



**HAL**  
open science

## Écriture du journal et élaboration de connaissances

Jérémy Ianni, Souad Bahri, Houria Meddas

► **To cite this version:**

Jérémy Ianni, Souad Bahri, Houria Meddas. Écriture du journal et élaboration de connaissances. Revue algérienne des lettres, 8 (2), 2024. hal-04629681

**HAL Id: hal-04629681**

**<https://hal.science/hal-04629681v1>**

Submitted on 30 Jun 2024

**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.

Public Domain



# REVUE ALGÉRIENNE DES LETTRES THE ALGERIAN JOURNAL OF LETTERS

Revue académique semestrielle  
ISSN 2602-621X | e-ISSN 2661-7447  
Éditée par l'Université d'Ain-Témouchent | Algérie

Revue algérienne des lettres | Volume 8 | Numéro 2 | 2024



Composition, Georges Valmier, 1921

Volume 8 | numéro 2 | 2024

**Écriture du journal  
et élaboration de connaissances**

Numéro thématique coordonné  
par Jérémy Ianni, Houria Meddas-Mosbah et Souad Bahri



Sommaire

1.	Souad BAHRI	Présentation du numéro thématique « Écriture du journal et élaboration de connaissances »	5-7
2.	Jérémy IANNI	La singularité du geste d'écriture de l'ethnographe	8-18
3.	Atmane SEGHIR	Le village de l'Allemand ou Le journal des frères Schiller de Boualem Sansal : Un puits de science infuse où se cachent des émotions et des passions sans nom ?	19-32
4.	Adélaïde PILLOUX	Songe d'une nuit d'été, Rêver ses amies dans <i>Le journal de Sarashina</i> 更級日記	33-45
5.	Chahinez DAMERDJI	De la mélancolie à la quiétude : l'ascension par la spiritualité dans <i>Journal intime</i> après la mort de Sophie de Novalis	46-54
6.	Hind BENSARDI & Hanae ABDELOUAHED	L'écriture de l'événement chez Annie Ernaux : de l'expérience traumatique à la reconstruction de soi	55-67
7.	Riadh GHESSIL & Sarah SLIMANI	Le Je insaisissable dans <i>La Maison du Néguev</i> de Suzanne El Kenz : étude des frontières mouvantes des écritures du Moi. Autofiction ou journal intime ?	68-82
8.	Saliha RACHEDI & Mounya BELHOCINE	Exploration de l'intime : L'Utilisation des Journaux Intimes comme Matériau Littéraire par Mustapha Benfodil	83-94
9.	Selma CHOUCANE	Reading Michelle Obama's <i>Becoming as a Black Feminist Epistemology</i>	95-108
10.	Faiza KACI	Jean Sénac et les jeux du "je"	109-117
11.	Mahbouba BEKOUICHE	Teaching Journal Writing Through Translation: A Pedagogical Perspective	118-138
12.	Malika MANSOUR	Vers une pédagogie de l'écriture créative : le journal scolaire, un levier d'expression pluridisciplinaire et de valorisation des apprentissages	139-154
13.	Soufyane BELGHOUL	Le journal d'apprentissage de l'étudiant sous le prisme de la pratique réflexive	155-167
14.	Lamia HADJAB	Le journal intime comme outil de formation pour le développement des compétences scripturales en contexte universitaire algérien	168-176
15.	Nawal BOUDECHICHE	L'ethos en narration autobiographique post-traumatique	177-197
16.	Meriem BOUHENIKA	University Teachers Attitudes on the Efficiency of Classroom Discourse	198-208
17.	Leila BOUZENADA	Littérature égyptienne d'expression francophone : deux portraits, deux œuvres	209-224
18.	Mohamed KOUDEDED & Martázul BUSTO NÚÑEZ	La place de la traduction intra-linguale dans la formation académique des traducteurs en Algérie	225-234
19.	Nassima MOUSSAOUI	La didactique professionnelle et l'analyse des situations éducatives. Enjeux et modalités	235-246
20.	Yasmina BAGHBAGHA	Séquence d'ouverture, invitation et offre dans les conversations téléphoniques : entendu/malentendu	247-259
21.	Fatima-Zohra CHALAL	The Role of Teachers' Body Language in the EFL Classroom: A Multimodal Perspective	260-273
22.	Souhaila FARES & Nassira BOUDERSA	Towards an Interculturally-based Syllabus to Develop English as a Foreign Language Learners' Intercultural Communicative Competence	274-289
23.	Yacine MEZIANI	Etude du discours sur les concepts de la grammaire dans <i>Tajerrumt n tmaziyt tatrart</i> de Mouloud Mammeri	290-308
24.	Hana BOUGHERIRA & Meriem BOUGHERIRA	An Image of Arab Minorities: The Myth of the City of Multiplicity in Amara Lakhous' <i>Divorce Islamic Style</i> (2012)	309-317
25.	Karima BENDERRADJ	Algerian Cities in the Face of Health Risks The New City of "Ali Mendjeli" in Constantine as a Model	318-329
26.	Hanène LOGBI	Franchissements des frontières dans <i>L'une et l'autre</i> suivi de <i>Mes pairs</i> de Maïssa Bey	330-338
27.	Youcef BACHA	Plus qu'une écume, une linguistique de variation et une sociolinguistique de la langue	339-343

**Présentation du numéro thématique « Écriture du journal  
et élaboration de connaissances »**

**Presentation of the thematic issue “Journal writing  
and knowledge elaboration”**

par Souad BAHRI

L'objectif de ce numéro consistait à offrir aux chercheurs un espace d'échange et de réflexion autour des dimensions intimes, professionnelles et ethnographiques de l'écriture du journal dans la formation des connaissances. En effet, le scriptural a cette particularité de retracer l'évolution de la civilisation et l'écriture permet non seulement la transmission de la connaissance mais aussi son développement à travers le temps. Dans ce numéro, il s'agissait de comprendre comment multitude des expériences (intimes, professionnelles, scientifiques, etc.) pouvait se manifester dans les pratiques scripturales contemporaines. C'est ce lien précis entre écriture, savoirs et connaissance de soi, du monde, d'autrui et des choses qu'il s'agissait de mettre en discussion dans ce dossier thématique. Dans son article, Ianni Jérémy, tente de saisir le passage de l'observation au langage dans le cas précis des écrits de l'ethnographe, et comment le renversement de la logique hypothético-déductive lui permet de réfléchir plus vigoureusement sur la manière de penser les choses qui se présentent à lui et qu'il restitue par l'écriture. Par ailleurs, dans le domaine de la littérature, plusieurs contributions s'intéressant à la place de la pratique du journal intime dans l'activité littéraire ont été proposées afin de mettre en évidence les particularités de l'écriture littéraire et son rapport à soi. L'article de Seghir Atmane, présente une étude du journal transcendantal mettant en exergue l'écriture de soi et de l'autre, entre Boualem Sansal et les Juifs, où l'auteur construit la signification de l'Holocauste à travers une vision personnelle. Pilloux Adélaïde, de son côté, explore l'écriture des journaux intimes féminins de l'époque de Heian au Japon, en se référant au Journal de Sarashina. La chercheuse s'est intéressée ainsi à un journal (nikki) écrit par une femme anonyme de l'époque de Heian afin de mettre en évidence les attentes de l'autrice et d'accéder à la compréhension du rapport entre l'intériorité de la narratrice et le monde extérieur. Damerdji Chahinez, propose un article dans lequel elle présente une étude sur le journal intime en tant que genre littéraire qui révèle les instants phares des expériences vécues par le personnage. Dans cet article, l'auteure a tenté, à travers une approche discursive et lexicologique, d'élucider les tensions qui existent entre le début et la fin du récit pour avoir une meilleure compréhension du texte et pouvoir saisir la transformation du personnage. Bensardi Hind et Abdelouahed Hanae, dans « L'écriture de l'événement chez Annie Ernaux : de l'expérience traumatique à la reconstruction de soi » les chercheuses ont analysé la manière dont Annie Ernaux relate son avortement dissimulé dans « L'Événement », en soulignant la façon dont elle retrace cette expérience déplaisante et ses conséquences sur la reconstruction de soi. Leur objectif était de démontrer comment l'approche d'Annie Ernaux, qui intègre des éléments personnels et sociohistoriques, participe à la narration de l'expérience traumatique et à la reconstruction de soi et de la mémoire par le biais de l'écriture. Slimani Sarah et Ghessil Riadh, ont développé une réflexion sur « Le Je insaisissable dans la Maison du Néguev de Suzanne El Kenz : étude des frontières mouvantes des écritures du Moi. Autofiction ou journal intime ? » Afin de saisir le journal intime comme une forme littéraire à caractère personnel. Dans cet article, les chercheurs ont focalisé leur

attention sur l'hybridité générique présente dans « La Maison du Néguev de Suzanne El Kenz » et son rapport avec la psychologie de l'écrivain. Rachedi Saliha et Belhocine Mounya, quant à eux, ont tenté de comprendre comment le journaliste et romancier Mustapha Benfodil a utilisé, de manière créatrice, le journal intime, en insérant ses écrits personnels, et ce pour remettre en cause les normes littéraires et proposer ainsi une vision réaliste de l'expérience humaine relatée par le récit. Chouchane Selma, dans « *Reading Michelle Obama's Becoming as a Black Feminist Epistemology* » analyse l'autobiographie de Michelle Obama « *Becoming* » (2018), à travers le prisme de l'expérience féministe des femmes noires, en explorant son rôle en tant que socle de production de connaissances, en s'appuyant sur le cadre théorique de Patricia Hill Collins. Le récit de M. Obama retrace donc l'expérience de l'oppression qu'a vécue la femme noire et convoque le contre-récit de la femme opprimée. Kaci Faiza, quant à elle, analyse l'écriture diariste dans le journal de Jean Sénac « Janvier-Juillet 1954 » comme une tentative de renouvellement de la pratique dans le champ littéraire algérien. Une écriture mettant en scène l'intimité du Je et une tension entre le « Je » réel et le « Je » fictif. Le journal a également été traité comme un outil didactique et pédagogique dans différents travaux. Bekouche Mahbouba, s'est intéressée à l'enseignement de la rédaction de journaux par la traduction dans un article intitulé « *Teaching Journal Writing Through Translation : A Pedagogical Perspective* ». La chercheuse a focalisé son intérêt sur l'évolution des revues, devenues des outils d'apprentissage des langues et de communication culturelle. Elle a souligné également l'effet positif sur le développement des fonctions cognitives, de la pensée critique et de l'interaction avec les autres cultures. L'auteure a présenté différentes méthodes afin qu'elles soient utilisées dans la traduction de journaux. Dans la contribution « Vers une pédagogie de l'écriture créative : le journal scolaire, un levier d'expression pluridisciplinaire et de valorisation des apprentissages », Mansour Malika présente des possibilités d'apprentissage offertes par le journal scolaire pour les élèves de français langue étrangère (FLE) comme méthode flexible et novatrice dans le processus de l'acquisition de différentes compétences dans le domaine de l'apprentissage de la langue. Pour l'auteure, le journal de classe comme outil pratique, possède une dimension socio-cognitive indispensable, permettant le développement de l'écriture, la réflexion critique et la collaboration. L'objet de l'article « Le journal d'apprentissage de l'étudiant sous le prisme de la pratique réflexive » proposé par Belghoul Soufyane, est le journal de l'étudiant en tant qu'outil de formation. En effet, à travers une expérimentation menée à l'université où il a pu collecter des journaux d'apprentissage d'étudiants à analyser, le chercheur a pu déceler la posture réflexive des étudiants et leur implication dans leur propre apprentissage. Hadjeb Lamia dans son article « Le journal intime comme outil de formation pour le développement des compétences scripturales en contexte universitaire algérien » s'est penchée sur la question de l'utilisation du journal intime comme outil de formation dans le cadre universitaire algérien. Son objectif était de savoir si l'utilisation de ce genre d'écriture personnelle et extra-universitaire pouvait motiver les étudiants dans le perfectionnement de la langue française et favoriser le développement de leurs compétences rédactionnelles dans la même langue. Une expérience a été réalisée avec des étudiants inscrits en première année licence pour mettre en évidence l'intérêt de cette méthode qui offre à l'étudiant la possibilité de s'auto-former en langue française. Une auto-formation qui repose sur la narration des expériences personnelles et l'exploration de ses propres pratiques. Nawel Boudchiche, a travaillé sur les discours autobiographiques des étudiants qui s'expriment sur leurs souffrances. En adoptant une approche énonciative, la chercheuse s'est intéressée à la dynamique émotionnelle caractérisant ces discours testimoniaux.



## La singularité du geste d'écriture de l'ethnographe

### The singularity of the ethnographer's writing act

Jérémy IANNI <sup>1</sup>

Centre Expérience, Ressources culturelles, Éducation (EXPERICE) | France  
Associé à l'Institut de Recherches sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine | Thaïlande  
Jeremy.ianni.philippines@gmail.com

**Résumé :** *les activités développées par l'ethnographe se situent au carrefour d'une énigme : celle du passage du régime du visible, par l'observation au régime du langage, par le geste d'écriture. Cette métamorphose des objets est source de réflexivité et l'approche sensible permet à l'ethnographe d'accéder à la connaissance. Ce décalage de la logique hypothético-déductive ouvre l'ethnographe à plus de réflexion sur la manière de considérer les objets qui se révèlent à lui et qu'il restitue par l'écriture, ainsi que sur les violences épistémiques et épistémologiques et sa place singulière de chercheur.*

**Mots-clés :** *ethnographie - restitution - violences épistémiques - réflexivité - écriture*

**Abstract:** *the ethnographer's activities are at the crossroads of an enigma: the transition from the regime of the visible, through observation, to the regime of language, through the act of writing. This metamorphosis of objects is a source of reflexivity, and the sensible approach provides the ethnographer with access to knowledge. This shift away from hypothetico-deductive logic opens the ethnographer up to greater reflection on how to consider the objects that reveal themselves to him/her. At the same time, he/she reflects on epistemic and epistemological violence and his/her singular place as a researcher.*

**Keywords:** *ethnography - restitution - epistemic violence - reflexivity - writing*



Il peut sembler surprenant d'écrire un article qui traite de l'ethnographie sans s'appuyer sur des données empiriques. La présence sur un terrain et la pratique ethnographique s'éprouvent en effet dans la durée. Comme auteur, je connais cette épreuve que je vis au long terme depuis plusieurs années, en menant une ethnographie dans un pays qui n'est pas le mien, les Philippines, et sur un terrain qui m'était alors inconnu, le religieux et le sacré. Les mises en discussion présentes dans cet article surgissent en priorité de mon expérience d'ethnographe, d'observateur-observé qui rend par les mots ce qu'il voit et ce qui se donne à voir à lui. J'interroge dans cet article la restitution du visible par les mots, à travers le geste de l'écriture ethnographique.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : JÉRÉMY IANNI | Jeremy.ianni.philippines@gmail.com



Pour cela, je m'appuie sur des travaux de chercheurs et de chercheuses dans le champ des sciences humaines et sociales, en particulier issus des sciences de l'éducation, de la sociologie, de l'ethnologie et de la philosophie.

Faire recherche dans un monde différent, qu'il soit géographiquement et culturellement autre ou qu'il convoque des objets autres, n'est pas une tâche simple. Les travaux post-modernes sur l'intersectionnalité et le décolonialisme y ajoutent une exigence, puisque l'ethnologue se doit de réfléchir en profondeur à sa manière d'écrire ce qu'il ne sait pas encore et qui se donne à voir, dans le respect inconditionnel des personnes. D'un point de vue général, l'ethnologue du monde post-moderne ne peut pas, ou ne peut plus faire l'économie de la réflexion et de la pensée sur les violences épistémologiques et épistémiques, la dépossession et l'accumulation du savoir sur un groupe donné, ou encore la référence à des modèles culturels ou des théories auxquels il se soumet et soumet par conséquent les personnes qu'il étudie. Contrairement à il y a 30, 40 ou 50 ans, il est aujourd'hui plus difficile pour l'ethnologue d'ignorer les points de vue des théories critiques, en particulier lorsqu'il se trouve en contexte d'arrachement à sa propre culture et sa propre croyance.

Je discuterai donc de cette problématique du rapport qui lie l'ethnologue à son terrain en étudiant son geste d'écriture dans le monde post-moderne en trois temps : en premier lieu, par le prisme de l'approche sensible et du passage des objets du régime de la perception au régime du langage. Ce changement de régime est produit par la double activité de l'ethnologue qui consiste à percevoir et utiliser le langage pour restituer cette perception. Par ce geste, l'ethnologue métamorphose le régime des objets. En second lieu, je discuterai du geste d'écriture depuis le point de vue de la loi générale macro-sociale et des violences épistémiques et épistémologiques. En effet, l'ethnologue est susceptible d'écrire à partir de sa perception propre et des catégories de pensées par lesquelles il s'est formé. Dans cette perspective, nous verrons que l'apport de la phénoménologie reste précieux, en particulier la réalisation de l'*epokhè* qui induit un déplacement du régime de sa perception et de sa compréhension des objets. Nous verrons en dernier lieu que cela peut le mener à développer une forme de sensibilité épistémologique, en adoptant une posture réflexive sur sa place, ses tentatives et les différentes formes de production de savoir.

## 1. L'approche sensible en ethnographie

Depuis l'ouvrage de Georges Devereux *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences* publié en 1967, la position d'extériorité du chercheur en sciences humaine et sociales est considérée comme impossible. L'auteur y indique que l'activité de recherche est source d'anxiété pour les chercheurs et que ces derniers ont tendance se baser sur les procédures et les méthodes des sciences dites naturelles pour étudier les humains. Cette recherche de l'objectivité tend à retirer le chercheur du monde pour en faire un observateur extérieur, sans prise en compte de son ressenti, de ses émotions ou encore de son angoisse (Devereux, 1967 : 5-6) et en le rabaisant à un système physiologique perceptif (*ibid.* : 14).

L'auteur introduit une rupture avec les injonctions à décrire et formaliser qui prennent peu en compte la nature même de l'expérience de terrain. Georges Devereux n'est certes pas le premier auteur à souligner la solidarité qui unit le chercheur et son terrain et marche sur une route déjà ouverte par d'autres.

Cependant l'impact de sa pensée et de sa proposition est encore visible aujourd'hui, en témoigne les traces récentes que ses travaux ont laissé dans le champ des études de genre (Zoldan & Rambeaud-Collin, 2024 : 173) de la psychopathologie de l'enfant (Missionnier, 2019 : 153), de la psychologie (Reignier & Guignard-Bégoïn, 2024 : 189) ou encore de la sociologie (Keck, 2024 : 53).

