces cas, le cheikh met ses compétences discursives en face de l'attention évaluative de son talibé. Et ces jugements pourraient s'avérer positifs ou négatifs selon la performance de l'énonciateur. Cette « démocratie discursive » brise donc le piédestal du Cheikh et le met dans une situation où sa capacité à tenir un propos limpide, compréhensible, cohérent... se soumet à la sanction comme pour tout autre locuteur. Dans un espace où savoir, savoir-faire discursifs, et pouvoir sont intimement imbriqués, on peut parier que les fortunes seront diverses si le rejet du *jottali* se généralise.

Une pareille donne pourrait avoir dans le long terme des conséquences jusqu'ici insoupçonnées au niveau du champ religieux. La première incidence pourrait être l'intervention massive de conseillers en communication dans cet univers. Le second impact pourrait se manifester par une meilleure audience des prédicateurs qui ont toujours ignoré le *jottali* et sont donc rompus aux techniques de la communication orale directe. On reconnaîtra prioritairement dans ce cadre les adeptes des mouvements fondamentalistes : *Ibadou*, *Al-Falah* etc. qui ont jusqu'ici du mal à attirer les foules à la manière des chefs confrériques dont chaque discours est religieusement suivi et écouté par des milliers de disciples.

Le rejet du *jottali* par ces groupes n'est pas neutre. Il s'explique par le fait que cet exercice consacre une axiologie différente de leurs croyances. En effet, le *jottali* participe la plupart du temps d'une relation communicative fortement hiérarchisée. Le champ sémantique du *jang* (en wolof : *apprentissage*, par extension *cérémonie religieuse nocturne*) où il se déploie de

1. Il faut dire que certains religieux et chefs coutumiers ont de tout temps refusé d'avoir des *jottalikat* sans doute pour être plus proches de leurs publics.

manière fréquente corrobore cela. L'on y retrouve les notions de *jangkat* (le diseur de *jang* ; celui qui dispense l'apprentissage), de *Cheikh* (maître, guide), *talibé* (disciple), *waar* (leçon)... Toutes ces notions témoignent de la relation asymétrique entre le marabout et son talibé. Le *jang* est le lieu de la leçon culturelle, spirituelle, morale, etc. qu'administre le maître au disciple. Généralement la dimension interactive du *jang* est circonscrite ; les *talibés* viennent écouter avec dévotion, partager un moment de communion et recueillir des prières sans avoir l'occasion d'échanger avec le *cheikh* ou le *jangkat*. Ce qui n'est pas le cas dans les *conférences* des groupes fondamentalistes qui, généralement, laissent la place à un débat entre le public et les orateurs. D'ailleurs les dispositions scéniques très stéréotypées des cadres contextuels du *jang* confirment cette relation basée sur la soumission et l'obéissance (exemple : les marabouts et les notables seront placés en hauteur et le public en bas ; ou disposition en face à face, etc.).

Or, comme je l'ai déjà souligné, les groupes fondamentalistes qui sont très critiques sur la soumission qui est à la base de la relation marabout/disciple préfèrent des modes de communication bannissant le *jottali* qui consacre une distance verticale entre les instances productrice et réceptrice.

Comme l'on pouvait s'y attendre certains locuteurs et groupes autres que les fondamentalistes partagent cette perception négative du *jottali* qui naît de la relation asymétrique qu'il instaure. L'on remarquera que si les hommes politiques s'en accommodent le temps des cérémonies religieuses, ils ne tentent jamais de le reproduire en dehors de ces cercles. Cela se comprend aisément puisque le *jottali* rompt le principe de l'*isègoria*, au cœur de la démocratie athénienne dont ils s'inspirent, et qui exige l'égalité de la prise de parole pour tous les citoyens. Transgresser cette règle c'est risquer la sanction des électeurs qui pourraient y voir la manifestation d'une arrogance.

À la question pourquoi ces mêmes électeurs l'acceptent-ils lorsqu'il s'agit des marabouts ? Une réponse vient automatiquement à l'esprit. Les légitimités qui interviennent dans les fonctions politiques et maraboutiques ne sont pas similaires. Et comme le

notait Christian Coulon : « au Sénégal on est souvent disciple d'un marabout avant d'être citoyen d'un État » ce qui conduit à passer aux marabouts ce que l'on refuse aux hommes politiques (1983).