Cette première remarque nous invite à nous pencher sur le terme d'ethnographie, sur la place et les activités de l'ethnographe. À l'instar de ce que souligne l'anthropologue François Laplantine, on ne peut pas penser le geste de l'écriture ethnographique indépendamment du voir, ou encore de la question de la perception. En d'autres termes, l'élaboration scripturale de l'ethnographe fait suite à un voir et à un ensemble de perceptions, en particulier un regard d'intensification du voir, et qui demande au chercheur d'adopter une attitude de dérive, de disponibilité et d'attention flottante (Laplantine, 1996 : 17-18). Pour l'auteur, l'ethnographe est lié à son terrain par une forme de relation amoureuse et affective et c'est l'expérience de l'altérité qui engage à voir ce qui ne peut être imaginé. Dans cette perspective, le régime de présence de l'ethnographe relève d'une forme kinesthésique qui se pose en amont du geste d'écriture (*ibid.* : 21), et ce qui fait la spécificité de l'écrit ethnographique est la description d'événements minuscules, avec un souci du détail. Cette description a lieu en différé, puisque le travail de mise en texte fait appel à l'ensemble des ressources de la langue. Il s'agit donc pour l'ethnographe, à travers ce travail de mise en texte, de redonner une valeur à l'indissociabilité des sons, des couleurs, des odeurs et des images, en se concentrant sur les phénomènes sociaux et les objets anthropologiques communs (*ibid.* : 47-48).

En convoquant alors la perception sensible et le geste d'écriture, l'ethnographie renvoie à l'énigme du passage du visible au langage. C'est tout l'enjeu de l'élaboration qu'a réalisée le philosophe Maurice Merleau-Ponty dans *L'Œil et l'Esprit*, dans une perspective à la fois phénoménologique et ontologique. Pour lui, la vision est « la rencontre comme à un carrefour, de tous les aspects de l'Être » (Merleau-Ponty, 1960 : 86), et sa contribution ouvre vers une portée métaphysique dans l'étude du geste d'écriture en ethnographie, dans une époque de critique d'une position positiviste et culturaliste dominante. Plus précisément, il traite cette énigme de savoir dire ce qu'est de voir par la peinture, puisque le peintre n'est pas tenu de porter un jugement sur les choses, ni de se situer dans le monde, il est en quelque sorte dispensé des obligations du discours (Shaer, 1988 : 206). Pour le philosophe, la vision n'est pas une activité linguistique ou langagière : il y a donc un interstice, une médiation entre le visible et les mots, en faisant passer le visible dans le régime du langage, qui provoque cette « métamorphose des choses » (Merleau-Ponty, 1960 : 41), et l'énigme de la vision, du passage du visible au sens se trouve précisément ici. De plus, le philosophe souligne que comme tous les objets, le corps est voyant et visible, et l'ethnographe, le chercheur ou l'observateur est présent au monde dans un double régime : celui du voyant puisqu'il voit, et celui du visible puisqu'il est vu. C'est-à-dire qu'il perçoit les choses, avant de les métamorphoser par le geste de l'écriture.

L'apport de la pensée de ces auteurs, qu'ils soient anthropologues ou philosophes est plus que jamais d'actualité, puisque c'est l'expérience sensible qui permet en premier lieu à l'ethnographe d'accéder au savoir, expérience étant restituée et métamorphosée par le geste d'écriture. Par ailleurs, la manière dont le chercheur est affecté sur le terrain et par son terrain ne correspond pas toujours à la manière dont les personnes observées sont affectées.



Du point de vue de la recherche, l'ethnographe doit donc s'ouvrir et créer des espaces de discussions, et ce sont ces espaces qui lui permettront d'accéder à la connaissance (Morisse, 2022 : 30). Martine Morisse, enseignante-chercheuse en sciences de l'Éducation, souligne que la restitution par le geste d'écriture ne correspond donc pas, dans cette perspective, à une description fidèle de l'objet ou des comportements, mais bien à un processus de saisie du réel par le biais de la perception qui se termine dans un langage à chercher, pour produire sur le monde. Le langage scriptural de l'ethnographe est donc une ressource visant à faire signifier des expériences de vie et du corps (*ibid.* : 32).

Historiquement, le positivisme comme paradigme de recherche a été prédominant mais les sciences sociales ont pu créer des épistémologies propres. L'approche sensible est une de ces propositions. Elle permet à l'ethnographe une présence plus humaine, à condition pour lui de réfléchir à la manière dont l'activité perceptive et scripturale lui permettent d'accéder à la connaissance. Des travaux récents se sont emparés de cette approche, et soulignent que l'ethnographie est par exemple mobilisable dans sa dimension sensorielle dans l'étude des arts martiaux (Mattont, 2024 : 21). D'autres travaux précisent qu'à travers cette démarche, il s'agit bien de chercher des alternatives à la figure mythologique de l'expert qui utilise exclusivement un savoir institutionnel, dont il détient les clés et qui serait supérieur à la vie et à l'existence (Speranza, 2024 : 19), ou encore d'aller vers une meilleure reconnaissance des savoirs expérientiels qui sont vécus avant tout dans la chair (Mony, 2024 : 47). Le praticien à comprendre au sens large, se doit ainsi d'être « présent à distance » (Roelens, 2024 : 206) et de permettre aux personnes observées d'occuper une place de co-chercheuses, que cela soit dans le champ de la recherche en travail social (Ben Hamed & Sadin-Cesbrou, 2024 : 125) ou encore dans les situations de très grande pauvreté (Tardieu & al. : 2023), sans considérer les personnes comme des objets généraux ou des agents, comme nous allons le voir.

L'approche sensible oblige l'ethnographe à adopter une attitude d'attention flottante et à considérer le geste scriptural comme la continuité de l'activité perceptive. Il s'agit bien de s'appuyer sur le fruit de sa présence sur un terrain donné et de réfuter la position d'extériorité encore prégnante en sciences humaines et sociales pour produire une médiation du voir par le geste d'écriture. La richesse et l'interdisciplinarité des travaux récents montrent que cette approche sensible est heuristique, qu'elle est une voie qui facilite l'accès à la connaissance et qu'elle oblige à ne plus observer les personnes comme des objets généraux ou des cas particuliers d'une loi générale, problème majeur de la recherche en science sociales en proie à l'obsession de la généralisation.

## **2. Le problème de la loi générale**

La réflexion de Maurice Merleau-Ponty qui consiste à penser l'observation en dessous des mots, tel un peintre dispensé des obligations du discours est toujours d'actualité, car elle demande à l'observateur de se replacer « dans le monde actuel » (Merleau-Ponty, 1960 : 9). À l'heure de la diversité, de l'inclusion, de l'intersectionnalité ou encore de la reconnaissance des identités des minorités, comment penser la place de l'ethnographe et de la logique déductive ?

Aux Philippines, une récente étude critique menée dans le champ des politiques culturelles et au titre provocateur, *The Filipino Primitive*, montre que les recherches sur les peuples dits primitifs de l'archipel sont des accumulations et des dépossessions.

D'après l'auteure, la production scripturale réalisée par de nombreux anthropologues qui ont étudié des peuples autochtones s'apparente à une violence épistémologique (Echavez See, 2018 : 7). Il s'agit ici de conserver la trace des cultures dites ancestrales, afin qu'elles puissent continuer à susciter notre attention aujourd'hui ou devenir une source d'inspiration. Dans cette perspective les anthropologues accumulent des photographies, des films, et des milliers de pages d'écrits, qui peuvent véhiculer une image érotique des corps qui sont dénudés. La thèse défendue par l'auteure est que ce procédé d'expansionnisme acquisitif correspond en vérité à une dépossession par accumulation, et que cette exhumation profite avant tout au scientifique, qui produit des descriptions précises, minutieuses et désincarnée des objets sacrés, en dépossédant donc le rôle que les êtres humains jouent dans la production et la vie de ces objets. Le paradoxe est, d'après l'auteure, que l'anthropologue ou l'ethnographe justifie cette dépossession par le fait qu'en raison des influences coloniales ou étrangères tous les matériaux décrits risquent en effet de disparaître. L'écriture ethnographique devient dans ce cas une forme d'expression cynique et l'expression rhétorique d'une anxiété de la perte et de la disparition qui justifie la nature accumulative des écrits. Il s'agit donc de préserver à la fois l'ethnicité et sa primitivité, en les faisant entrer dans les schémas d'une accumulation épistémologique qui a pour but de restituer la pureté d'une culture le plus complètement possible (*ibid.* : 39).

Le problème des violences épistémologiques se couple à celui des violences épistémiques, qui touchent au savoir des personnes réifiées comme agents ou objets de recherche. Le Mouvement Agir Tous pour la Dignité ou ATD Quart Monde a récemment produit d'importants travaux sur ces violences. Cette injustice épistémique est souvent occultée et consiste en la non-reconnaissance de l'autre comme porteur de savoir, d'une capacité de détenir et de partager un savoir ou une contribution à la compréhension de la condition humaine (Croft, Drayak & Skelton, 2021 : 86). Ces injustices sont un risque important dans les recherches ethnographiques qui portent sur des populations exclues ou minoritaires (Puñales, 2021 : 10), elles sont par exemples vécues quotidiennement par les personnes en situation de grande pauvreté qui sont enfermées dans une prétendue incapacité à transmettre un savoir valable (Jomini & al., 2023 : 138-141). Les personnes sont donc déniées dans leur expérience, leur vision et représentation du monde et ne sont pas considérées comme de véritables partenaires de recherche.

Ces récentes études critiques, qu'elles se situent dans une perspective décoloniale ou émancipatrice, soulignent deux enjeux importants pour l'ethnographe dans son geste d'écriture : celui de la déduction et celui la réification de l'existence. En premier lieu, la logique déductive ou hypothético-déductive tend à reposer sur un modèle, une loi générale. Cette loi propose un cadre qui vise à lire les faits sociaux et est susceptible d'orienter la manière de voir de l'ethnographe. Ces méthodes sont centrales en sciences humaines et sociales et posent aussi le problème de la restitution, puisque l'ethnographe est informé par des modèles et des catégories de pensées sur lesquelles il s'appuie, et peut ainsi s'engager dans un *non-voir* qui engagera une restitution par le geste d'écriture décalée de ce qui se donne à voir à lui, et qu'il ne peut voir. Or en ethnographie, il s'agit bien de rendre par les mots la perception de l'expérience des personnes, sans en faire des agents qui deviennent des cas particuliers d'une loi générale pré-établie.

Les lois ou théories d'explication du monde constituent alors, dans cette perspective, une forme de législation macro-sociale, qui rend impossible la dialectisation et l'étude de la complexité humaine (Laffitte, 2015 : 4). Pourtant, l'ethnographe et de manière générale toute personne qui rejoint un monde inconnu doit rester attentif à la fois aux gestes et aux sens des gestes que posent les personnes. Il ne faut donc pas pour l'ethnographe sous-estimer la durée ou l'importance de l'immersion en tentant, j'y reviendrai, de se désengager au moins temporairement, au mieux à long terme, des catégories de pensées par lesquelles il s'est formé (Ianni, 2024). Cette tension entre le régime de déduction et l'orientation de la restitution par le geste d'écriture qu'il provoque est particulièrement visible dans le champ de l'étude du sacré. À titre d'exemple, des débats importants structurent la sociologie des religions sur la place du sentiment comme objet social, ou non, qui serait ou non le fruit d'un travail institutionnel de l'établissement religieux (Fer, 2021 : 484). Une position vise alors à considérer la relation entre une personne et la divinité comme une forme d'altérité de l'invisible, en considérant que les individus se définissent à travers les rapports qu'ils entretiennent avec les autres et les entités invisibles (Caillet, 2012 : 314). Il s'agit bien ici pour l'ethnographe d'aborder les personnes de manière décentrée, en abandonnant l'idée des déterminismes sociaux qui construisent sa vie de la personne à son insu, pour se mettre à hauteur de l'univers dont l'humanité n'est qu'une des parties (Moisan, 2006 : 46-47). Une autre position vise quant à elle à une plus grande prise en compte des dimensions institutionnelles et des relations de pouvoirs qui se jouent dans les groupes, ou à aborder la croyance par le prisme de schèmes psychologiques. Cette position qui conduit bien à une forme de connaissance fait cependant prendre un risque important à l'ethnographe, puisque sa manière de voir et de la restituer par le geste d'écriture peu significativement ne plus rendre compte de la réalité telle qu'elle est établie par la personne qui vit cette relation avec la divinité, en affirmant qu'elle serait le seul fruit d'une construction sociale ou identitaire. Il s'agit donc ici d'une réduction de la réalité à sa dimension purement sociale, en considérant que tout ce qui est sensible est un produit social.

Ces différentes positions illustrent bien le problème de la prise en compte de la loi générale et de la logique déductive, qui ferait de la personne humaine un agent et non un sujet. L'ethnographe peut pourtant accéder au monde de la personne - et non pas à ce qu'il croit voir du monde de la personne - et le redonner à voir par le geste de l'écriture. Il ne s'agit donc pas, dans l'écriture et la description des scènes ethnographiques, d'analyser et d'orienter la description par le prisme d'une théorie ou d'une attention particulière, mais de réaliser cette réduction phénoménologique réaffirmée par Edmond Husserl, cette *epokhè* du transcendant ou aller vers un perçu comme tel, celui de l'identité de l'objet (Dastur, 1995 : 68). Il faut bien entendre le terme d'objet chez Husserl non pas comme un objet réifié mais un objet purifié par un retour à son essence, son idée constitutive (Dastur, 2007 : 14) et à la manière dont cet objet se donne à voir au monde. Il s'agit par conséquent pour l'ethnographe de retourner à la source de ce qui *fait*, ce qu'*est* l'objet, de s'intéresser à tous les détails qui *font* l'objet, qui font que cet objet *est* bien celui-ci, et non pas un autre. Dans cette perspective, l'objet n'est pas réifié mais phénoménologique, et dans cette métamorphose des choses provoquée par le passage du visible au langage par le geste d'écriture, l'ethnographe cherche *ce qui fait* la nature, l'essence des objets, des personnes avec lesquelles il interagit et vit une expérience.

L'ethnographe est donc responsable, dans sa manière de restituer par l'écriture, de s'engager ou non dans une démarche de réification des personnes. Il peut par le geste d'écriture leur retirer leur humanité, leur savoir propre, leur savoir sur le monde et choisir ou non la voie des violences épistémologiques et épistémiques. Les premières, nous l'avons vu, sont caractérisées par l'accumulation et la dépossession, et les secondes par la non-reconnaissance du savoir des personnes ou l'ancrage profond dans la logique hypothético-déductive. Le geste d'écriture de l'ethnographe a donc une portée bien plus large que ce qu'il prétend décrire, mais cela lui demande d'adopter une posture réflexive en analysant constamment sa place, pour écrire plus humainement.

### 3. Une écriture réflexive et humaine

Dans la perspective de ne pas faire dire des choses aux choses et d'aborder le terrain ethnographique sans s'astreindre immédiatement aux obligations du langage - c'est la figure du peintre - la question de la restitution par le geste d'écriture se pose. Dans ses travaux sur la mise en mot de l'expérience, Martine Morisse propose le terme d'esthétisation pour qualifier ce processus de restitution (Morisse, 2022 : 32). Nous l'avons vu, le passage du régime du visible au régime du langage constitue une métamorphose des choses qui se vit au carrefour de la perception, de la co-présence et de l'intercorporité, ce régime du sensible qui permet l'accès à la connaissance. Cette métamorphose s'élabore par le geste d'écriture, qui n'est donc pas une restitution fidèle de l'essence des objets, à entendre dans un sens d'objet phénoménologique et non d'objet réifié, mais une restitution de la manière dont les objets se donnent à voir à l'ethnographe, qui perçoit à partir d'un point de vue sur le monde.

Dans cette perspective, il ne s'agit donc pas tant pour l'ethnographe de suivre les lois des sciences naturelles ni de décrire des cas particuliers d'une loi générale mais de réaliser l'*epokhè* husserlienne qui permet de revenir à l'essence des objets, ce qui *fait* l'objet. Il ne s'agit donc pas d'écrire en labélisant les personnes par du vocabulaire technique et déshumanisant comme 'bénéficiaire', 'participant', 'pauvre', mais de poser un geste d'écriture sur la manière dont la personne reçoit, sans en faire *une* bénéficiaire, ou encore la manière dont la personne participe, sans en faire *une* participante, ou la manière dont la pauvreté se manifeste dans une situation, sans en faire *une* pauvre, c'est-à-dire un cas particulier d'une catégorie qui la dépasse. Ce changement du régime de la perception permet à l'ethnographe de s'intéresser à la manière dont la personne perçoit son statut, sa situation, les gestes qu'elle pose, dans une historicité et non pas seulement dans un moment précis qu'il faudrait nommer *observation participante* pour le faire entrer dans les schémas de la régularité scientifique, bien que cela reste toujours nécessaire pour répondre aux exigences de l'évaluation par les pairs.

Ce différent régime de perception ne signifie que l'ethnographe renonce à toute forme de réflexivité et entre dans un régime d'une subjectivité qui l'empêcherait d'apporter sa contribution spécifique de chercheur. Pourtant, une croyance que l'on retrouve souvent dans les discussions avec les pairs-chercheurs dans le champ des sciences humaines et sociale est de considérer la subjectivité comme une lacune plus ou moins grave. C'est ainsi que cette subjectivité, la sympathie et l'expérience du lien sensible qui sont rendus par le geste d'écriture, avec une attention aux détails sont insuffisamment pris en compte comme possibles accès à la connaissance.

Cependant, c'est bien l'épreuve de l'approche sensible en ethnographie qui permet cet accès, puisque la connaissance est le fruit des liens qui se créent et qui nouent les différentes personnes qui participent à une recherche. Il faudrait alors parler d'abduction et non plus d'induction. Cette sympathie et cette humanité de l'ethnographe sont d'autant plus importantes dans les contextes d'exclusion, nous l'avons vu, pour ne pas mener à des violences épistémiques. Elle permet aussi d'envisager la restitution et la démarche sur un terrain de type ethnographique comme une tentative qui pousse à s'interroger sur la manière de faire recherche et d'en rendre compte. Il s'agit ici de rendre compte d'une démarche, d'une tentative d'expérience vécue et non pas d'un point final (Staritzky, 2023 : 13), forçant donc la posture réflexive de l'ethnographe ou du chercheur en sciences humaines et sociales lors de la restitution du voir par le geste d'écriture. Nous voyons donc que la réflexivité du geste d'écriture ethnographique dans une perspective sensible se centre en premier lieu par une attention particulière au processus et aux tentatives.

En second lieu, cette attention oblige l'ethnographe à analyser sa place et les changements de place qu'il opère tout au long de ce processus. En la matière, les écrits de Jeanne Favret-Saada rendant compte de son expérience de recherche sur la sorcellerie sont, me semble-t-il, la référence la plus marquante. L'ethnologue souligne qu'elle a tout d'abord dû justifier son rapport inhabituel au travail de terrain en raison de sa difficulté à accéder à son objet d'étude, puisque la sorcellerie oppose des obstacles importants à une enquête ethnographique. Cela l'a conduite à devoir progressivement laisser de côté la prescription méthodologique de l'ethnologie, pour pouvoir finalement expérimenter elle-même le monde de la sorcellerie (Favret-Saada, 2009 : 1), en devant par exemple se faire désenvouter. L'auteure souligne lors d'un entretien que cette place oblige à « sortir de l'anthropologie pour en faire » (Le Caisne & Terzi, 2019 : 17). L'épreuve que constitue un terrain ethnographique et sa restitution par le geste d'écriture est donc une période intense et propice à la réflexivité. L'ethnographe se trouve ici face à un choix : se séparer de son terrain par la mise en œuvre d'outils méthodologiques de rationalisation de son travail, ou bien analyser sa place de manière continue. Dans le premier cas, la méthodologie devient une tentative de rompre avec le régime de la subjectivité et du sensible visant à répondre à l'angoisse pour reprendre l'expression de Devereux. La réflexivité est ici centrée sur les outils de recueil de données, les protocoles, les questions de départ, les interactions ou autres descriptions. Ce paradigme permet naturellement l'accès à une forme de connaissance, mais il doit aussi laisser la place à d'autres formes d'accès à la connaissance qui s'appuient non plus sur des outils et une méthodologie de type hypothético-déductive, mais dans le second cas sur l'ethnographe comme personne humaine et une élaboration praxéologique propre à lui-même.

J'ai souligné que l'une des propositions fondatrices de la phénoménologie est que l'observateur observe d'une position intérieure et est lui-même observé, en engendrant lui-même la manière dont les objets lui apparaissent. Dans cette alternative, l'ethnographe considère alors qu'il faut non plus centrer sa réflexivité seulement sur les outils de recueil de donnée mais aussi sur l'analyse de sa place, qui reste toujours une tentative. Le geste d'écriture se recentre donc par moments sur le chemin et le processus de la recherche en elle-même, sans se cristalliser sur des hypothèses à vérifier. Ce changement de l'orientation de la réflexivité, des outils vers la place de l'ethnographe, constitue ce passage de l'angoisse à la méthode dont parle Devereux dans son ouvrage éponyme.

Nous l'avons donc compris, la réflexivité de l'ethnographe dans ce passage du visible au langage par le geste d'écriture est présente en premier lieu par une attention particulière aux processus et aux tentatives et en second lieu dans l'analyse de la place en constante mouvement du l'ethnographe.

La réflexivité se manifeste également du point de vue épistémologique. Boaventura de Sousa Santos qui travaille sur les épistémologies du Sud souligne que la médiation des concepts d'un contexte à l'autre ne peut pas trouver seulement de réponse dans une traduction interculturelle. Il défend la thèse que le savoir occidental correspond à une certaine épistémologie et certains catégories construites sur une hégémonie de l'Occident sur le reste du monde. Il est donc, d'après lui, nécessaire de s'en extraire pour avoir accès au mode de production de connaissances d'autres groupes, rejoignant donc l'*epokhè* husserlienne. Les deux facettes de cette approche sont la traduction interculturelle et l'écologie des savoirs (de Sousa Santos, 2011 : 39), qui consiste en la reconnaissance d'autres types d'épistémologies, c'est-à-dire sortir des catégories forgées par le savoir occidental. En réalisant l'*epokhè* husserlienne, l'ethnographe est donc à même de sortir des catégories de pensées qui l'ont formé et le problème de l'opérationnalisation des concepts propre à la logique déductive tombe. Cela ajoute une exigence réflexive toujours plus accrue, qui lui permet d'accéder à la connaissance à partir d'autres catégories que celles dans lesquelles il s'est formé. Cette expérience, tout à fait déstabilisante, demande bien sur des dispositions à la transformation et d'envisager la recherche comme un processus transformatif. Dans de telles approches, il est alors nécessaire que l'ethnographe puisse aussi réfléchir sur la manière dont il se forme sur le plan existentiel, comme personne humaine qui vit et éprouve une recherche, et l'exigence de la réflexivité dépasse ici celle d'une simple analyse des implications du chercheur.

## Conclusion

À travers son activité, l'ethnographe voit et pose un geste d'écriture qui fait passer les objets du régime du visible à celui du langage. Cette métamorphose des objets est source d'enjeux épistémiques, épistémologiques et réflexifs. D'un côté, le régime de la déduction tend à considérer les sujets comme des agents qui deviennent des figures illustratrices particulières d'une loi générale. Dans cette perspective, l'ethnographe oriente son voir et son geste d'écriture par une théorie macro-sociale qui permet l'accès à la connaissance, en prenant le risque de la réification de l'existence des personnes. La réflexivité est ainsi centrée, mais non limitée, sur les outils et les protocoles de recueil de donnée et l'énigme du passage du régime du visible au langage par le geste d'écriture semble insuffisamment prise en compte. De l'autre, l'approche sensible repose sur la co-présence et la réponse à une angoisse du chercheur autrement que par la mise en œuvre d'outils qui viendraient objectiver une situation. Cette approche permet également l'accès à la connaissance et interroge les violences épistémologiques, liées à l'accumulation et la dépossession et les violences épistémiques, liés à la non-reconnaissance du savoir des personnes. Dans le geste d'écriture, il s'agit de rendre la recherche plus sympathique et d'ouvrir la réflexivité à au moins trois lieux : le premier est l'attention particulière aux processus et aux tentatives, le second la place toujours mouvante que l'ethnographe occupe et le troisième la reconnaissance d'épistémologies plurielles qui permettent de rendre compte de l'hégémonies des catégories créées par le savoir occidental.

Ces lieux de réflexivité orientent à la fois le voir et le geste d'écriture de l'ethnographe, qui rend compte tant d'un processus et de ses tentatives que de ses tâtonnements, ses incertitudes et ses réussites, loin de la démarche positiviste qui, bien qu'utile en certains cas, devrait rester propre aux sciences dites naturelles. L'ethnographe, en tâtonnant sur son terrain, réalise donc plutôt un exercice d'équilibriste qu'un choix radical entre une opposition schématique entre régime de la déduction et régime du sensible par les va-et-vient incessants qu'il réalise entre son terrain, la littérature et sa manière de restituer la connaissance qui se donne à voir par un geste d'écriture et lui-même.

## Références bibliographiques

- ACUÑA PUÑALES A. 2021. *Epistemic injustice and poverty: a clue for a better fight*. Mémoire de Master International Development Studies: Sustainability, Participation, Innovation sous la direction de Cristina Del Biaggio, Université de Grenoble Alpes, Grenoble. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03358183/document>, consulté le 25 mars 2024.
- BEN HAMED J. & SADIN-CESBRON C. 2024. « Du statut de personne accompagnée au rôle de cochercheur » dans *Rhizome*. N° 88-89, Faire savoir. Presse de rhizome. Lyon.
- CROFT T., DRAYAK T. & SKELTON D. 2021. *Socially distanced Activism, Voices of Lived Experience of Poverty during Covid-19*. Bristol University Press. Bristol.
- DASTUR F. 1995. *Husserl. Des mathématiques à l'histoire*. Presses universitaires de France. Paris.
- DASTUR F. 2007. « Autour de la phénoménologie ». Intervention au séminaire ARTE-FILOSOFIA, Cannes, les 14 et 15 avril 2007. URL : [https://psyaanalyse.com/pdf/AUTOUR\\_DE\\_LA\\_PHENOMENOLOGIE.pdf](https://psyaanalyse.com/pdf/AUTOUR_DE_LA_PHENOMENOLOGIE.pdf), consulté le 25 mars 2024.
- DEVEREUX G. 1967. *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*. Mouton & Co. La Hague, Paris.
- ECHAVEZ SEE S. 2018. *The Filipino Primitive. Accumulation and Resistance in the American Museum*. Ateneo de Manila University Press. Manille.
- FAVRET-SAADA J. 2009. *Les résultats d'une enquête singulière*. Communication dans le Séminaire au centre Norbert Elias, EHESS, Marseille, France. URL : [halshs-01188440](https://halshs-01188440), consulté le 23/03/2024.
- FER Y. 2021. « L'autorité "charismatique" à l'épreuve du terrain : les formes de l'autorité en contexte pentecôtiste » dans *L'Année Sociologique*. 71, Sociologie et religion : théorie versus données empiriques. Presses universitaires de France. Paris
- IANNI J. 2024. « Culture et droits humains dans les organisations de coopération internationales : deux abstractions à risque pour l'immersion et l'accueil inconditionnel » dans *Pratiques de formation/Analyses*. 68, L'éducation populaire dans tous ses états : nouvelles approches émancipatrices et défis politiques. Presses universitaires de Vincennes. Saint-Denis. URL : <https://www.pratiquesdeformation.fr/599>, consulté le 23/03/2024.
- JOMINI F. et al. 2023. *Pour une nouvelle philosophie sociale, transformer la société à partir des plus pauvres*. Le Bord de l'eau. Latresne.
- KECK F. 2024. « Luc Boltanski et la critique du pouvoir médical » dans *Critique*. 920-921, Luc Boltanski. Éditions de Minuit.
- LAFFITTE P-J. 2015. *Sens et praxis éléments pour une analyse pratique du discours enquête transdisciplinaire à travers les langages, les pratiques et les sciences humaines*. Soutenance d'habilitation à diriger des recherches. Université de Picardie-Jules Verne, Amiens. URL: [https://www.sensetpraxis.fr/sens\\_et\\_praxis.pdf](https://www.sensetpraxis.fr/sens_et_praxis.pdf), consulté le 23/03/2024.
- LE CAISNE L. & TERZI, C. 2019. « Grand entretien avec Jeanne Favret-Saada », dans *Monde Commun*. 2, Fake news, mensonges & vérités. Paris. Presses universitaires de France.
- MATTON J. 2024. « Ressentir la pratique du jiu-jitsu brésilien : une ethnographie sensorielle » dans *Ethnologie française*. 54, Faire Varia. Presses universitaires de France. Paris.
- MERLEAU-PONTY M. 1960. *L'Œil et l'Esprit*. Folio Essais. Paris.
- MISSONNIER S. 2019. « L'apport de Georges Devereux : intégration vs complémentarité » dans BYDLOWSKI Monique. *Recherches en psychopathologie de l'enfant*. Éres. Toulouse.
- MOISAN A. 2013. « De nouveau les dieux ont soif » dans *Pratiques de Formation / Analyses*. 64-65, Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité. Presses universitaires de Vincennes. Saint-Denis. MONY A. 2024. « Sortir du déni » dans *Rhizome*. 88-89, Faire savoir. Presses de Rhizome. Lyon. p. 43-50.
- MORISSE M. 2022. « Dimensions épistémologiques, esthétiques et politiques de la restitution dans le processus d'une enquête » dans HOUOT Isabelle, TRIBY Emmanuel & DE VIRON Françoise. *La restitution*. Octares. Toulouse.
- REIGNIER S. & GUIGNARD-BÉGOIN F. 2024. « Comprendre le monde moderne : les concepts de troisième type » dans GUIGNARD-BÉGOIN Florence. *Rencontre avec Florence Guignard. À l'écoute du développement de la pensée humaine*. Éres. Toulouse.



- ROELENS C. 2024. « Présent à distance, une posture d'entre-deux ? Esquisse d'une éthique de l'accompagnement numérique » dans *Phronesis*. 13, Des écrits relatifs en formation à l'enseignement en alternance : références, postures et régulations. Éditions de l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- SCHAER R. 1988. « L'œil du philosophe » dans SCHAER & al. *Voir et apprendre à voir*. La documentation française. Paris.
- de SOUSA SANTOS B. 2011. « Épistémologies du Sud » dans *Études rurales*. 187, Le sens du rural aujourd'hui. Éditions de l'EHESS. Paris.
- SPERANZA J. 2024. « Expérience plurielle : une alternative à la figure mythologique de l'expert » dans *Rhizome*. 88-89, Faire savoir. Presses de Rhizome. Lyon.
- STARITZKY L. 2023. « Pour une sociologie des tentatives » dans *Agencements*. 9, Ouvrons les savoirs !. Éditions du commun. Rennes.
- TARDIEU B. 2023 & al. 2023. « The Ethics of Participatory Action Research with People Living in Poverty » dans *Civic Sociology*. 4. University of California Press. Berkeley. URL: <https://doi.org/10.1525/cs.2022.5.7386>, consulté le 23/03/2024.
- ZOLDAN Y. & RAMBEAUD-COLLIN D. 2024. « Identités de genre et incertitudes analytiques » dans *Topique*. 160, Contester la norme. Association Internationale Interactions de la Psychanalyse. Paris. p. 171-184.



---

## ***Le village de l'Allemand ou Le journal des frères Schiller de Boualem Sansal : Un puits de science infuse où se cachent des émotions et des passions sans nom ?***

### ***The German Village or The Journal of the Schiller Brothers by Boualem Sansal: A well of infused science where nameless emotions and passions are hidden?***

Atmane SEGHIR<sup>1</sup>

Université de Bejaia | Algérie  
atmane.seghir@univ-bejaia.dz

**Résumé :** *Le journal de catastrophe des deux frères Schiller exploite le pathos sur l'extermination des juifs, au service d'un ethos, a priori omniscient, qui met en valeur une vision apocalyptique de la Shoah. C'est un journal transcendantal mettant sciemment en scène le désenchantement du monde contemporain où des émotions pathétiques amènent les lecteurs à remettre en cause la présence d'un bouc émissaire, l'islamisme, au lieu du nazisme. De la sorte, il met en exergue la relation de désir qui s'institue, comme gages d'instruction et d'altérité, dans l'acte d'écriture de soi entre Boualem Sansal et les juifs. La sémiotique des passions nous a permis de comprendre comment se construit la signification de l'Holocauste chez cet auteur dont les connaissances du judaïsme et de l'histoire ne sont pas rudimentaires. Aussi, nous nous sommes attaché à la science du discours qu'est la rhétorique des passions, qu'il semble bien maîtriser, pour appréhender les mécanismes d'influence, de pouvoir et de stéréotypage qui animent ses passions, parce que sans le caractère sublime qu'il emprunte aux passions, son journal heuristique et instructif n'aurait pas vu le jour.*

**Mots-clés :** *Shoah, journal intime, émotions, passions, altérité, science infuse*

**Abstract :** *The disaster diary of the two Schiller brothers exploits the pathos on the extermination of the Jews, in the service of an ethos, a priori omniscient, which highlights an apocalyptic vision of the Shoah. It is a transcendental journal consciously depicting the disenchantment of the contemporary world where pathetic emotions lead readers to question the presence of a scapegoat, Islamism, instead of Nazism. In this way, it highlights the relationship of desire which is established, as a guarantee of instruction and otherness, in the act of self-writing between Boualem Sansal and the Jews. The semiotics of passions allowed us to understand how the meaning of the Holocaust is constructed by this author whose knowledge of Judaism and history is not rudimentary. Also, we focused on the science of discourse which is the rhetoric of passions, which he seems to master well, to understand the mechanisms of influence, power and stereotyping which animate his passions, because without the sublime character that he borrows from passions, his heuristic and instructive journal would not have seen the light of day.*

**Keywords :** *Shoah, diary, emotions, passions, otherness, infused science*



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : ATMANE SEGHIR | atmane.seghir@univ-bejaia.dz

*Le village de l'Allemand ou Le journal des frères Schiller*, paru le 3 janvier 2008, est une fiction basée sur une histoire authentique. L'histoire de deux frères, nés de mère algérienne et de père allemand converti à l'islam. Ils vivent en France, avec leur oncle, alors que leurs parents se sont installés en Algérie, dans un bourg éloigné, dont une partie de la population est massacrée par le GIA<sup>2</sup> en 1994. Les deux frères découvrent, en se rendant en Algérie, après la mort de leurs parents, l'implication de leur défunt père dans la Shoah, ce qui les plonge dans un deuil double. C'est pourquoi ils ont tenu un double journal.

Tenir un journal intime, en format papier, aujourd'hui, demeure toujours nécessaire pour les esprits émotifs qui y trouvent une certaine délectation à cultiver leur curiosité morbide, en se laissant emporter par la voix silencieuse des rêves et de la poésie des passions. Le journal intime serait comme un film sur soi que l'on réalise en laissant la liberté aux joies et aux peines de se mettre en scène. Il serait également un théâtre où les masques passionnels tombent, où l'on se met tout nu ; un lieu favorable où l'on écoute ses cris, ses échos et ses soupirs ; un écrin de goûts et de dégoûts où la langue s'écrit avec un style doré. Il serait davantage un miroir fidèle de la mémoire et des souvenirs, un puits de savoir où les signes, qu'ils soient linguistiques ou extralinguistiques, se laissent entraîner par les émotions pour rendre intelligible le monde qui nous entoure. Pour le dire autrement, les journaux intimes ne sont pas les brouillons de soi, ils sont souvent réécrits et mis au propre, selon Philippe Lejeune (1998), afin de servir les causes nobles. C'est un fait qui est mentionné, en prélude, dans le journal de Malrich, qui a été corrigé par son enseignante de français au lycée et réécrit par son frère Rachel.

En somme, l'écrivain et philosophe suisse, Henri Frédéric Amiel nous dit que le journal intime est à la fois relié à la critique de soi et à la cognition : « je veux avoir la conscience de toute chose, l'intelligence de toute chose » (cité par Tabet, 2018), deux nécessaires éléments de pensée heuristique qui passent au crible des passions et des émotions, et les dirigent vers la science infuse, représentée aujourd'hui par la technoscience, servant de tremplin pour l'imagination (Withowski, 2013). A posteriori, le rôle que jouent les émotions dans la pratique de la recherche n'est plus à démontrer, puisqu'elles couvrent tous les domaines et disciplines de la science (Petit, 2002), au même titre que les journaux intimes qui en ont l'apanage. Nous avons, sous les yeux, le cas du journal de Sansal<sup>3</sup> (2008) s'élevant comme un roman d'éducation et d'apprentissages pluridisciplinaires : on y trouve pleines de références à l'économie, l'histoire, les religions, l'onomastique, la sociolinguistique, la philosophie morale et la chimie. L'apprentissage encyclopédique dans ce journal passe aussi par les voyages et la découverte d'autres cultures, des zones géographiques les plus connues (France et Allemagne) aux moins connues (village Ain Dab en Algérie).

Nous avons pertinemment choisi le journal imaginé par Boualem Sansal, qui représente une mine de savoir et de culture pour les lecteurs désireux de s'instruire, dans le but d'en extraire les différentes connaissances qui le constituent. Néanmoins, nous nous intéressons, globalement, dans cet article au savoir rhétorique que l'auteur maîtrise et qu'il met en jeu pour persuader ses lecteurs à connaître la Shoah.

---

<sup>2</sup>Groupe islamique Armé.

<sup>3</sup> Nous écrivons, dans cet article, tantôt le journal de Sansal, tantôt le journal des Schiller, celui de Malrich ou de son frère, mais c'est Sansal qui est le narrateur principal, il joue avec un triple-je.

C'est le poète et dramaturge allemand Johann Christoph Friedrich Schiller qui inspire Sansal et le plonge dans le rêve idéaliste du romantisme et de la rhétorique. Sa philosophie morale est fondée sur la recherche du bonheur, un bonheur utopique et idyllique que seules la science, l'harmonie et la beauté seraient capables de le constituer. Schiller, comme Sansal, se révolte aussi contre son père et en écrit un drame sombre. Son esthétique du beau renvoie à l'harmonie et à l'autonomie, deux entités qui expriment la liberté. Conséquemment, le journal intime de Sansal est conçu artistiquement, en suivant l'esthétique doctrinale et rhétorique de Schiller prêchant une liberté morale et humaniste sans mesure commune, la liberté de l'expression tout court. Une question se pose désormais pour connaître l'utilité de ce savoir rhétorique plus que millénaire : la construction des connaissances dans le journal de Sansal dépend-il de la rhétorique des passions ?

Vraisemblablement, l'auteur opte pour la rhétorique des passions parce qu'il sait que les passions et les émotions sont le fondement de toutes les connaissances et de tous les discours persuasifs : elle agit « comme un hameçon pour prendre l'esprit, et l'entraîner sur les chemins du savoir » (Mathieu-Castellani, 2000 : 153).