Au-delà des hommes politiques, c'est la plupart des intellectuels qui rejettent généralement le *jottali*. Cela s'explique en bonne partie par la réfutation de sa dimension inégalitaire. Amadou Tidiane Wone dans son roman *Lorsque la nuit se déchire* nous en donne un exemple. Car cherchant à stigmatiser l'imposture des « *prétendus marabouts* » il souscrit à la représentation péjorative de cette dimension hiérarchisante (1990). En effet, pour dénoncer le rapport d'assujettissement qui lie le talibé, qu'il dit « *tel le chien le plus fidèle* », à son Cheikh, l'écrivain se sert des figures du *bëkk nekk* (en wolof : *secrétaire particulier*) et du *jottali-kat* en ces termes :

L'homme [le marabout] était de taille moyenne. Drapé dans un grand boubou majestueux, il avait la démarche assurée de ceux qui savent. Il était accompagné de deux adolescents dont l'un faisait office de secrétaire particulier et l'autre d'homme à tout faire. *Le secrétaire particulier remplissait aussi les fonctions d'amplificateur des saints murmures de son maître. Eh oui ! Car ces gens là [les marabouts] n'élèvent jamais la voix* (1990 : p. 31).

Le rejet du *jottali*, s'il venait à se généraliser, pourrait aboutir à la disparition d'un patrimoine de la communication orale traditionnelle renforçant ainsi l'idée d'une homogénéisation des comportements culturels et communicationnels à l'ère de la globalisation. Malgré les indications que j'ai fournies, il m'est difficile d'annoncer par avance toutes ses conséquences. Je pense notamment au plan ethnoculturel en disant cela. Nonobstant les mutations dont j'ai fait part au préalable, il est possible de préfigurer comme relatifs les effets que pourraient subir les confréries islamiques sénégalaises du fait de cette éventuelle, mais pour l'heure improbable, disparition du *jottali*. Car ces entités religieuses en se servant des dispositifs de la communication traditionnelle africaine depuis près d'un millénaire puis des artefacts de la communication moderne au xx^e siècle (télévision, radio, cassettes audio et vidéo, etc.) et en tirant, à présent, un profit non

négligeable des N.T.I.C. (l'Internet, D.V.D., matériel numérique etc.) ont démontré leurs capacités d'adaptation face à la modernité. Les confréries ont démontré également qu'elles ne sont pas fidèles à un genre communicatif mais à l'efficacité communicationnelle.

Conclusion

Cette communication m'a permis de mettre à nu la structure qui gouverne l'exercice du *jottali* qui nécessite donc une instance énonciative tripolaire, un prétexte formel, une exigence d'amplification et/ou de médiation etc. Elle m'a également servi d'appui pour évoquer le fait que la modernité communicationnelle n'est pas sans incidences sur les genres discursifs et les modes de communication hérités de la tradition orale. Il m'a été possible dans le cas que j'ai étudié de mesurer quelques uns des multiples bouleversements qui en découlent. Il apparaît que cette révolution de la communication n'est pas vécue de manière passive et homogène par les locuteurs et les groupes dont ils se réclament. Ainsi j'ai pu noter, pour ce qui est du *jottali*, des réactions différentes selon les groupes religieux. Un travail similaire ayant exclusivement pour terrain le champ ethnosocioculturel pourrait déboucher à terme sur des approches et des conclusions complémentaires et intéressantes.

Bibliographie indicative

- CALVET, L. J., 1996, *La Sociolinguistique*, Paris : PUF Q.S.J. 128 p.
- CALVET, L. J., Dumont P. (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*. Paris : Harmattan. 191 p.
- COULON, C., 1981, *Le marabout et le prince. Islam et pouvoir au Sénégal*, Paris : Pedone. 188 p.
- COULON, C., 1983, *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*. Paris : Karthala. 177 p.
- DIENG, Samba (dir.) 1996, *La civilisation islamique en Afrique de l'Ouest* Actes du Symposium de l'IRCICA-IFAN, Dakar, décembre 1996.