Aristote était le premier à affirmer que l'étonnement est le commencement de toutes les sciences, sachant que l'étonnement est une émotion forte provoquée par quelque chose d'extraordinaire, il est à proprement parler une stupéfaction mêlée d'admiration. Cene serait pas un choix anodin du moment que le journal intime serait le lieu idéal où les passions se manifestent, d'autant plus qu'il permet à l'individu de se démarquer du côté psychologique qui circule dans l'espace social, parce que l'on s'y déplace sous les auspices de la raison et de la science qui font l'objet d'une grande délectation. Il viendrait souvent à l'idée du diariste de se procurer du plaisir en partageant un moment de lecture à ses amis intimes, pour connaître leur jugement (s'ils en sont subjugués, s'il répond à leurs attentes), pour exhiber ses compétences intellectuelles, avant qu'il soit publié. Écrire dans cet espace intime est rattaché aussi au plaisir du pouvoir, car les mots ont un pouvoir (Martel, 2021), selon la rhétorique, ils sont, à vrai dire, la source de tous les pouvoirs, à commencer par le pouvoir du verbe, celui de la création et de la créativité, parce que tout simplement « au commencement était le verbe » (Prologue de l'Évangile selon Jean). C'est le cas de Sansal qui a pensé ses émotions et ses passions, en se servant du pouvoir magique qu'octroient les mots, raisonnés par la rhétorique, dont l'objectif serait de mettre en lumière ses connaissances humanistes et encyclopédiques.

La sémiotique des passions, édifée par Greimas (1991), semble adéquate pour rendre compte de ce holisme qui caractériserait le journal intime. Cette sémiotique fondamentale, que nous adoptons pour analyser le journal de Schiller, est notamment développée par son disciple Jacques Fontanille, qui a publié un livre fort intéressant, pour notre cas d'étude, *Sémiotique et littérature* (1999), dans lequel il met en avant les articulations du discours considéré comme un tout de communication. L'analyse sémiotique des textes littéraires, prenant en considération la forme affective de leurs discours verbaux, s'intéresse au procès de signification pris en charge par une énonciation. Le sémioticien Eric Landowski prend au sérieux cette dimension pragmatique de la sémiotique en proposant une méthode d'analyse concrète, fondée sur l'expérience du sujet.

Son livre *Passions sans nom* (2004) nous a aidés à aller plus loin dans notre recherche, en prenant en compte plusieurs paramètres : les interactions et les expériences, ainsi que les esthésies et les affects que les passions et émotions produisent chez l'auteur et ses lecteurs.

Cela nous amène à comprendre, tel est notre objectif, que le sémioticien effectue, avec enthousiasme, un travail d'investigation laborieux, semblable à celui du romancier et du policier, les trois partent à la recherche des signes et des indices qu'ils mettent en association pour reconstituer le sens, la signification, et divers types de connaissances.

Nous avons un exemple palpable, celui du personnage du journal des Schiller, Com-d'Dad, qui serait en effet un sémioticien qui ne se sait pas, « il est de la nouvelle école de police : pour comprendre l'ennemi, il faut vivre avec lui, comme lui » (27). Sansal, prêtant son « je » au policier serait, lui aussi, un sémioticien par expérience, grâce à ses connaissances en rhétorique qui constitue une partie intégrante de la création des systèmes sémiotiques (Klinkenberg, 1996 : 282). Il fait implicitement référence à la sémiotique originelle en écrivant : « ça se lit dans le ciel comme dans un livre ouvert » (188). Sciemment, il resémiotise les émotions et les passions que la Shoah provoque, et exceptionnellement celles qui n'étaient pas exprimées par celles et ceux qui les ont vécues, afin de conduire ses lecteurs à les comprendre et les ressentir intensément, bien que les lieux de la manifestation de ces émotions et passions ne soient pas suffisants, c'est-à-dire que la sémiologie, ou la rencontre entre l'expression et le contenu, change selon les situations affectives et idéologiques des sujets. Il réussit, quand même, son entreprise rhétorique et sémiotique du fait que le roman connaît un grand succès de librairie. Il avait choisi le registre pathétique pour susciter chez les lecteurs un sentiment de compassion les conduisant à s'identifier aux personnages et expérimenter fictivement leur souffrance. Ainsi, nous pourrions, d'ores et déjà, déduire que le journal intime ne saurait exister sans passions, des passions qu'on ne peut nommer parfois.

### **1. Le journal intime des Schiller : de quelles passions est-il le nom ?**

Selon le dictionnaire *Larousse*, le journal intime est un genre autobiographique qui est apparu à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, il consiste à transcrire des notes journalières sur des événements personnels, des sentiments, des réflexions intimes et des émotions. Il est en fait un réservoir d'émotions et de passions. Ses auteurs sont appelés diaristes, un anglicisme qui signifie qu'ils effectuent leurs notes au jour le jour. Un espace privé où l'on essaie de raconter l'histoire de sa vie, d'être le maître de soi de « se réfugier dans la solitude, loin de la foule et du bruit, s'étudier soi-même, goûter la douceur de converser avec son âme, tenir registre de ses contemplations charmantes, vivre enfin dans une sorte de profonde et totale intimité de soi avec soi » (Girard, 1986 : 46). Il s'agit concrètement d'une certaine mise en scène de la démarche historique qui passe par une lecture heuristique du présent, en se référant constamment au passé, grâce à la fiction passionnelle. Le journal des Schiller se distingue des autres du fait qu'il essaie d'exprimer, à la place de ceux qui ont survécu à la Shoah, toutes les passions et les émotions qu'ils ont ressenties d'une manière taciturne. Paradoxalement, Sansal ne purge pas ses passions en rédigeant son journal, mais il les attise avec les débordantes émotions fictionnelles, pour que les lecteurs les éprouvent intensément.

À partir d'une histoire authentiquement vécue, le journal intime de Sansal revêt la forme d'un roman, il est élaboré comme un puzzle d'émotions, où l'association de ses fragments émotionnels produit une grande passion, identique à la passion christique. Nous tenons à faire remarquer que le mot passion est tellement galvaudé, depuis le siècle dernier, que nous ne le prenons pas en considération tel qu'il est en usage à notre époque postmoderne (où grâce aux médias toutes les passions sont perçues d'un point de vue positif), ou tel

qu'elles étaient perçues à la Renaissance (évoluant dans le sens d'un état maladif de l'âme et de ses répercussions sur le corps), mais nous nous référons pratiquement à sa signification que lui donne la rhétorique classique et le *Dictionnaire des passions littéraires* (2005). Si jusqu'à la fin du siècle classique l'on ne faisait pas une séparation nette entre les passions et les émotions, c'est parce que la définition de la passion n'était pas aussi tranchante, et c'est toujours le cas, aujourd'hui, pour les gens du commun qui ne s'y prêtent pas attention. On ne le fait pas assez, parce qu'il ne serait pas facile de comprendre leur fonctionnement : ce sont les petites émotions éphémères qui font les durables grandes passions, comparativement à l'idée que les petits ruisseaux font les grandes rivières. La passion est, par définition, « la capacité qu'a l'homme, un être "passible", d'être affecté, de subir des "influences", des "dérèglements", elle est une spécification du sens premier pathos : ce terme désigne d'abord l'état (de l'âme), sa disposition, puis plus précisément l'état de l'âme agitée » (Mathieu-Castellani, 2000 : 170), c'est cette définition qui caractériserait les discours<sup>4</sup> de Sansal, dans son journal, ayant logiquement suivi un enseignement classique dispensé en langue française. Il en est nostalgique dans son roman *Rue Darwin* (2011), que nous avons exploité aussi pour analyser son journal des Schiller.

Les passions, en général, telles que nous les connaissons, à l'ère du tout numérique, ne varient pas en réalité de la perception classique, elles concernent le monde de la philosophie morale et des religions, elles accompagnent les médias de masse et les réseaux sociaux numériques. Cette ancienne de l'éloquence, prenant en charge l'étude des passions, que l'on appelle, aujourd'hui, *La rhétorique des passions* (Mathieu-Castellani, 2000), est une véritable entreprise de séduction qui s'adresse au cœur. Cet empire rhétorique est réhabilité par les acteurs de la communication, de la politique, de la psychologie, et des hommes de lettres, dans le but de captiver les âmes et esprits sensibles, et peut-être même les plus réfractaires. Le journal intime des frères Schiller s'inscrit délibérément dans cette entreprise. Son narrateur principal, qu'est Sansal, savait bien que pour ébranler les nerfs de ses lecteurs et exciter leurs passions, il lui fallait recourir aux émotions les plus vives, les passions les plus éloquentes plutôt que de se contenter de sa seule raison. En tant que romancier, il avait sans doute eu conscience que « les passions sont les seuls orateurs qui persuadent toujours » (de La Rochefoucauld). En comprenant les ressorts secrets qui font agir les hommes, il développe un style certes personnel mais pas inédit, parce que, primo, la perception du monde est culturelle, secundo, il s'approprie la dimension de l'intersubjectivité et dialogale de l'usage public de l'imaginaire de la doxa, ce qui accorderait de la véracité à son témoignage.

Pour ce faire, il manie bien son « je », c'est-à-dire qu'au niveau de la communication le « je » de son discours renvoie à un « autre », et qu'il y a une sorte de jeu d'un « je » avec le « je », le « tu », le « il », le « elle », le « nous », le « vous », le « ils » et le « elles » : un « je » polyphonique qui passe de la subjectivité à l'intersubjectivité contrôlable de la signification et de l'interprétation objectives. S'il donne à chaque émotion un nom, il n'arrive pas à nommer les passions qu'il décrit, c'est comme si les passions innommables étaient hybrides, indissociables, comme le recto et le verso d'une pièce de monnaie. Il n'y aurait pas, à titre d'exemple, de haine, sans amour, et pas de bonheur sans malheur. Peu

---

<sup>4</sup>« Il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière » (Émile Benveniste, 1966 : 241-242).

importe leur nature ou leur nom, les passions brûlent les sujets sensibles comme le feu, c'est pourquoi leur théâtralisation séduit l'auditoire.

## 2. Les feux de la passion au théâtre de la séduction

Le journal des Schiller n'est pas conçu comme un théâtre à ciel ouvert où les passions et les émotions sont tragiquement mises en scène. Au contraire, il a l'allure d'un précipice d'une profondeur insondable où une catastrophe incommensurable se donne en spectacle. C'est un immense abîme où des émotions muettes y sont cachées, à cause de la psychose de la Shoah. Évoqués métaphoriquement, les chambres à gaz suscitent l'étouffement et les feux de la crémation l'asphyxie. Le champ lexical et les figures de style utilisés par l'auteur abondent en la matière, ils ont l'odeur de brûlés, dès les premières lignes de son journal. Il a rédigé un second journal en s'inspirant du premier, et c'est toujours la passion incandescente qui l'y conduit : « dès que j'ai commencé à lire le journal de Rachel, je suis tombé malade. Tout s'est mis à brûler en moi » (14). Une autre manière de signifier qu'à force de jouer avec le feu des passions, l'on ne finit pas se brûler les doigts. On dirait qu'il le fait exprès, car il se devait ressentir lui-même les émotions et les passions que les victimes du massacre des juifs avaient ressenties. Ainsi, il se jette volontairement aux flammes de la passion qui l'embrase afin que son discours arrive tout brûlant aux lecteurs. Il faudrait, pour ce faire, avoir l'art de la séduction par la parole et privilégier chaleureusement l'affect sur le rationnel, tel que le recommande la rhétorique latine qui est résolument pragmatique. Chaque mot pèse son poids pour captiver et charmer les lecteurs : la syntaxe, la grammaire, la lexico-sémantique, la rhétorique sont autant de disciplines qui doivent être maîtrisées pour avoir du prestige et se procurer ce genre terrible de jouissance ardente. En d'autres mots, l'orateur est « un peintre des passions, dit le poète tragique (en prose ou en vers), qui doit donner horreur de l'horreur » (Mathieu-Castellani, 2000 : 144). Cette source de jouissance et de performance<sup>5</sup> est gratifiante pour l'auteur, et lui octroie le pouvoir de donner la vie même au marbre, et faire réagir les impassibles et les sans-cœur. Par ailleurs, dans un journal intime, la dramatisation, provoquant le désir dépend d'une certaine machination, c'est-à-dire l'art de changer les décors de manière harmonieuse, en sollicitant les artifices de la langue et la sémiologie de l'image (pour connaître la signification des signes plastiques et iconiques). Gisèle Mathieu-Castellani nous apprend que c'est « Cicéron qui explore le lien de la rhétorique et de la jouissance, et qui analyse l'éloquence dans son rapport au désir, et la relation orateur/écoutant » (2000 : 40)

Pour un sémiologue, le décor représentant les passions, peut, lui aussi, parler à la place de l'orateur et joue un rôle prépondérant, à condition de bien les donner à percevoir dans son discours. Dans notre contexte d'étude, Sansal joue son propre rôle, tel qu'il l'énonce dans son entretien accordé à Martin Mégevand (2009), en se remémorant une expérience personnelle qui l'a traumatisé, le terrorisme islamiste en Algérie des années 1990. Il le dit de la même manière que l'écrivait Cicéron : « je ne suis pas un acteur jouant un personnage qui lui serait étranger, mais je suis l'auteur de mon propre rôle ; je ne joue pas un rôle de composition, je joue mon propre rôle, personne et personnage se confondent en moi » (cité par Mathieu-Castellani, 2000 : 88). Il n'est donc pas un comédien comme les autres, mais un véritable orateur, souvent ému au point que son corps est perturbé par les passions et les émotions, en relatant et imaginant les événements tragiques de la Shoah, même si cette cause n'était pas la sienne. Il s'agit de modifier les opinions et les représentations mentales

<sup>5</sup> La performance, en grammaire générative, est la capacité de mettre en œuvre la compétence linguistique.



que l'on a des dangers qui guettent l'humanité, tels que le racisme, l'antisémitisme, les guerres, la violence, le terrorisme, quitte à imposer les siennes, qui seraient celles d'un philosophe ou d'un homme de lettres qui ont possession de l'esthétique du sublime, qu'ils soumettent au service des opinions et des discours grandiloquents et de la vérité.

### **3. Les émotions contre la raison : quand le pathos, l'ethos et le sublime se mettent au service du discours diariste**

Pour quiconque ne le sait pas, « l'émotion est le meilleur artisan de la "créance", sa force persuasive suffit à transformer une thèse en "vérité" » (Mathieu-Castellani, 2000 : 30). La vérité d'un sentiment ou d'une émotion, éprouvés ou feints soient-ils, est révélée grâce à la rhétorique des passions. Cela paraîtrait irraisonnable pour les esprits cartésiens pour qui le rationalisme est le chemin de toute vérité, qu'elle soit scientifique ou métaphysique. Pour comprendre ce nouveau raisonnement, fruit des neurosciences, il faudrait lire les ouvrages de Daniel Goleman *L'intelligence émotionnelle* (2014) et *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (2006) d'Antonio Damasio pour qui, être rationnel et intelligent ce n'est pas se couper de ses émotions. Selon la nouvelle rhétorique (2008), le pathos est l'une des multiples techniques de l'argumentation visant à produire la persuasion consistant à émouvoir l'auditoire. Même s'il est relégué au second plan, les sociétés contemporaines sont, comme au temps d'Aristote, sujettes pareillement aux dérives passionnelles, « l'expérience des camps de concentration, pour ne citer que cet exemple extrême, a montré la nécessité de renouveler la rhétorique conçue comme un outil de règlement pacifique et rationnel des conflits, sans toutefois résoudre la question de la gestion des émotions dans le discours » (Rinn, 2008 : 14). Le philosophe allemand, Schopenhauer, était le premier à avoir instauré une pensée nihiliste fixée sur « la subordination des fonctions intellectuelles à l'affectivité » (Jaccard, 2012 : 86). Pessimiste, il a développé une vision tragique de l'existence humaine. On retrouve cette vision tragique dans le journal de Sansal en pointant son doigt vers un seul coupable, l'islamisme. Le pathos, pointant vers la mise en accusation de l'islam, détourne l'attention et subtilise de manière discrète la responsabilité historique du nazisme. Tout cela est réalisé grâce à des formules scripturaires aux leures séduisants, amenant les lecteurs à plonger dans l'interprétation qui leur convient ou qui leur fait plaisir. Il joue sur le chaud et le froid pour que tout soit porté à confusion, l'on y trouve l'horreur et la jouissance inséparables comme le jour et la nuit, il parle de plusieurs choses à la fois et met en comparaison l'extermination des juifs et la décennie rouge en Algérie. Ces jeux de langage chaotiques se voudraient au service de la vérité, sa propre vérité, pas la vérité universelle.

La lecture de l'article de François Rastier, paru dans *Émotions et discours*, remettant indirectement en cause sa vérité, nous éclaire davantage sur la question du pathos islamophobe qui se construit dans le journal intime des frères Schiller. Il écrit ceci : « dans le pathos sur l'extermination dominant la peur, le dégoût et la haine » (2008 : 250), trois émotions qui engendrent la violence. En visant la commotion par l'émotion, le pathos devient pure propagande, parce qu'« il privilégie l'extase et l'horreur, les deux émotions dominantes dans le monde apocalyptique qu'il annonce. » (2008 : 250), il affirme que l'apocalyptisme moderne est le résultat d'une lecture théologique ou prophétique de la politique. Le pathos théologique, auquel recourt Sansal, lui permettant d'étayer des émotions négatives, s'inspirerait de l'Ecclésiaste, livre de la Bible hébraïque, appelant à la détestation de soi et à la lamentation, et celui du pathos apocalyptique d'Isaïe qui aborde la déportation des juifs à Babylone. Son roman ne serait donc pas une fiction inédite, parce

qu'il a sans doute pris connaissance du livre de Giorgio Agamben, *Ce qui reste d'Auschwitz* (2003), racontant une expérience atroce en ne comptant pas sur les témoignages des déportés qui avaient touché le fond, mais sur ceux qui ne voulaient pas témoigner qu'on appelait « les musulmans », les musulmans qui auraient pris en charge la gestion des chambres à gaz et des fours de crémation, qu'il qualifie de non-humains, des témoins intègres qui avaient beaucoup à dire.

Le philosophe italien, en tentant de rendre l'indicible dicible, recourt à sa subjectivité pour témoigner à la place de ceux qui ne pouvaient le faire. C'est exactement ce que fait Sansal avec son esthétique du sublime fondée sur la fascination que sur la démonstration, l'émotion au lieu de la raison. Cette rhétorique du sublime renferme les lecteurs dans la catastrophe incommensurable. Une sublimité qui n'a pas forcément avoir au beau, mais à la grandeur de ceux qui ont subi l'extermination. Dans l'objectif de percevoir l'éminence du sublime caractérisant les discours sur la Shoah, et le placer sous les yeux de ses lecteurs, Sansal a compté, lui aussi, sur son enthousiasme et ses propres passions qui l'animent. Cette grande éloquence qui vise l'admiration des lecteurs, que l'on appelle sublime en littérature, vient de la rhétorique. Kant (2015) lui donne une signification proche de la théorie sémiotique sur le visible et l'invisible : le non-figurable apparaît naturellement comme un signe dont le signifiant renvoie systématiquement à un signifié, c'est-à-dire comme quelque chose qui fait arbitrairement sens.