- DIAGNE, Mamoussé 2005, *Critique de la raison orale, Les pratiques discursives en Afrique noire*, Paris : CELTHO-IFAN-KARTHALA, 595 p.
- DIAGNE, Souleymane Bachir, 2001, *Cent mots pour dire l'islam*. Paris : Maisonneuve & Larose, 87 p.
- DIOP MOMAR, Coumba (dir.), 2002, *Le Sénégal à l'heure de l'information ; technologies et société*, Paris : Karthala. 388 p.
- DREYFUS, C. et Juillard C., 2004, *Le plurilinguisme au Sénégal, langues et identités en devenir*, Paris : Karthala, 358 p.
- MALHERBE, M. et Cheikh S., *Parlons wolof*. Langue et culture. Paris : L'Harmattan. 181 p.
- SEKK LAMIN, Kebaa 1999, *Sekk bu Ndaw, Dictionnaire en wolof*. Dakar : PAPP/CAPEF. 229 p.
- WONE AMADOU, Tidiane 2001, *Lorsque la nuit se déchire*. Roman. Paris : L'harmattan. Coll. Encres noires. 178 p.

TRAVERSES

À paraître

Traverses n° 10, (2008)

Numéros parus

Traverses n° 0 (1999), Argumentaire du LACIS par :

J. M. Prieur, C. Canut, A. Coianiz, G. Pierra.

Traverses n° 1 (2000), Entre les langues.

J.-M. Prieur : *Entre langues et origine : l'écriture du nom*. C. Canut : *Subjectivité et discours épilinguistiques*. A. Tabouret-Keller : *Régimes de la subjectivité et modalités de la subjectivation*. C. Moïse : *Aménagement linguistique, politique linguistique et place du sujet*. G. Pierra : *Langues en contact et expression : une subjectivation textuelle en langue étrangère*. G. Varro : *L'expérience subjective de la migration : une exploration*. M. Dreyfus : *Discours mixtes et construction du sens*.

Traverses n° 2 (2001), Langues en contact et incidences subjectives. Actes du colloque international du LACIS 16-17 juin 2000.

Cécile Canut : *Introduction*. J. M. Prieur : *Qui ?* — AXE n° 1 Description des langues en contact et interculturalité. Approche linguistique, sociologique, anthropologique et didactique. Caroline Juillard : *Voix et identités dans un univers sociolinguistique pluriel*. Nathalie Auger, Claudine Moïse : *Ancrages énonciatifs et identitaires : le choix du prénom des enfants dans les couples mixtes*. Cécile Van Den Avenne : *De la variabilité des discours épilinguistiques de migrants plurilingues. Une « socialisation langagière » hétérogène*. Saïd Bennis : *Discours épilinguistiques au Maroc. Langues, images et identités*. Rédouane Essaouissi : *« Du Beur dans Le Monde »*. Tayeb Bouguerra : *Subjectivité et didactique du FLE*. Fabienne Melliani : *Langue métisse et ethnicité urbaine*. Youcef Immoune : *La dynamique des plaintes-requêtes et des tensions intersubjectives dans l'entretien médical généraliste*. Marie-Ève Perrot : *« Même si qu'ils tournont everything en anglais on peut still garder notre langue »*. Les jeunes Acadiens et leur(s) langue(s) : *l'exemple de Moncton*. Frank Jablonka : *Patchwork*

identitaire en situation de contact linguistique conflictuel. Naïma Fadil : *Code-switching arabe marocain/français : Étude de l'intonation*. — AXE n° 2 Langues en contact, théories du sujet et écriture. Approche psychanalytique, littéraire et esthétique — Inès Oseki-Depre : *Sujet et subjectivité de la traduction*. Pascal Gabellone : « *Un balbutiement en langue étrangère...* » *La question de la langue poétique dans la modernité*. Teresa Gonzalez-Arce : *Lecture et interprétation des héritages culturels dans Le royaume des voix, d'Antonio Muñoz Molina*. Luis Vicente de Aguinaga : *Six débuts pour une fin. Autour de Juan sin tierra et vers la langue transfigurée de Juan Goytisolo*. Luciana Wrege Rassier : *Quête identitaire et recherche esthétique dans Pequod, de Vitor Ramil*. Marc Gonzalez : « *Je suis Cadien* », *Jean Arceneaux. Énonciation poétique et subjectivation diglossique*. Gisèle Pierra : *Entre langues et langages : le texte et le sujet*. Sénamin Amédégnato : *L'autopsie d'un « plagiat » : Le devoir de violence (Yambo Ouologem) vs Le dernier des justes (André Schwarz-Bart)*. — AXE n° 3 Langues en contact et épistémé Approche épistémologique et historique — Andrée Tabouret-Keller : *La pureté de la langue*. Robert Nicolai : *La « construction de l'unitaire » et le « sentiment de l'unité » dans la saisie du contact des langues*. Cécile Canut : *Créoles et dialectes, la typologie des variétés face aux dires des locuteurs*. Alain Giacomi : *Gestion de l'échange et indices d'interculturalité*. Cécile Sabatier : *Quelle terminologie pour les langues en contact en contexte migratoire ?*

Traverses n° 3, (2002), Séminaires et conférences du LACIS Langues en contact et incidences subjectives (2000-2001). Subjectivité Singularités Cultures.