Le sublime kantien est antinomique du fait qu'il oppose « jouissance » et « déplaisir », il est une jouissance du déplaisir, son esthétique rejoint l'idée selon laquelle il est difficile d'expliquer le sentiment absurde du sublime. Il apparaît d'une grandeur absolue, et venant de la face cachée de l'univers, avec son esthétique du choc, il suscite respect et éveil moral chez les lecteurs en les ébranlant. Le sublime, prenant forme dans le journal des Schiller, nous montre l'euphorie de la liberté qui contraste avec l'extrême violence vécue dans les camps de concentration où la mort et la vie se confondaient. Il nous laisse croire que nous avons plusieurs âmes, et vécu d'autres vies, dont celle de la Shoah.

La médiation du sublime dans le roman de Sansal est une stratégie esthétique bien étudiée pour faire naître l'amitié entre les Algériens et les juifs. Il aurait bien réussi son éducation à l'altérité, s'il n'avait constamment eu recours à l'identité religieuse et aux stéréotypes islamophobes.

#### **4. Identité religieuse et islamophobie : l'altérité à l'épreuve des stéréotypes**

L'identité religieuse est la pièce maîtresse des romans de Sansal, il en fait une thématique primordiale qui le hante, à tel point qu'il s'identifie ostensiblement aux juifs et se montre hostile aux islamistes : en effet, il a l'islam comme bouc émissaire, une sorte de paranoïa. À travers sa conversion, on constate que l'auteur soit confronté à l'hallucination et au dédoublement de la personnalité, quelque chose que nous constatons dans tous ses romans. Cela se manifeste à travers l'usage de multiples dualités : deux journaux, deux voix intérieures, deux frères, deux vies, deux religions, deux pays, deux amis, deux parents, etc. Dans son journal, l'intrigue religieuse y demeure, elle est même doublement sensible, puisqu'elle constitue un enjeu majeur pour les sociétés des deux rives de la Méditerranée. Il s'y trouve deux sentiments qui se mettent en opposition : l'antisémitisme (condamnables) et l'islamophobie (excusable) qui s'inscrivent dans le registre des émotions et des passions

qui dominent le roman stéréotypique des Schiller. Faudrait-il préciser qu'en France, où les protagonistes vivent, « l'islamophobie n'est pas simplement une transposition du racisme anti-arabe, anti-maghrébin et anti-jeunes de banlieue : elle est une religiophobie. Certes, elle peut se combiner avec des formes de xénophobie plus traditionnelles, mais elle se déploie de manière autonome » (Geisser, 2003 : 10-11), c'est dans cette perspective psychologique de l'éloquence xénophobe que s'investit le journal intime des frères Schiller, en vue de démontrer une relation marquée avant tout par le désir de l'altérité et son accomplissement par la jouissance (vu ici dans le sens de vengeance). Il ne réussirait pas cette entreprise de l'altérité, parce qu'elle roule dans un sens unique (au profit des bons, les juifs), en demandant beaucoup de sacrifices (aux méchants, les islamistes). Le sacrifice ultime consiste à se suicider collectivement, symboliquement ou réellement, comme l'avait fait Rachel, pour expier la faute aux Algériens, à l'égard des juifs. Ce stéréotypage est assumé par Sansal du moment qu'il l'écrit : « en plus je me disais que tout cela est un cinéma intérieur, le bric-à-brac de la nostalgie, de l'ignorance, des clichés vus aux infos, et plus le tableau jurait de vérité » (23) ; « ce que je sais de l'Algérie, je l'ai su par les médias, par mes lectures, les discussions avec les copains » (23) ; « j'en avais une perception trop vraie pour être réelle » (23). Sansal s'inscrit ainsi dans la rhétorique aristotélicienne dont la tâche est « la quête de la vraisemblance et non de la vérité » (Amossy, 2010 : 18). Ruth Amossy, lui donnerait raison, parce que pour elle « le stéréotypage apparaît comme un processus inévitable de toute construction d'identité » (2010 : 56), un mécanisme instinctif qui suit les attentes de la représentation collective allemande qu'il voudrait flatter. Les Allemands voient dans celui qui critique avec virulence leurs agissements militaires un faux ami aveuglé par les préjugés de sa nation. » (Amossy, 2010 : 83). Utilisé à des fins persuasives, le stéréotypage ne paraît systématiquement pas aussi dérisoire que l'image d'Épinal. En dehors des stéréotypes, c'est l'usage des pronoms personnels qui détermine l'appartenance identitaire des sujets parlants : « la relation du « je » au « nous » comporte de toute évidence des enjeux sociaux et politiques importants. Elle marque la volonté du sujet parlant de se voir et de se montrer en membre d'un groupe qui fonde son identité propre. » (Amossy, 2010 : 156).

À titre personnel, Sansal instaure de solides liens d'altérité avec les juifs, grâce à son ami rabbin qui lui avait appris à devenir un ardent défenseur de la culture juive. Il explique son tropisme de la manière suivante :

Je peux en parler, je suis une victime de l'antisémitisme. Doublement car je ne suis pas juif génétiquement parlant, culturellement je le suis assez. Je raconte ça dans mon roman *Rue Darwin*. L'affaire remonte aux années 1958-1962, en pleine guerre d'Algérie. Ma famille venait de rallier Alger, à Belcourt, un quartier populaire cher à Camus. Pour tout logis, une chambre attenante à la synagogue du quartier, guère plus grande que notre carrée. Cette proximité allait décider de la suite. Le rabbin est devenu mon meilleur copain. J'avais 5-10 ans, il en avait 75-80, plus de paroissiens du tout et plus de temps devant lui pour transmettre sa sagesse et son immense savoir judaïques [...] Je suis devenu grollot de synagogue et apprenti rabbin, juif par la culture et non par ma mère. En me rendant en 2010 en Israël, fleur au fusil et kippa sur la tête, j'ai sacrément aggravé mon cas. » *Le Point* (22/10/2023)

Pour comprendre le terrorisme islamiste, Sansal le met en parallèle avec le nazisme et la Shoah : « Un jour, le monde entier s'est mobilisé contre cette folie, ils ont tué l'imam en chef, le Führer, et tous ses émirs, et ils ont occupé l'Allemagne » (147) ; « Hitler était le führer de l'Allemagne, une sorte de grand imam » (144). Il va même au-delà, en accusant subrepticement le Front de Libération Nationale algérien de terrorisme islamique, en

écrivant ces quelques mots : « leur père était chrétien qui s'est converti à l'islam devenu Hassen Hens dit Si Mourad ! Il a participé à la guerre de libération » (144).

En proposant la solution radicale de substituer le musulman au nazi, il donne à penser qu'il a trouvé la racine du mal. Une vision dangereuse qui consiste à chasser du musulman et l'exterminer. Au vu d'une entente intercommunautaire, il fallait prendre une position impartiale car on ne guérit pas le mal par le mal. C'est dans ces cas de figure que la subjectivité serait sujette à l'erreur. Sansal, avec son journal ressemblant au Mein Kampf (mon combat) d'Hitler, un livre qu'il dénonce tant, voudrait que la communauté internationale applique la loi du talion « œil pour œil, dent pour dent ». Il s'érige ainsi en prophète biblique pour justifier ce qu'il n'arriverait plus à refouler. À savoir qu'il possède une haine viscérale pour l'islam, qu'il qualifie métaphoriquement de « peste verte », il pense que « celui qui ne guérit pas à temps de la peste verte est un homme perdu pour les siècles et les siècles » (294). Il ne distinguerait pas tout à fait l'islam de l'islamisme ni l'innocent du coupable, et ce sont ces idées irréflechies qui conduisent les fous de Dieu à un futur Holocauste, ou du moins elles créent un réflexe à une éventuelle agression.

Sa structure oratoire de la catastrophe s'articule autour des : répétitions, affirmations, étonnement, stupéfaction. C'est dans cette optique d'influence que nous examinons les émotions et les passions qui animent son journal intime. La présentation de soi en situation de fiction lui permet de porter un autre regard à la construction de son identité religieuse qu'il a longtemps cachée dans la vie réelle. Le journal raconté par la voix off de Boualem Sansal s'étale par le truchement d'un frère omniscient qui en rédige un second journal pour le comprendre. Il se crée à travers ce triste texte polyphonique une double identité : statuaire et personnelle (de Singly, 2017). Ce n'est pas son identité statuaire (sociale) qui parle mais son identité personnelle qu'il choisit, parce qu'il est conscient que « l'identité pour autrui, si elle contribue à nourrir l'identité pour soi, peut aussi la détruire. » (deSingly, 2017 : 45), ce serait plus facile de l'exprimer dans le journal intime qu'ailleurs. D'ailleurs, dans le journal intime, l'on s'arroge le droit de parler à sa guise de toute chose, comme s'il était le lieu d'apprentissage, par excellence, ou un puits de science infuse.

## **5. Journal d'apprentissage ou science infuse,**

Avoir la science infuse est une expression biblique qui renvoie à l'ensemble des connaissances que Dieu a infusées à Adam, pour qu'il puisse s'adapter à la vie sur terre. Un auteur d'un roman, d'une pièce théâtrale ou d'un journal intime se voit héritier de ce pouvoir séduisant de l'omniscience en faisant croire, explicitement ou implicitement, à ses lecteurs qu'il l'a reçue divinement. Cela dit, beaucoup d'auteurs utilisent ironiquement cette expression pour obéir au commandement de l'humilité, à l'instar de Sansal qui ne se prétend pas omniscient : il se montre comme un pédagogue qui aime apprendre et transmettre, en suivant la méthode scientifique des sciences humaines, celle du sémioticien, de l'anthropologue, de l'historien. Même si sa démarche n'est pas forcément rigoureuse du fait de la prégnance de son enthousiasme, il se donne l'image d'un scientifique ou philosophe qui se pose les bonnes questions. Peu importe l'image que l'on se fait de lui, l'essentiel est qu'il incite à la recherche de la connaissance absolue.

L'une des expressions, la plus explicite, qui renvoie à la science infuse dans son journal est la suivante : « ils en connaissaient l'alpha et l'oméga », or ni Rachel ni Malrich, pas même Sansal ne la détiennent, du moment que tous les trois avouent, avec modestie, leur soif de savoir et leur ignorance, même s'ils ont consacré leur vie à l'étude et à l'instruction. C'est ce qu'affirment les trois par la bouche du narrateur principal qui prend possession du « je » commun : « j'ai étudié tant d'autres choses » (183). Ainsi, ils se mettent en garde de tomber dans le piège d'une science infuse chimérique. À y regarder de plus près, l'envie de savoir les brûle et les fait tomber dans ce piège :

J'ai eu du mal à lire le journal de Rachel. Son français n'est pas le mien. Et le dictionnaire ne m'aidait pas, il me renvoyait d'une page à l'autre. Un vrai piège, chaque mot est une histoire en soi imbriquée dans une autre. Comment se souvenir de tout ? Je me suis rappelé ce que disait M. Vincent : l'instruction c'est comme le serrage de boulons, trop c'est trop, pas assez c'est pas assez. J'ai quand même beaucoup appris, et plus j'apprenais, plus j'en voulais. (21)

La science infuse a, dans le journal, un aspect paternel et spirituel, celui du « Dieu le père ». Tangiblement c'est le père chrétien des deux garçons Hans qui l'incarne. Le prénom hébraïque Hans signifie « Dieu le miséricordieux ». Hans, en se convertissant à l'islam pour épouser sa femme, s'est vu changer de prénom similaire, Hassan (le bon, le bienfaiteur). Devenu docte (« cheikh » en arabe), il représente la science infuse par excellence : « cheikh Hassan, on venait le consulter, l'écouter, il avait une solution pour tout [...] Son savoir, son expérience, son art de l'organisation, son autorité naturelle avaient voté pour lui » (44). Ses enfants, ayant vu, dès leur jeune âge leur éducation s'interrompre, n'ont pas reçu ce don comme héritage, alors ils se lancent dans la folie du savoir. Sansal, dans un entretien qu'il a accordé à la revue *Littérature*, se dit contre l'éducation complète qui rétrécit la liberté du sujet, celle-ci « doit comporter des pages blanches que l'on écrira soi-même, avec le risque que suppose l'exercice » (2009). Son roman, bien qu'il traite des relations enfants/parents, n'est donc pas pédagogique, il est didactique, c'est-à-dire qu'il vise à instruire. Par ricochet, Sansal adresse, dans ce roman, une injonction au gouvernement algérien, afin d'introduire l'enseignement de la Shoah dans les livres scolaires d'histoire : « Je ne pense pas que le gouvernement enseigne ces choses dans ses écoles, les enfants pourraient s'émouvoir, se prendre de sympathie pour le juif, et de là appréhender certaines réalités » (228), quelque chose qu'il relie à la bêtise :

« C'est bête à dire mais je ne savais rien de cette guerre, de cette affaire d'extermination » (228), il incite ainsi ses lecteurs à la quête du savoir, en évoquant les sentiments de la honte et du regret. Ne pas le faire serait, pour lui, un manque d'instruction, parce que « pour comprendre, il faut des connaissances, et moi je n'en avais pas » (55). Selon lui, la solution réside dans la lecture de son roman, « j'avais lu et relu le journal de Rachel et j'ai compris bien des choses » (57), un roman polémique qui n'est pas interdit en Algérie.

La quête du savoir se construit dans le journal comme une passion dévorante, nous voyons son effet positif sur Rachel, « Rachel n'était plus le même, il ruminait, il lisait plus que de raison » (49). Cette construction de l'éthos<sup>6</sup> donne du crédit à l'auteur et le met en valeur,

<sup>6</sup>La notion de l'éthos est une dimension intégrante du discours, nous vient de la rhétorique, elle est l'équivalent de « présentation de soi » en sociologie.

parce qu'assumer ne pas savoir est un acte digne des grands philosophes, elle fait foi de la célèbre parole socratique : « je sais que je ne sais rien. ». Il le dit, lui-même, dans un entretien : « Que Malrich ait eu conscience de son ignorance est en soi remarquable » (Mégevand, 2009). Sansal, est incarné par Rachel aussi, pour mieux cacher son jeu ou plutôt son « double-je » ou plus exactement « triple-je ». Il faudrait se rappeler que Malrich s'est beaucoup instruit : « Si les livres que j'ai lus et relus pouvaient témoigner, ils diraient : oui, cet homme n'a pas ménagé ses forces, il peut parler, il sait » (303). Désormais, à défaut d'être pragmatique, il se dit limité dans son savoir livresque : « J'étais prisonnier de ce que je savais. J'étais dans mes livres, dans mes fiches techniques, les choses ne se passaient pas comme ça dans la réalité. » (277). Il souhaitait passer de la théorie à la pratique pour comprendre les réalités émotionnelles indicibles que la Shoah a provoquées.

La prise de distance des rescapés, à l'égard de l'expérience douloureuse de la Shoah, l'interpelle profondément, parce qu'ils témoignent sans émotions et sans passions : « ils ont raconté comme une caméra restitue des images, comme un magnétophone restitue des sons (280), mais leur donne raison, parce qu'il prend soudain conscience qu'« aucun savoir, aucune intelligence, aucune sensibilité, aucune imagination ne peut atteindre ce que l'expérience de l'extermination a gravé dans la tête des déportés, et eux les survivants, n'ont aucun moyen de nous le faire savoir » (287). C'est une autre façon de dire qu'il les prend pour des dieux car seuls les dieux sont impassibles. Afin de percer le mystère qui les a rendus ainsi, il s'est laissé guider instinctivement par l'errance, qui rappelle l'Exode : « à ma manière, je suis un rescapé, mais moi je ne trouve pas assez de mots, je n'ai pas assez de force pour dire ma colère, ma honte, ma haine et je sais que rien ne pourra éteindre le désir de vengeance que je porte en moi » (281). Le désir rimerait ici avec plaisir, le plaisir que procurent les passions : le plaisir de comprendre et de connaître, « ce que seuls les morts savent », en se jetant, à corps perdu, dans l'immersion de l'extermination. Cette qualité transcendante, relation de conscience du sujet à son expérience du monde, de la philosophie serait le fondement de toute science, un phénomène que Sansal décrit en mots simples :

Je suis entré dans le camp de Birkenau et je me suis laissé guider par l'instinct. Je m'efforçais d'oublier ce que je savais, je voulais savoir ce que l'on ressent lorsqu'on entre dans le camp pour la première fois, la tête pleine de sa monstrueuse réputation. C'était difficile, impossible, j'en savais trop, j'avais tant étudié ce lieu que je pouvais me guider les yeux fermés, le plan était dans ma tête. (274)

En langage scientifique de l'anthropologie et de la sémiotique des passions, nous pourrions penser, à travers cet exemple, à l'enquête observante qui met en valeur l'expérience sensible des sujets. Sansal va au-delà des possibles qu'offrent les méthodes scientifiques en sciences humaines et sociales, car il se disait : « J'étais perdu, je me cherche moi-même, je remonte le temps, je fouille les ténèbres, je vais sonder le plus grand malheur du monde et tenter de comprendre pourquoi j'en porte le poids sur mes épaules » (66), il se substitue à son père défaillant pour expier sa faute, par amour. Il reconnaît la richesse de l'intersubjectivité partagée, en faisant de son journal un lieu d'enquête, d'entretiens et de témoignages fictifs : « j'ai abordé des gens dans la rue, les bars, et d'abord les vieux qui trimbalent leurs souvenirs comme une bibliothèque » (70). Le penchant de Sansal pour la littérature fictionnelle lui donne illusoirement l'accès à la science infuse, mais il sait que l'« on ne peut pas avoir l'œil sur tout (180). La prescription d'ordre moral de cette connaissance absolue de la vérité le conduit au suicide symbolique, christique, pour la rédemption de son père « Dans son journal, il y a trois pages sur le suicide. Pour lui, ce n'en

est pas un [...] Il parle de châtement, de justice ; il dit que c'est un acte d'amour pour notre père et pour ses victimes » (293), en suivant la loi du talion, c'est-à-dire en se faisant périr, lui-aussi, dans une chambre à gaz. Une façon de rappeler que l'omniscience, tout comme la vérité n'appartiennent pas à ce monde.

## Conclusion

Au terme de notre investigation, nous comprenons que la rédaction d'un journal intime, surtout lorsque la réalité se confond avec la fiction, suit plusieurs contraintes : esthétiques, rhétoriques, éthiques, morales et idéologiques. Le recours à l'esthétique du sublime, par exemple, dans le journal des Schiller, paraît comme une évidence, parce que l'évocation de la Shoah transporte les émotions et les lecteurs au paroxysme des sentiments afin d'éveiller leurs consciences et les transformer.

Sansal joue avec les mots, avec les pronoms personnels et notamment le « je », le « nous », le « il » et le « vous », exprimant l'intersubjectivité et l'altérité. Une manière de ramener ses lecteurs à se poser des questions et faire des recherches, les faire sortir des sentiers de l'ignorance pour emprunter ceux de la connaissance. De fait, « il enrobe son discours de détours esthétiques, le complique d'une charge symbolique qui pousse le lecteur à déployer un effort plus consistant dans l'interprétation » (Zouagui, 2019 : 303 ). Au fil de la lecture de son roman, nous avons eu l'impression de parcourir plusieurs disciplines scientifiques, des connaissances de surface qui demandent à être approfondies par les lecteurs. C'est un roman d'intérêt pédagogique exaltant, qui donne l'illusion de l'omniscience, qui donne également envie de s'aventurer sur les chemins de la science, la science infuse. Il recourt aux émotions pour susciter notre curiosité intellectuelle.