Sénamin Amédégnato, Gisèle Pierra : *Avant-propos*. Jean-Léo Leonard : *Un projet de linguistique appliquée pour l'éducation multilingue maya (tseltal ; tojolabal) autonomiste au Chiapas : Ti k'e' a ja swayich jumasa'i et Sbatial jwaychtick, ja jun ku'untik yu'un te autonomia*. Raoul Boudreau : *Le contact des langues en littérature acadienne* — Katja Ploog : *Non-standard et variation du français en Côte d'Ivoire. Entre descriptions et pra-tiques*. Nathalie Auger : *Intersubjectivité et interculturalité. Une enquête sociolinguistique sur l'apprentissage du français par le théâtre*. Gisèle Pierra : *Le théâtre entre langues et cultures. Vers une intersubjectivité transculturelle*. François Perea : *Une petite histoire à propos du sujet et de la parole*. Juan-Antonio Lopez : *Les formes de nomination de l'autre : utilisation et production de sens en discours par des locuteurs gitans*. Gilles Siouffi : *Identité, Aliénation, Langage*. Patricia Bheeka : *Les formulations de lieu dans le processus d'ethnisation*. Benjamin Nicholas Lawrance : *Réflexion*

sur les recherches sur les enjeux linguistiques des Ewé. Sénamin Amédégno, Dominique Temple : *De la valeur trans-subjective de la réciprocité.*

Traverses n° 4, (2002), Actes de la journée d'études « Se dire ». Séminaires et conférences du LACIS. Langues en contact et incidences subjectives (2002).

François Péréa : *Introduction de la journée d'études.* Franc Ducros : « *Je est un autre* ». Pascal Gabellone : *De soi, au monde. Du Zibaldone de G. Leopardi au Métier de vivre de C. Pavese.* Bernard Salignon : *La voix : La négativité et la mort.* Jean-Marie Prieur : *Le sexe de la langue.* COMPTES RENDUS, Gisèle Pierra : *Enseigner en Guyane, L'école au risque de l'interculturel*, d'Alain Coïaniz, avec la collaboration de Jeanine Marcetti et Ginette Francequin. Cécile Canut : *L'institution des langues, Autour de Renée Balibar*, sous la direction de Sonia Branca-Rosoff. Sénamin Amédégno : *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIX^e siècle québécois*, de Rainier Grutman. Claudine Moïse : *La langue et le citoyen*, de Jean-Marie Klinkenberg.

Traverses n° 5, (2003), Subjectivation et nomination Séminaires et Conférences du LACIS 2001-2002.

Nathalie Auger, Jean-Marie Prieur : *Avant-propos : Une histoire de nouage.* Marc Gonzalez : *Nomination ethnonymique et parole poétique en Acadania.* Ksenija Djordjevic ? : *Les noms de langues dans l'espace yougoslave.* Jean-Marie Prieur : *L'expérience subjective du passage.* Agnès Garnier-Cottave : *Un journal d'apprentissage des langues étrangères.* Corinne Matteaccioli : *Pourquoi s'écrire en langue étrangère ?* Jean Morenon : *Effet séparateur du langage : les déformations pudiques.* François Perea : *Du je et de ses substituts : quelques remarques sur la circonscription de la personne de l'énonciateur.* COMPTES RENDUS, Nathalie Auger : *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, de R. Villanova, M. A. Hily, G. Varro (eds). Tayeb Bouguerra : *Apprentissage des langues et subjectivité* d'A. Coïaniz.

Traverses n° 6, (2004), Impensés de la linguistique.