L'usage des passions et des émotions dans l'élaboration d'un journal intime, dans sa lecture et sa réception critique lorsqu'il est édité, paraît indispensable, et c'est sur ce point que nous aimerions insister. Sansal adopte une rhétorique des passions, digne du siècle classique, pour émouvoir les affections, afin de remuer et diriger en tous sens ses lecteurs, d'autant plus que tous les chemins de la connaissance qu'il propose mènent à la science. Dans l'écriture de son journal, toutes ses ressources pathémiques du style ont pour visée finale de produire des affects. Des affects qui lui permettent d'emporter une adhésion totale et définitive de ses lecteurs fidèles : qu'ils soient juifs, musulmans, chrétiens ou athées. Son élocution se construit sur les figures de la passion tels que les jeux de mots, la dramatisation, l'ironie, l'interpellation, la facétie, etc. Les deux principales passions qui englobent les lignes de son journal sont la haine des islamistes et l'amour des juifs. Les islamistes, pour lui, font le malheur du monde.

Traiter des passions et des émotions, à la fois, n'est pas chose aisée du fait qu'en s'imbriquant, dans le journal intime, elles restent insaisissables. Mais Sansal semble maîtriser leur rhétorique qui consiste à persuader et à émouvoir son lecteur afin de le ramener à changer sa vision du monde sur les guerres en général et la Shoah en particulier. Il insiste sur la valeur d'altérité entre les juifs et les musulmans, bien qu'il privilégie les premiers aux seconds. La raison en est que l'islam, selon lui, l'« arbre qui cache la forêt », est une religion de l'ignorance et de la barbarie qui prêche la fin du monde. Au bout du compte, l'on comprend à travers la lecture des Schiller que le journal n'est pas seulement le lieu de tous les dévoilements, de toutes les émotions et passions, comme on pourrait le croire naïvement, car il y a des émotions et des passions qui ne pourraient être exprimées,



pour avoir la grandeur des dieux, mais aussi un lieu d'apprentissage et de la transmission des savoirs et des connaissances.

### Références bibliographiques

- AGAMBEN, G. 2003. *Ce qui reste d'Auschwitz. L'archive et le témoin. Homo Sacer III*. Paris : Bibliothèque Rivages.
- ALGIRDAS, J.-G. ET FONTANILLE, J. (1991). *Sémiotique des passions : Des états de choses aux états d'âme*. Paris : Seuil.
- AMOSSY, R. 2010. *La présentation de soi : Éthos et identité verbale*. Paris : PUF.
- BENVENISTE, É. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- DAMASIO, A. 2006. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- FONTANILLE, J. 1999. *Sémiotique et littérature*. Paris : PUF.
- FONTANILLE, J. et al. (2005). *Dictionnaire des passions littéraires*. Paris : Belin.
- GEISSER, V. 2003. *La nouvelle islamophobie*. Paris : La Découverte.
- GIRARD, A. 1986. *Le journal intime*. Paris : PUF.
- GOLEMAN, D. 2014. *L'intelligence émotionnelle*. Paris : J'ai Lu.
- JACCARD, R. 2012. *La tentation nihiliste*. Paris : PUF.
- JUHEL, F. et al. 2006. *Dictionnaire de l'image*. Paris : Vuibert.
- KANT, E. 2015. *Critique de la faculté de juger*. Paris : Flammarion.
- KLINKENBERG, J.-M. 1996. *Précis de sémiotique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- LANDOWSKI, E. 2004. *Passions sans nom*. Paris : PUF.
- LEJEUNE, P. 1998. *Les brouillons de soi*. Paris : Seuil.
- MARTEL, J. 2021. *Le pouvoir des mots...qui me libèrent*. Paris : ATMA.
- MATHIEU-CASTELLANI, G. 2000. *La rhétorique des passions*. Paris : PUF.
- MEGEVAND, M. 2009. Le Village de l'Allemand : entretien avec Boualem Sansal. *Littérature*, 154, 108-117. <https://doi.org/10.3917/litt.154.0108>, consulté le 20 mars 2024.
- PERELMAN, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- PETIT, E. 2002. *Science et émotion : Le rôle de l'émotion dans la pratique de la recherche*. Paris : Éditions Quæ.
- RASTIER, F. 2008. « Croc de boucher et Rose mystique - Enjeux présents du pathos sur l'extermination » in *Émotions et discours : L'usage des passions dans la langue*. Rennes : PUR.
- RINN, M. 2008. « Introduction » in *Émotions et discours : L'usage des passions dans la langue*. Rennes : PUR.
- SANSAL, B. 2008. *Le village de l'Allemand ou Le journal des frères Schiller*. Paris : Folio.
- SANSAL, B. 2011. *Rue Darwin*. Paris : Gallimard.
- SANSAL, B. 2023. « Je suis sur toutes les listes noires ». *Le Point*. [En ligne] URL : [https://www.lepoint.fr/societe/boualem-sansal-je-suis-sur-toutes-les-listes-noires-22-10-2023-2540325\\_23.php](https://www.lepoint.fr/societe/boualem-sansal-je-suis-sur-toutes-les-listes-noires-22-10-2023-2540325_23.php), consulté le 10/03/2024.
- SINGLY, F. 2017. *Double jeu : Identité personnelle, identité statuaire*. Paris : Armand Colin.
- TABET, E. 2018. « Autocritique et mélancolie dans le *Journal d'Amiel* », *Revue italienne d'études françaises*. [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/rief/2419> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rief.2419>, consulté le 14 mars 2024.
- WITHOWSKI, N. 2013. *Science infuse : Dictionnaire politique des sciences*. Paris : Don Quichotte.
- ZOUAGUI, S. 2019. « Investissement mythique et fonctionnement allégorique dans *2084 La fin du monde de Boualem Sansal* », in : GAZARIAN, Marie-Lise (dir.), *Actes du Colloque : Memory and imagination of Latin America and the Caribbean through the oral and written paths*, pp. 300-314, New York.



---

**Songe d'une nuit d'été,  
Rêver ses amies dans *Le journal de Sarashina* 更級日記**

**In the Journal of Sarashina,  
Dreaming of Friends: A Midsummer Night's Dream**

Adelaide PILLOUX<sup>1</sup>

Ecole Normale Supérieure - Paris | France  
adelaide.pilloux@ens.psl.eu

**Résumé :** Dans cet article, nous proposons une exploration de l'histoire et de l'écriture des journaux intimes féminins de l'époque de Heian au Japon, en nous basant sur le Journal de Sarashina. Après avoir contextualisé l'émergence de la littérature diariste au Japon dès le IX<sup>e</sup> siècle et avoir souligné le rôle central des femmes dans le développement de ce genre littéraire, nous nous concentrons sur le Journal de Sarashina lui-même. Rédigé par une femme anonyme de l'époque de Heian, ce journal (nikki) met en lumière les rêves de l'auteure. Selon nous, ces manifestations oniriques offrent un accès privilégié à l'intériorité de la narratrice ainsi qu'à sa relation avec l'écriture et le monde extérieur. Pour étayer cette thèse, nous nous appuyons sur deux rêves en particulier qui partagent le fait de mettre en scène les amies de la narratrice. Ce choix découle de notre volonté de ne pas cantonner la diariste à un rôle amoureux, mais plutôt de mettre en évidence l'importance de l'amitié dans la vie réelle, écrite et imaginée de la propriétaire du journal. De plus, nous examinons le lien entre les rêves de la narratrice et sa passion pour la littérature, notamment pour le Dit du Genji de Murasaki Shikibu. Nous mettons en lumière la façon dont les personnages et les intrigues de ce roman influencent les rêves de la narratrice et enrichissent son expérience de lecture et d'écriture. Enfin, notre article aborde la question du genre du nikki au Japon et propose une réflexion sur la terminologie appropriée pour désigner ce type d'écriture. Nous soulignons les différences entre les journaux intimes occidentaux et les nikki japonais, mettant ainsi en relief les particularités de ce genre littéraire.

**Mots-clés :** Journal intime, femmes, Japon, rêve, amitié

**Abstract :** In this article, I offer an exploration of the history and writing of female diaries during Japan's Heian period, focusing on the Sarashina Diary. After contextualizing the historical emergence of diary literature in Japan, dating back to the ninth century, and emphasizing the central role of women in shaping this literary genre, my attention turns to the Sarashina Diary itself. Written by an anonymous woman of the Heian era, this diary (nikki) appears to prominently feature the author's dreams. I argue that these dream sequences provide privileged access not only to the narrator's inner world but also to her relationship with writing and the external world. To illustrate this point, I examine two specific dreams that share a common thread of featuring the narrator's friends. This selection is motivated by my desire to see the diarist not only as a romantic dreamer but also as someone who values friendship in their real, written, and imagined life. Additionally, the article delves into the connection between the narrator's dreams and her passion for literature, particularly Murasaki Shikibu's *The Tale of Genji*. I highlight how the characters and plots of this novel influence the narrator's dreams, enriching her experience of reading and writing. Lastly, this article addresses the question of the nikki genre in Japan and offers reflections on the appropriate terminology for describing this type of writing. I underscore the differences between Western diaries and Japanese nikki, shedding light on the distinct characteristics of this literary genre.

**Keywords :** Diary, Women, Japan, Dream, Friendship

---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : ADELAIDE PILLOUX | adelaide.pilloux@ens.psl.eu



« I think though that I can get the last pages right,  
if I can only dream myself back into them. »

Tuesday, July 16th (1935)

Virginia Woolf, *A Writer's Diary*

L'imagination veut toujours à la fois rêver et comprendre,  
rêver pour mieux comprendre, comprendre pour mieux rêver.

Gaston Bachelard, *La poétique de l'espace*

## Ecrire le quotidien dans le Japon de Heian (794-1185)

Si la tradition du journal intime littéraire, et *a fortiori* du journal féminin, semble relativement récente en Occident<sup>2</sup>, elle a une histoire bien plus ancienne au Japon. En effet, la « littérature diariste » (*nikkibungaku* 日記文学) apparaît au Japon dès le IX<sup>e</sup> siècle et est alors perçue non seulement comme une consignation de faits journaliers, mais également comme une élaboration littéraire à part entière. Avant d'explorer plus en profondeur ses dimensions poétiques, il est important de rappeler que le journal (*nikki* 日記) a initialement été un simple support d'archives. À partir du VIII<sup>e</sup> siècle, devenu un objet très répandu parmi les hommes lettrés et les fonctionnaires, il servait de registre politique, commercial, administratif ou diplomatique. Ces journaux étaient alors rédigés en chinois (en *kanbun* 漢文 ou *hentaikanbun* 変体漢文<sup>3</sup>) dans un style concis et factuel<sup>4</sup>. Toutefois, au IX<sup>e</sup> siècle, avec la publication du *Tōsanikki*<sup>5</sup> (糖鎖日記 - 945) du lettré et poète Ki no Tsurayuki, le journal s'ouvre à la littérature et à la poésie en langue vernaculaire. Le *nikki* devient ainsi un espace potentiel pour exprimer son quotidien, ses pensées, transcrire ses poèmes ou ses voyages, non seulement en chinois mais aussi en langue vernaculaire. De manière intéressante, ce genre littéraire à la première personne est essentiellement nourri par des plumes féminines par la suite. La « Mère de Michitsuna », IzumiShikibu, MurasakiShikibu, font partie des grandes diaristes qui ont contribué, tout au long de l'époque de Heian<sup>6</sup>, à donner au journal intime ses lettres de noblesse. Cette implication des femmes dans la littérature découle directement du contexte socio-politique et linguistique de l'époque. En effet, l'époque de floraison de la littérature diariste correspond au moment où la capitale politique et religieuse se fixe à Heian (actuelle Kyōto). Autrefois mobile, la création d'une capitale légitime permanente permet une reconfiguration des rapports de pouvoir, notamment

<sup>2</sup> On peut noter la plupart des études sur le sujet font commencer l'écriture littéraire de journal intime par des femmes à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle (avec notamment Fanny Burner) ou au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Voir notamment Catherine Delafield, *Women's Diaries as Narrative in the Nineteenth-Century Novel*, Aldershot, Ashgate, 2009 et Judy Simons, *Diaries and journals of literary women from Fanny Burney to Virginia Woolf*. University of Iowa Press, 1990.

<sup>3</sup> Concernant les variantes que pouvaient prendre le chinois dans ces journaux de lettrés japonais voir notamment Gatten, Aileen, et Francine Herail, « Notes journalières de Fujiwara no Michinaga, ministre à la cour de Heian (995-1018) : Traduction du Midokanpakuki. » *Monumenta Nipponica* 43, n° 4, 1988 ainsi que les autres analyses proposées par Francine Herail.

<sup>4</sup> Marilyn Jeanne Miller, « Nikki Bungaku: Literary Diaries: Their Tradition and Their Influence on Modern Japanese Fiction. » *World Literature Today*, vol. 61, no. 2, 1987, pp. 207-10.

<sup>5</sup> Ce journal est par ailleurs très intéressant sur les questions d'écriture genrée ou de persona écrivante voir notamment Lynne K. Miyake, « The Tosa Diary: In the Interstices of Gender and Criticism » In *The Woman's Hand: Gender and Theory in Japanese Women's Writing*, ed. Paul Gordon Schalow and Janet A. Walker, Redwood City: Stanford University Press, 1996.

<sup>6</sup> Jacqueline Pigeot, « Du Kagerō no nikki au Genji monogatari ». *Cipango*. 2008. Hors-série. pp. 69-87.

entre seigneurs à l'intérieur d'un nouvel espace : la cour. Bien que les femmes restent exclues des principaux postes de pouvoir et de l'administration, elles commencent à jouer un rôle central dans les carrières et les avancements des hommes, notamment par le biais des stratégies matrimoniales. Dans leur propre intérêt, les chefs de famille veillent ainsi à donner à leurs filles la meilleure éducation possible : chant, musique, calligraphie, composition de *waka*... Dans ces conditions, à partir de l'époque de Heian, les femmes nobles deviennent lettrées et sont reconnues comme telles. De plus, bien que rares soient les femmes capables de lire et d'écrire le chinois, toutes ces femmes de cour savent lire et écrire le japonais. Cet élément est particulièrement important étant donné qu'à cette époque, le chinois - qui était la langue de la philosophie, de la littérature et de l'administration - est peu à peu concurrencé par une langue « nationale » émergente. Des anthologies impériales de poèmes en langue vernaculaire (en *waka* 和歌) voient le jour, de même que des récits, des romans (*monogatari* 物語) et des essais au fil du pinceau (*zuihitsu* 随筆). Si les femmes étaient exclues des lieux lettrés lorsque ceux-ci reposaient uniquement sur le chinois, elles peuvent désormais participer au processus créatif, en lisant, en écrivant. Parallèlement, le journal devient un objet poétique, et les qualités littéraires et poétiques de la langue vernaculaire (accessible aux femmes) commencent à être reconnues. Ces transformations simultanées du champ linguistique et littéraire expliquent le fait - assez remarquable pour un critique occidental - que les journaux intimes de certaines dames lettrées aient été lus comme des œuvres littéraires et conservés, jusqu'à nos jours, en tant que tels.

Le présent article propose une analyse d'un des journaux littéraires féminins les plus importants de l'époque de Heian : le *Journal de Sarashina*<sup>7</sup>. Ce journal, rédigé par une dame anonyme, parfois surnommée la fille de Takasue (*Takasue no musume*), ayant vécu à la cour japonaise au XI<sup>e</sup> siècle, a la particularité de retracer toute la vie de son autrice<sup>8</sup>. Adolescence, vie adulte, amitiés, amours, voyages, peines, désirs, poésie sont autant d'éléments offerts par la diariste à son lecteur. Toutefois, nous ne nous concentrerons pas directement sur son quotidien réel, car Sonja Arntzen, Marilyn Jeanne Miller et Jacqueline Pigeot ont déjà fourni des analyses particulièrement détaillées de cet aspect du journal. Nous explorerons plutôt son quotidien rêvé, ou ses rêves quotidiens<sup>9</sup>. Comptant pas moins de onze rêves répartis sur près de quatre-vingts pages, ce journal est sans doute celui qui accorde la plus grande place au monde onirique. Et, si l'on en croit Kato

<sup>7</sup> On peut noter que d'après Fujimori Yūji 藤森裕治 : « Le "Journal de Sarashina" est l'un des représentants de la littérature diariste japonaise, écrit par fille de Sugawara no Takasue (*Sugawara no Takasue no musume*) autour de l'an 1060 de l'ère Kōhei. Cet ouvrage, qui dépeint le cheminement spirituel de l'auteur depuis ses premiers rêves de monde narratif dans l'est du pays jusqu'à sa recherche de salut dans la religion à la fin de sa vie, couvre une période de 40 ans. Il est considéré comme l'un des plus importants de la littérature japonaise des journaux intimes, après le *Journal de Tōsa*, et est inclus dans 21 des 23 manuels de littérature classique des lycées (édition 2011). », Fujimori Yūji 藤森裕治. *Minzokubunkaron no shitenkaragakushūsha no shishitsu nōryoku no ikusei to kotensozai to o tsunageru* 民俗文化論の視点から学習者の資質・能力の育成と古典素材とをつなげる. kokugokakyōiku. 2021, Vol.90, No.0, p.5.

<sup>8</sup> Bien que l'écriture n'arrive que tardivement, dans les dernières années de sa vie d'après Kato Yoko. Voir « Dream Beliefs in the Sarashina Nikki: A Woman Floating Between Ideals and Reality. » Mémoire de maîtrise, Université du Colorado, Département des langues et civilisations asiatiques, 2010.

<sup>9</sup> Concernant les rêves et leur représentation dans un contexte culturel japonais voir *Paradigmes japonais des rêves* (*Yumemiru Nihonbunka no Paradigm* 夢見る日本文化のハロラタロイム), Hōzōkan 法藏館, Kyoto, 2015 et *Rêve et représentation* (*Yume to Hyōshō* 夢と表象), Bensei Shuppan 勉誠出版, Tokyo, 2017, fruits des travaux du groupe "Dreams and Representation: Media, History and Culture" rattaché au Centre International de recherche pour les études japonaises de l'université d'Osaka (国際日本文化研究センター, Nichibunken).

Yoko, ces rêves font la singularité de ce journal par rapport aux autres rédigés à la même période<sup>10</sup>.