Damien Chabanal et Jean-Marie Prieur : *Avant propos.* Franc Ducros : *Traduire Michel-Ange.* José Luis Atienza Merino et Xosé Antonio González Riaño : *Attitudes linguistiques et incidents critiques. Une étude qualitative dans la Principauté des Asturies (Espagne).* Andrea Pellegrini : *Goytisoló : la polyphonie exprimée par le plurilinguisme.* Delphine Demore : *Perte et (re)découverte de soi dans l'autre langue. Une expérience subjective du*

passage à l'anglais. Jana Očková : *Quand les sociologues s'analysent...* (« le récit de vie » en sociologie). Teddy Arnavielle : *Le sujet des grammairiens et ses entours*. Olga Theophanous : *Erreurs de substitution lexicale : entre normalité et pathologie*. Damien Chabanal : *L'étude des opérations internes dans la pratique variationnelle du sujet*. Jérémie Sauvage : *Agir et engagement du locuteur enfant*. Emmanuelle Canut : *Quelle vision de l'enfant apprenti-parleur dans les recherches en acquisition du langage ?* Gisèle Pierra et Gilles Siouffi : *Poème / Musique : la limite mouvante. Mise en voix de textes poétiques et improvisations au piano*.

Traverses n° 7, (2005), Héritage culturel, élaborations identitaires et langage.

Cécile Canut, Marc Gonzalez : *Présentation. L'Identité en question*. Cécile Canut : *Langue et identité : l'invention d'un héritage. De l'Europe des nations à l'Europe des communautés*. Hervé Adami : *Tradition orale et héritage culturel : la transmission impossible ?* **Élaborations identitaires et nomination**. Marc Gonzalez : *Potentialités identitaires et subjectives de la nomination ethnonymique en ACADIANA*. Hélène Hugou-nenq : *La transmission de la langue des signes : entre nécessité pragmatique et fonction symbolique*. Juliette Berkowicz : *La construction langagière de l'ethos dans le discours de jeunes locuteurs issus de l'immigration. L'exemple de « zarma »*. Marcelino Chauque : *Implications d'un héritage traditionnel et colonial dans les interventions argumentatives au Mozambique*. **Constructions identitaires et politiques linguistiques**. Émilie Mariat : *L'islandais : entre image spéculaire et imaginaire national, l'invention institutionnelle d'une communauté linguistique*. Stéphanie Pouessel : *Quand la langue tamazight se réveille : construction et enjeux actuels de la langue berbère au Maroc*. Jean-Léo Leonard : *« Héritage » ou patrimoine linguistique et réaménagement de la construction nationale : le « réveil Maya » au Guatemala, perspectives présentes et futures*. David Ngamassu : *La minorité anglophone au Cameroun : entre l'héritage linguistico-culturel et la construction identitaire*. **L'entre-deux de l'écriture**. Sénamin Amegdegno : *De la question identitaire dans la formation discursive des littératures mineures*. Dominique Rosse : *Filiation, entre-deux, écriture, « L'Invention de la solitude » de Paul Auster*.

Traverses n° 8, (2006), Arts du langage construire une transversalité.

Jean-Louis Chiss : *Les cultures du langage : représentations et savoirs sur la langue et les discours*. Gilles Siouffi : *Les arts du langage dans l'histoire :*

pourquoi ces éclipses ? Marie-Pierre Noël : *Art et technique du discours dans le Phèdre de Platon*. Serge Martin : *Pour une poétique relationnelle des lectures-performances*. Lydie Parisse : *Premier Amour de Beckett : Écriture d'une expérience, expérience d'une écriture. Un écrivain dans l'interlangue*. Yves Gourmelon : *En donnant Premier amour de Samuel Beckett...* Gérard Siary : *Raisonnement de sabot sur une lecture en texte japonais* Claudine Moïse : *Danse hip hop, d'une nécessité de parole* Nathalie Auger : *Le sujet et son texte dans les ateliers d'écriture filmique : entre subjectivité et prêt-à-écrire*. Lydie Parisse : *Fous et prophètes : l'autre du langage*. Gisèle Pierra : *Arts du langage : pour une transversalité Vers un sujet de la diction des textes*. Nathalie Auger : *Les arts du langage ou une pratique « à deux faces »*. Paul Ducros : *La crise de la langue*.

Pour commander...

Presses universitaires de la Méditerranée
Université Paul-Valéry Montpellier III
17 rue de l'Abbé-de-l'Épée
F-34090 Montpellier (FRANCE)

☎ 04 67 14 24 99
Fax 04 67 14 23 32

publications@univ-montp3.fr
<http://publications.univ-montp3.fr>

Cet ouvrage a été mis en pages par les
PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE
(*université Paul-Valéry, Montpellier 3*)

publications@univ-montp3.fr

www.PULM.fr

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2008