Entre rêverie, songe et vision, ces « rêves », ou plutôt leur mise en récit, ouvrent comme un accès dérobé vers l'intériorité, l'intimité<sup>11</sup> de celle qui écrit<sup>12</sup>. Ils mettent également en tension tout le dispositif d'écriture. Écrire un journal, est-ce être sincère ou transparente ? Si oui, comment un rêve qui nous glisse entre les doigts pourrait-il faire l'objet d'un récit juste ? Si non, le rêve est-il fantasmé et composé de la même manière que le reste du journal ? Écrit-on le rêvé comme le réel ? Existe-t-il une frontière entre les deux ? Si oui, quelle forme peut-elle ou doit-elle prendre dans l'économie d'un journal intime ? Nous pensons que l'étude des rêves de *Sarashina* permettra d'illustrer les divers moyens d'intégrer des images et des perceptions au sein de l'écriture quotidienne. Comme le suggère Virginia Woolf dans la citation liminaire de l'article<sup>13</sup>, rêve et écriture semblent partager un quelque chose qui les agrandit et les enrichit l'un l'autre. D'autre part, nous espérons que cette analyse offrira un fragment fascinant et insaisissable de la conscience et de l'intimité d'une femme de cette époque. À quoi rêvaient les femmes au XIe siècle ? Plutôt que d'aborder formellement les rêves dans une perspective psychanalytique, nous chercherons à évaluer dans quelle mesure la transcription de ces rêves nous renseigne sur la conscience de l'écrivaine en herbe. Étant donné le grand nombre de rêves dans ce journal et les contraintes d'espace, nous avons choisi de nous concentrer sur seulement deux rêves, parmi les moins étudiés par la critique. Ces rêves ont en commun de mettre en scène les amies de la diariste, ce qui nous permettra d'explorer dans quelle mesure son sens de l'écriture est influencé par l'amitié. Nous espérons ainsi compléter les analyses centrées sur le rapport au religieux ou à l'amour hétérosexuel. De plus, nous soutenons que la mise en lumière de la profondeur et de la variété des formes que prend l'amitié pour la narratrice permettra de mettre en évidence l'étendue de son agentivité. Bien que subjectif et personnel, le journal intime peut devenir un lieu d'écriture collective et de partage touchant. Nous étudierons ainsi successivement une première rêverie poétique et un rêve nostalgique, mettant en scène tantôt les amies réelles, tantôt les amies imaginaires de la narratrice. Enfin, nous concluons par une réflexion plus globale sur la conscience d'écrivaine de la diariste et sur la place que peut occuper l'amitié dans ce processus d'écriture.

## 1. Rêve et *waka* entre amies

Pour entamer notre étude des « rêves d'amies », nous pouvons observer en premier lieu un songe mettant en scène une amie d'enfance de la narratrice. Après sa mère et sa sœur, cette amie apparaît comme la troisième femme d'importance mentionnée dans le *Journal*. Il est intéressant de souligner que chacune de ces femmes est associée, dans l'écriture du journal, à des rêves. Tout d'abord, la mère est décrite comme particulièrement inquiète au sujet de sa fille qui ne parvient pas à se marier ou à sécuriser une place à la cour. Elle incarne la norme, le bon

<sup>10</sup> « What distinguishes the *nikki* from other *nikki*- style works in the Heian period is the description of dreams[...]the *MurasakiShikibunikki*(ca. 1010), the *IzumiShikibunikki*(ca. 1008) and the *Sanuki no Sukenikki*(ca. 1109) include no dream episodes. The *JoJinAjari no hashu*(ca. 1073) also has only three episodes. » Voir Kato Yoko. « Dream Beliefs in the *Sarashina Nikki*: A Woman Floating Between Ideals and Reality. », op. cit., p. 3.

<sup>11</sup> A nouveau cette notion d'intimité peut sembler anachronique pour le critique occidental, et a fortiori français, pour qui l'intimité est plus liée au XVIIe siècle comme l'explique Françoise Simonet-Tenant (voir notamment Françoise Simonet-Tenant, « À la recherche des prémices d'une culture de l'intime », *Itinéraires*, 2009-4 | 2009, 39-62.)

<sup>12</sup> Araki Hiroshi, 荒木浩, « Rêve et vision dans la littérature japonaise classique : notes pour la lecture du *Roman du Genji* », *Extrême-Orient Extrême-Occident*, 42 | 2018, 73-98.

<sup>13</sup> Virginia Woolf, « I think though that I can get the last pages right, if I can only dream myself back into them. » Tuesday, July 16th (1935), *A Writer's Diary*, ed. Leonard Woolf, Harvest Book, 1954, p. 264.

comportement et la raison féminine. Le rêve auquel elle est associée est donc d'une nature assez normative. Il s'agit d'un rêve bouddhique médiatisé par un moine censé éclairer l'avenir de la narratrice, mais celle-ci, absorbée par ses rêveries romanesques, préfère l'ignorer<sup>14</sup>.

De son côté, la sœur est un personnage assez important de la première partie du journal. Elle compte beaucoup pour la diariste mais finira par succomber à sa maladie. Le journal mentionne une brève anecdote, peu avant le décès de la sœur, où les deux jeunes dames adoptent un soir un petit chat en secret. Le chat visite ensuite la sœur en rêve et celle-ci le raconte, assez amusée, à la narratrice. Comme pour la mère, le rêve semble révéler la place et l'image que se fait la diariste de l'autre. Associée au jeu et au plaisir, la sœur se voit attribuer un récit de rêve ludique et léger. Ces deux exemples permettent de comprendre que, dans l'économie du *Journal de Sarashina*, se voir octroyer un récit de rêve par la narratrice donne à la rêveuse (ou au rêveur) un statut particulier. Ne sont consignés que les rêves de la diariste et ceux de personnes qu'elle aime ou respecte. On peut également ajouter qu'apparaître dans le rêve de la diariste est une forme de privilège ou un signe d'affection. C'est le cas du rêve que nous proposons d'étudier maintenant. Ce moment rêvé est très riche tant par sa façon de s'intégrer au récit que par son contenu. L'amie d'enfance de la narratrice vient de se marier et a déménagé pour suivre son époux à Chikuzen, une province éloignée à l'Ouest. Son rêve est donc à la fois un regret et une occasion de retrouver son amie :

Une personne avec qui je m'entendais si bien que nous échangeions nos confidences sur les misères, les peines et les joies de ce monde, s'en est allée en Chikuzen; par une splendide nuit de lune, à l'heure de me coucher, je me souviens avec nostalgie que c'est par une nuit pareille que je l'avais rencontrée chez la Princesse et que nous avons passé la nuit sans dormir, à admirer la lune. Et voici que je la retrouve au palais de la Princesse, tout à fait comme jadis, quand je me réveille en sursaut : c'était un rêve ! La lune déjà approche de la crête des monts. Ah, si seulement je ne m'étais pas réveillée ! me dis-je, songeuse<sup>15</sup> :

*yuimesamete*

ゆめさめて

Réveillée d'un rêve,

*nezame no toko no*

ねざめのとこの

ce lit de sommeil agité

*ukubakari*

うくばかり

toujours à flot sur les larmes,

*kohiki to tsuawo*

こひきとつげよ

s'il te plaît, dis-lui qu'elle me manque,

*nichihonukutsuki*

にしへゆくつき

lune sur ton chemin vers l'ouest.

<sup>14</sup>Kato Yoko rappelle d'ailleurs que toute la période où la jeune diariste se focalise sur le Prince et les personnages fictifs correspond à une période où elle ignore délibérément une partie des principes de bonne conduite et balaie des rêves perçus a posteriori comme plus ou moins suspicieux. Voir « Dream Beliefs in the Sarashina Nikki: A Woman Floating Between Ideals and Reality. », op. cit.

<sup>15</sup> Nous empruntons la traduction de la prose à René Sieffert (*Journal de Sarashina*, 1957) mais proposons une traduction plus proche du texte pour le poème appuyée sur le travail de Sonja Arntzen (*The Sarashina Diary*, op.cit.)

Cette construction du récit de rêve est assez troublante car elle ressemble fortement aux « incubations » de rêves amoureux<sup>16</sup>. Les incubations sont des sortes de rêves provoqués ou choisis. Selon une croyance contemporaine à la diariste, si l'on pense à quelqu'un avant de s'endormir, on est susceptible de retrouver cette personne dans le monde des rêves. Ainsi, si le monde matériel est parfois une barrière entre les amants éloignés, ou entre les vivants et les morts, l'espace onirique peut offrir un lieu où retrouver l'être aimé. Le récit du *Journal* suit bien cette trajectoire : il est d'abord mention de l'amie et du fait qu'elle est partie, puis, comme par effet performatif, survient un rêve qui met en scène la narratrice et son amie réunies. La forme d'insertion du rêve dans le récit rappelle donc l'incubation de rêves amoureux. Toutefois, son contenu est lui aussi assez proche des topoï d'amour<sup>17</sup>. En effet, la contemplation de la lune à deux, la nuit blanche sont traditionnellement des motifs associés aux nuits entre amants. Ici, la nuit est non pas pleine de désir ou d'amour mais bien d'amitié. Ce déplacement des codes dans un contexte non-amoureux est important à noter car la propriétaire du journal semble assez préoccupée, tout au long de son journal, par des questions d'amour, de désir et de mariage, et tend à être présentée comme une femme cherchant avant tout l'amour. La présence de ce rêve donne à voir une autre facette de la jeune dame et empêche de la réduire à cela. Elle accorde certes de l'importance à l'amour mais aussi à ses amitiés et le fait transparaître dans la forme et les termes mêmes qu'elle utilise pour les décrire.

On notera, par ailleurs, que si ce rêve est bien présenté comme tel, la narratrice précise qu'au réveil, elle ne savait plus s'il s'agissait d'un songe ou de la réalité. On retrouve ici le motif du « rêve sans frontières avec le réel<sup>18</sup> » décrit par Araki Hiroshi. Le contenu onirique est clair et accessible mais l'effet du rêve déteint sur la perception de la vie éveillée. La dernière phrase est d'ailleurs assez touchante sur ce rapport rêve/réalité : « Ah, si seulement je ne m'étais pas réveillée ! me dis-je, songeuse ». Si le monde matériel lui empêche de voir son amie, elle troque bien volontiers sa vie réelle pour une vie fantasmée si cela peut lui permettre de la retrouver. Cette attitude détourne à nouveau les codes des conduites amoureuses, soulignant l'importance de l'amitié dans la vie de la narratrice.

Un dernier élément doit être souligné : la présence du *waka* (poème en japonais) à la suite de cette dernière phrase : « Réveillée d'un rêve, ce lit de sommeil agité toujours à flot sur les larmes, s'il te plaît, dis-lui qu'elle me manque, lune sur ton chemin vers l'ouest ». Cette adresse à la lune est un prolongement direct de l'état de rêverie, assez langoureux<sup>19</sup>, de la narratrice. Elle fait apparaître son amie à travers le rêve, puis par la poésie, mais semble-t-il uniquement pour son plaisir.

<sup>16</sup> Nous empruntons le terme « incubation » à Saigō Nobutsuna (dans *Kodaijin to yume*. Tokyo: Heibonsha, 1983.) qui l'utilise pour des rêves provoqués mais surtout dans un contexte bouddhique. Par ailleurs, la confusion amour/amitié dans la forme que prennent ce rêve et ce poème a aussi été notée notamment par Kato Yoko ou Inukai Kiyoshi (Voir *Izumi Shikibunikki*, *Murasaki Shikibunikki*, *Sarashinanikki*, *Sanukinosuke no nikki*. *Shinpen Nihon kotenbungakuzenshū* 26. Tokyo: Shōgakukan, 1971.)

<sup>17</sup> Nous soulignons ici l'utilisation de l'imparfait dans la traduction française qui met bien en lumière la confusion entre forme amoureuse et contenu amical. Comme le suggère Barthes à l'entrée « E lucevan le stelle » dans *Fragments du discours amoureux* : « SOUVENIR. Remémoration heureuse et/ou déchirante d'un objet d'un geste, d'une scène liées à l'être aimé et mariée par l'intrusion de l'imparfait dans la grammaire du discours amoureux. » (p. 297) Le traducteur a ainsi, sans doute inconsciemment, traduit non pas seulement le sens mais aussi le procédé poétique depuis le modèle japonais vers le modèle français, nous permettant de toucher à cette confusion au cœur de l'extrait.

<sup>18</sup> Hiroshi Araki, « Rêve et vision dans la littérature japonaise classique : notes pour la lecture du *Roman du Genji* », *Extrême-Orient Extrême-Occident*, 42 | 2018, 73-98.

<sup>19</sup> « LANGUEUR : état subtil du désir [...] éprouvé dans son manque, hors de tout vouloir-saisir », Barthes, « Langueur d'amour », *Fragment du discours amoureux*, p. 215.



En effet, ce poème à la première personne ne sera pas envoyé à l'amie en question mais simplement consigné dans le *Journal*. Il convient ici de préciser que l'écriture de poèmes en japonais (*waka* 和歌) avait à cette époque une fonction assez singulière. Considérant que les mots avaient, en tant que tels, un pouvoir sur le monde, les Japonais depuis l'époque de Nara prenaient le soin de mettre en poème les événements importants de leur vie<sup>20</sup>. Faire un poème revenait donc à le rendre réel. Composer un poème sur la volonté de revoir son amie n'est donc en rien un simple effet de style. Il s'agit de la concrétisation, la reformulation performative du rêve qu'elle vient de faire. De plus, si cette croyance en la puissance du verbe atteint son sommet dans la forme poétique, elle concerne aussi l'écriture dans un sens large. Tout ce qui est consigné est en quelque sorte rendu plus réel par la mise par écrit. Les petits événements consignés dans le *Journal* sont ainsi toujours plus que de simples petits riens. Ainsi, ce rêve prouve que l'amitié occupe une place importante dans la vie à la fois matérielle, onirique et poétique de l'auteure. Son amie lui manque tellement qu'elle provoque des rêves où elle peut la revoir. Ce manque ne reste toutefois pas une activité virtuelle. Partant de là, la diariste compose en effet une partie de son journal en prenant le soin d'étoffer cet épisode d'un intertexte et de références poétiques raffinées. En réutilisant les outils amoureux, elle confère à son amie une importance comparable à celle de l'amant et témoigne de sa connaissance des topoï littéraires.

Si ce « rêve d'amie » en forme de « rêve d'amant » prouve son talent pour la composition, la connaissance et la passion de la diariste pour la littérature transparaissent de manière plus évidente à d'autres endroits du *Journal*. La narratrice est en effet, avant même d'être une écrivaine, une grande lectrice capable de vivre avec et dans des ouvrages de fiction. Il s'agit donc à présent d'observer un second rêve mettant en scène cette fois-ci non pas une amie réelle, mais une compagne imaginaire. Cette relation nous permettra de voir un nouveau dispositif d'insertion de rêve ainsi qu'un autre rapport entre le songe et la réalité.

## 2. Des rêveries poétiques : MurasakiShikibu et Dame Ukifune

Le second rêve sur lequel nous pouvons nous attarder est un peu à part dans l'économie des rêves consignés dans le *Journal*. Il consiste moins en un *rêve* clos qu'en une *rêverie*. Celle-ci met en scène ce à quoi la narratrice tient le plus pendant toute la première partie de sa vie : les personnages du *Dit du Genji*. Ce roman est une œuvre monumentale composée par une dame de cour, MurasakiShikibu, au XI<sup>e</sup> siècle, et elle constitue depuis sa rédaction un bijou de littérature en langue vernaculaire<sup>21</sup>. Mêlant intrigues amoureuses, psychologiques, politiques, amicales, ce récit gravite autour de la figure du Prince Genji. Nous y suivons les aventures courtoises de ce Prince extraordinairement beau et raffiné qui, croisant le chemin d'une foule de dames, connaît à leurs côtés les peines et les plaisirs d'amour.

Extrêmement riche en références érudites, poétiques, et religieuses, mais aussi parfois discourtois et sensuel, ce roman fait sensation à la cour : auprès des lecteurs érudits mais aussi, et surtout,

<sup>20</sup> Comme le résume Ariel G. Stilerman « *Throughout premodern Japan, classical Japanese poetry (waka) served as a vehicle for the transmission of social knowledge, cultural memory, and specialized information. Waka was originally indispensable to private and public social interactions among aristocrats, but it came to play a diversity of functions for warriors, monks, farmers, merchants, and other social groups at each and every level of premodern society and over many centuries, particularly from the late Heian period (785- 1185) through the Edo period (1600-1868).* », Ariel G. Stilerman, « Learning with WakaPoetry: Transmission and Production of Social Knowledge and Cultural Memory in Premodern Japan. » Thèse de doctorat, Université Columbia, soutenue en 2015 dirigée par HaruoShirane.

<sup>21</sup> Le *Dit du Genji* est encore aujourd'hui perçu comme le joyau de la littérature classique et fait partie des textes les plus commentés par les universitaires japonais. Voir notamment Richard H. Okada, *Figure of Resistance: Language, Poetry, and Narrating in the Tale of Genji and Other Mid-Heian Texts*. Durham, N.C.: Duke University Press, 1991 et ShiraneHaruo, ed. *Traditional Japanese Literature: An Anthology, Beginnings to 1600*. New York: Columbia University Press, 2007.

auprès des lectrices. Étant donné que l'autrice écrit en langue vernaculaire, son œuvre est accessible aux dames de haut ou moyen rang. Celles-ci, en en parlant, en en rêvant, augmentent remarquablement sa portée et son succès. On notera que cette inclusion des femmes n'est toutefois pas qu'un phénomène paratextuel, lié à la rédaction ou la réception de l'œuvre. En lisant le *Dit du Genji*, on ne peut que remarquer la grande variété des personnages féminins, souvent complexes et touchants. Chaque nouvelle conquête du Prince Genji est aussi une fenêtre ouverte sur une nouvelle maison, une nouvelle dame, une nouvelle suite de demoiselles. Ainsi, qu'elles soient derrière le pinceau, sur le papier, ou tenant le rouleau<sup>22</sup>, les femmes semblent omniprésentes dans cette œuvre.

La narratrice du *Journal de Sarashina* est une contemporaine de MurasakiShikibu et grandit pendant la rédaction et la publication du *Genjimonogatari*<sup>23</sup>. Elle est adolescente lorsqu'elle découvre le *Genji* et tombe immédiatement sous son charme. Malheureusement, comme elle vit alors avec sa famille dans une province de l'Est, éloignée de la capitale, la lectrice passionnée a un accès assez difficile aux chapitres publiés épisodiquement (comme par feuilleton). Un certain nombre de pages du journal, dans la première partie, est ainsi dédié à la quête et à l'attente des tout derniers chapitres. Une fois lus, les épisodes sont intégrés à la vie intérieure de la jeune lectrice et façonnent ses désirs et ses espoirs. Le Prince Genji devient son idéal masculin et fait l'objet de nombreux fantasmes rêveurs. Les hommes qu'elle rencontre, avec lesquels elle se marie, sont d'ailleurs souvent mis en comparaison, plus ou moins directe, avec cet « homme radieux ». Toutefois, cet engouement ne se restreint pas au seul désir hétérosexuel. En effet, la narratrice nourrit aussi un amour profond pour d'autres personnages, notamment pour certains personnages féminins qui déclenchent des processus d'identification. Une dame en particulier retient l'attention de la jeune diariste : Dame Ukifune. Venant d'un rang moyen (comme la narratrice), d'une province de l'Est (comme la narratrice), mais parvenant à gagner les faveurs du Genji par sa beauté et ses talents, cette Dame imaginaire occupe une place de choix dans le cœur de la diariste. Elle est un modèle à la fois proche et suffisamment lointain pour qu'elle s'identifie à elle tout en cultivant des espoirs d'avancement et de mariage heureux dans un moment où la narratrice exprime un fort sentiment de solitude et de frustration par rapport à sa vie matérielle. Cette empathie ou proximité entre les deux femmes explique sans doute pourquoi, mise à part quelques songes religieux, Dame Ukifune est la seule personne imaginaire faisant l'objet d'un songe consigné. On peut regarder de plus près ce rêve pour voir quelle relation la narratrice et le personnage romanesque entretiennent et observer comment ce dispositif s'intègre dans le récit :

Ainsi passais-je mon temps à ces occupations futiles, et quand par aventures j'allais faire mes dévotions à quelque sanctuaire, ce n'était certes point avec le ferme dessein de devenir semblable à tout le monde. En ce temps-là, les jeunes gens, dès leurs dix-sept ou dix-huitièmes années, lisant les Ecritures, s'exerçaient aux pratiques dévotes ; mais moi je ne me souciais guère de choses pareilles. Pour autant que je me souvienne, je ne faisais que me raconter des histoires: qu'un homme d'insigne parage, qui serait aussi beau et distingué que l'est, dans le fameux dit, Genji le Radieux, viendrait ne fût-ce qu'un fois l'an me rendre visite, qu'à l'instar de la demoiselle a la barque errante (Dame Ukifune), je vivrais cachée dans la montagne à contempler les fleurs, les feuillages rutilants, la lune, la neige, cependant que les lettres admirables, impatientement attendues, de temps à autre viendraient me distraire de ma poignante solitude ; et j'en venais à croire que cela pouvait arriver<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> On rappelle ici que le mode de lecture principal au Xe siècle était le rouleau et non pas le codex.

<sup>23</sup> Elle est d'ailleurs, à ce titre, l'une des sources utilisées par les spécialistes pour comprendre la réception de l'œuvre au moment de sa première diffusion. Voir Jacqueline Pigeot, *L'Âge d'or de la prose féminine au Japon (Xe-XIe siècle)*, Paris, Belles Lettres, 2017.

<sup>24</sup> Traduction de René Sieffert, *Journal de Sarashina, op. cit.*, p. 60. Nous soulignons.

Dans cet extrait, bien que la narratrice reconnaisse qu'elle se laisse aller dans un espace onirique, différent de la vie réelle, on ne peut pas dire qu'elle consigne un rêve précis et circonscrit. On est en réalité, ici, plutôt face à une *rêverie*, au sens où l'entendraient Rousseau ou Bachelard. Une rêverie qui occupe les pensées diurnes<sup>25</sup> de la jeune narratrice. Or, la rêverie, contrairement au rêve, ne comprend pas de distinction claire entre la réalité et le songe, entre l'éveil et le sommeil. Elle est au seuil de la conscience et de l'imagination et permet une promenade plus douce car non menacée par l'angoisse du réveil<sup>26</sup>. La consignation de la rêverie peut, dans ces conditions, sembler plus ardue que la simple retranscription de rêve - qui est déjà une opération difficile - ou que l'écriture du quotidien éveillé. La narratrice parvient à surmonter cette difficulté et à rendre compte de la nature de la rêverie, comme entre deux, au sein même de son écriture. Ne rompant pas nettement le fil de son récit et ne faisant pas de sa rêverie un événement circonscrit, elle mentionne comme « au fil du pinceau » sa tendance rêveuse. On pourrait en cela rapprocher cet extrait de ce que Araki Hiroshi appelle les « rêves brumeux<sup>27</sup> » qui sont comme tissés sans trop de distinction avec la diégèse.

Maintenant que l'on a compris comment la rêverie prend forme dans le journal, on peut s'intéresser plus en détail à ses conditions d'apparition et à son contenu. L'attitude rêveuse survient à l'occasion d'un pèlerinage, ou plutôt d'un pèlerinage manqué. La jeune narratrice peine à accorder une importance à ses devoirs religieux et ne fait que se projeter dans son personnage préféré. Finalement, le pèlerinage est « manqué » parce qu'il n'arrive pas à être lu (il ne suscite rien d'aussi envoutant que les romans) et parce qu'il n'arrive pas à s'écrire. Elle ne peut, à ce moment-là de sa vie, proposer un récit de rite religieux ou de foi qui ne soit pas immédiatement rattrapé par l'imaginaire, le fantasme et le romanesque. C'est, si on nous accorde l'expression, *en lisant, en écrivant*, que la jeune narratrice rencontre, façonne et raconte ses « rêveries » et rejoint ce que suggérait Bachelard : « Lecture et écriture concourent, l'une comme l'autre, à une transmutation renversant la relation entre représentations de chose et de mot. Elles créent ainsi la rêverie.<sup>28</sup>

La lecture du *Dit du Genji* donne les matériaux de la rêverie, mais ce n'est qu'au moment de la consignation dans le journal que la jeune narratrice devient une « rêveuse » accomplie. La dimension réflexive et intime de l'écriture de soi permet comme une « romantisation » de l'existence qui pallie l'ennui, les déceptions, les peines de la diariste.

En cela, on peut considérer que la rêverie poétique ouvre un espace de dialogue et de rencontre entre les personnes réelles et fictives. Par le dispositif rêveur inclus dans son journal, la jeune

<sup>25</sup> On peut noter que la traduction anglaise utilise astucieusement le verbe « *daydream* » : « *In this way, life went on, and airy musings continued to be my preoccupation. When on the rare occasion I went on a pilgrimage, even then I could not concentrate my prayers on becoming somebody in the world. Nowadays it seems that people read the sutras and devote themselves to religious practice even from the age of seventeen or eighteen, but I was unable to put my mind to that sort of thing. Instead, I daydreamed about being hidden away in a mountain village like Lady Ukifune, happy to be visited even only once a year by a high-ranking man, handsome of face and form, like the Shining Genji in the tale.* », Sonja Arntzen et Moriyuki Itō, *The Sarashina Diary*, New-York; Columbia Press, 2014.

<sup>26</sup> Barthes rappelle que le réveil est un ensemble de « modes divers sous lesquels le sujet amoureux se retrouve réinvesti par le souci de sa passion » (« L'aubade », *Fragments d'un discours amoureux*, p. 277). Si le rêve permet une parenthèse tranquille le réveil et l'arrachement au rêve double la peine et le sentiment de solitude. Dans ces conditions, la rêverie diurne paraît à la fois moins total et moins risquée.

<sup>27</sup> Hiroshi Araki, « Rêve et vision dans la littérature japonaise classique : notes pour la lecture du *Roman du Genji* », *Extrême-Orient Extrême-Occident*, 42 | 2018, 73-98.

<sup>28</sup> Gaston Bachelard, *Poétique de la rêverie*, Presses universitaires de France, 1965, pp. 15-16.

narratrice se rapproche de son modèle, Dame Ukifune<sup>29</sup>, mais aussi de MurasakiShikibu avec qui elle partage désormais l'activité d'écriture. C'est ainsi comme une communauté amicale qui naît dans et par le récit de rêverie. Cela n'est, par ailleurs, en rien vain ou superficiel. On peut rappeler que la jeune narratrice vit à ce moment plutôt isolée, dans une province éloignée de la cour, sans perspective d'avancement ou de mariage. Ce « bovarysme<sup>30</sup> amical » lui permet d'animer son quotidien et de le rendre, non pas seulement vivable, mais agréable.

### 3. Le pacte du *nikki* : entre journal et mémoire

Ainsi, la narratrice du *Journal de Sarashina* est nourrie, et nourrit en retour son journal de rêves. Traduisant à la fois la personnalité, les centres d'intérêts et les mécanismes d'écriture de la diariste, ses rêves - et notamment ses « rêves d'amies » - permettent d'agrandir l'espace du « journal intime ». Le monde réel lui paraît décevant, frustrant et souvent solitaire, et les rêves deviennent alors des mondes à explorer et à (re)composer, dans son imagination et sur le papier. Un point reste toutefois à préciser. Nous avons au fil de l'article parlé de « journal » ou de « journal intime » pour traduire le genre de *nikki*. Reprenant la terminologie qui englobe, dans la littérature occidentale un genre assez large de l'écriture journalistique plus ou moins littéraire, nous voulions souligner quelques-unes des caractéristiques de l'écriture quotidienne de soi. Plus précisément, nous voulions suggérer les particularités qu'une écriture diariste au féminin pouvait avoir. Comme l'écrit Judy Simons :

Ainsi, pour de nombreuses femmes des XVIIIe et XIXe siècles, leurs journaux personnels sont devenus des moyens indirects de résistance aux codes de comportement avec lesquels elles étaient mal à l'aise, permettant ainsi une libération de sentiments et d'opinions qui n'avaient pas d'autres exutoires. En modélisant leurs journaux sur les schémas de rédaction de journaux déjà établis par exemple par les journaux quakers ou les récits de conversion spirituelle, les premières diaristes pouvaient donner l'impression de suivre un chemin bien tracé, validé par un précédent religieux. Pourtant, dans ce format, utilisé aussi bien par les hommes que par les femmes, elles étaient également capables de créer des opportunités pour des déclarations personnelles.<sup>31</sup>

Cette description des journaux intimes anglo-saxons de femmes proposée par Judy Simon met l'accent sur trois éléments essentiels. Tout d'abord, elle insiste sur les conditions d'écriture et de développement d'une connaissance de soi pour les femmes du XVIIIe siècle. Ces deux activités seraient « inconfortables » du fait de leur place au sein d'un système patriarcal. Ensuite, elle

<sup>29</sup> On pense notamment à « l'effet-personnage » décrit par Vincent Jouve. Voir Jouve, Vincent. « La lecture comme vécu », *L'effet-personnage dans le roman*. sous la direction de Jouve Vincent. Presses Universitaires de France, 1998, pp. 216-241.

<sup>30</sup> Nous reprenons ici l'analyse que propose Marielle Macé du bovarysme : « le bovarysme a d'abord désigné un excès d'identification et d'empathie qui touche les lecteurs de romans, de Don Quichotte à Emma Bovary; c'est un mouvement psychologique qui repose sur un renversement des priorités de l'action et des modélisations du destin : la vie désirable y est désignée par l'idéal que le lecteur peut inférer des œuvres qu'il a lues, cette vie répond moins aux lectures qu'elle ne s'y conforme, en épouse les valeurs, les répète et semble par conséquent s'y aliéner. », *Façons de lire, manières d'être*, Paris: Gallimard, 2011, p. 185.

<sup>31</sup> « So, for many eighteenth and nineteenth century women, their personal journals became indirect means of resistance to codes of behaviour with which they were uncomfortable, allowing for a release of feelings and opinions which had no other vent. By modelling their diaries on the patterns of diary-writing already established by, for example, Quaker diaries or spiritual conversion narratives, early women diarists could appear to be following a well-worn path, validated by religious precedent. Yet within this format, used by men as well as women, they were also able to contrive opportunities for personal statements », (Notre traduction) Judy Simons, *Diaries and journals of literary women*, op. cit. p.13.

souligne comment la composition de journaux intimes est indissociable de l'existence *a priori* d'autres types de journaux qui fournissent une sorte de base ou de matrice depuis laquelle écrire. Enfin, elle souligne que l'appropriation de cette forme et de cet objet, les femmes ont pu constituer un espace où formuler une partie de leur intimité et de leur pensées. Chacun de ces éléments se retrouve dans l'écriture de *nikki* durant la période de Heian au Japon. Le terme de occidental « journal féminin » semble donc rendre justice au *nikki* - tant en terme de contenu que de forme ou de contexte d'apparition. Toutefois, cette transposition du genre japonais dans des concepts étrangers n'est qu'en partie satisfaisante. Littéralement, « *nikki* » 日記 désigne « consigner, inscrire (記) » le « jour » (日). Plusieurs termes sont parfois utilisés en français pour rendre compte de cette activité : on parle parfois de « notes journalières<sup>32</sup> », de « mémoires », « autobiographie » ou de « journal ». Un terme fixe et général en français semble difficile à déterminer dans la mesure où le rapport au temps de l'écriture n'est pas le même. Comme le souligne Jacqueline Pigeot : « L]es *nikki* des femmes ne sont pas rédigés (ni, le plus souvent, datés) au jour le jour, et la frontière n'est pas nette entre « journal » et récit rétrospectif. Dans la définition du terme *nikki*, l'essentiel est, répétons-le, qu'il s'agit non de fiction, mais de l'enregistrement de faits authentiques ».

Le *nikki* n'est pas la trace d'un rapport quotidien, comme « pris sur le vif », entre la vie de la diariste et ce qu'elle vit. Tout au mieux, ces écrits instantanés pourraient être pris en charge par le *waka* (poème japonais souvent de circonstance). Le *nikki* est plutôt un effort d'écriture sincère, ouvertement subjectif et personnel. Le critère d'authenticité n'est donc pas, comme dans les journaux intimes occidentaux par exemple, la concordance temporelle mais plutôt l'aveu des pensées les plus intimes<sup>33</sup>. Cet aveu est souvent rétrospectif, ce qui rapproche, aux yeux des commentateurs occidentaux, la propriétaire du *nikki* d'une autobiographe ou d'une écrivaine. KatoYoko indique d'ailleurs que le Journal de Sarashina a sans doute été consigné dans les dernières années de la vie de son autrice. Sans nier la présence d'effets de narration, d'ellipses, de sublimations<sup>34</sup>, le *nikki* reste selon nous une forme de chroniques « des jours » (si elles ne peuvent pas être journalières), traduisant à la fois une conscience d'être et une volonté d'écrire ce qui est. Une autre différence notable entre les journaux occidentaux et les *nikki* réside dans la personne grammaticale qui porte le récit. En anglais ou en français, l'utilisation des pronoms personnels est nécessaire et, dans le cas de récits de soi ou de journaux intimes, la première personne est souvent de mise. Toutefois, dans le *Sarashinanikki*, les marques sont plutôt celles d'une troisième personne neutre :

[...] aucun pronom personnel ou adjectif possessif de première personne ne figure dans le préambule des œuvres des écrivaines japonaises. Si les traducteurs en introduisent souvent, ce n'est que pour obéir aux contraintes de la langue française. Certaines d'entre elles, comme les auteurs des *Mémoires d'une Éphémère* et du *Journal de Sarashina*, recourent même, pour se désigner dans l'ouverture, au mot *hito* « quelqu'un, une personne » : influence du roman ? volonté de distanciation ? subterfuge modeste (d'ailleurs aussitôt abandonné) ?

<sup>32</sup> Traduction notamment proposée par Donald Keen dans *Les journaux intimes dans la littérature japonaise*, Institut des Hautes Etudes Japonaises, Collège de France, 2003.

<sup>33</sup> Jacqueline Pigeot se souvient notamment de ce fragment du *Dit du Genji* : « La façon dont les hommes vivent leur vie, les spectacles dont la vue ne se lasse pas, ce qui force l'attention quand on l'entend, tout ce qu'on voudrait transmettre aux générations futures, cela, comme on ne peut le garder en son cœur, on se met à le dire. » (Voir *Genji monogatari*, chapitre « Hotaru » (KBZ, III, p. 204 ; traduction de J. Pigeot).)

<sup>34</sup> Jacqueline Pigeot souligne que « l'auteur du Journal de Sarashina, se préoccupe, en autobiographe consciente, de l'image d'elle-même que son écrit donnera au lecteur », soulignant l'artificialité de certains modes de consignation. (Voir Jacqueline Pigeot, *L'Âge d'or de la prose féminine au Japon (Xe-XIe siècle)*, Paris, Belles Lettres, 2017, p. 54.)

Cela tient en partie à la langue japonaise qui ne possède pas de pronoms personnels à proprement parler. Il existe, notamment en langue classique, une large variété de « noms qui désignent des personnes ». mais ils possèdent la force d'un substantif et paraissent parfois trop assertifs. Malgré tout, le recours à une troisième personne indéterminée (*hito* ひと) n'est pas la règle. Ce fut le choix de la première diariste en langue vernaculaire, autrice du *Journal d'une Ephémère* (*Kagerōnikki*), qui était d'ailleurs une parente de l'autrice du *Sarashinikki*. Toutefois, mise à part ces deux journaux, la première personne est la norme dans ce genre littéraire. Ainsi, le *hito* est un choix de la rédactrice du *Sarashinikkiet* participe de son ethos de diariste. Elle se met à distance pour mieux s'écrire (à nouveau le pacte se joue moins dans l'instant de l'écriture que dans l'effort de sincérité) et révèle par là même l'artificialité de son processus. Aussi, si le terme de « journal » est utilisé par l'ensemble de la critique francophone pour qualifier ce texte, cette dénomination ne rend pas complètement compte des intentions et des outils mis en place par la diariste. Nous pensons toutefois qu'il est celui qui se rapproche le plus de sa « pratique discursive<sup>35</sup> ». Non seulement ce qu'elle écrit, mais aussi ses références, ses jeux avec les autres *nikki*, sa volonté de sincérité et de dévoilement d'une partie de son intimité nous semblent être des éléments plus importants que la troisième personne ou l'instant véritable d'écriture. Dans ces conditions, le statut des rêves que nous avons étudiés est sans doute à reconsidérer. Nous n'entrerons pas dans des questions tenant à la « véracité » ou au « bien-fondé » des rêves. Les prenant tels qu'ils nous apparaissent, nous pensons que le fait qu'ils aient été consignés *posteriori* n'entame pas leur valeur mais bien au contraire renforce leur importance. Même si les années ont passé, même si la narratrice est désormais une personne adulte, pieuse et honorable, elle ne renie ni son passé rêveur, ni sa passion pour les romans et encore moins l'amour qu'elle portait à ses amies. Sonnant désormais comme un hommage, ces rêves d'amies témoignent de la prégnance de ces sentiments dans le cœur de la propriétaire du Journal. Ils nous renseignent sur l'intimité, sur la conscience, l'inconscient de la diariste mais aussi sur le rapport à l'écriture, à la lecture, au fantasme, aux genres littéraires d'une femme de l'époque.

## Conclusion

Ainsi, le journal intime devient à partir de l'époque de Heian un lieu poétique d'exploration des intimes. Les femmes lettrées se saisissent de cet objet protéiforme pour y consigner leurs pensées et leur quotidien donnant à voir, aux lecteurs contemporains et actuels, la vie des dames de cour à travers leurs yeux. On s'est intéressé ici surtout aux rêves de la narratrice du *Journal de Sarashina*. Ces récits de rêves et de rêveries témoignent de l'étendue de la culture, du talent et de la conscience écrivaine de la diariste. De plus, le contenu de ces rêves, signale ce qui semble compter le plus pour elle : la littérature et l'amitié. Aussi, tant la formulation de ces rêves poétiques que leur contenu participe à faire de la narratrice du *Journal* une diariste à la fois touchante, plurielle et douée agentivité. Dans et par l'écriture de son quotidien, elle s'auto-insititue et institue simultanément ses amies comme sujets désirants, rêvant, lisant, écrivant.

---

<sup>35</sup>Nous reprenons ce concept de Foucault qui l'explicite ainsi : « Il s'agit de faire apparaître les pratiques discursives dans leur complexité et dans leur épaisseur ; montrer que parler, c'est faire quelque chose, - autre chose qu'exprimer ce qu'on pense, traduire ce qu'on sait, autre chose aussi que faire jouer les structures d'une langue ; montrer qu'ajouter un énoncé à une série préexistante d'énoncés, c'est faire un geste compliqué et coûteux, qui implique des conditions (et pas seulement une situation, un contexte, des motifs) et qui comporte des règles (différentes des règles logiques et linguistiques de construction) ; montrer qu'un changement, dans l'ordre du discours, ne suppose pas des « idées neuves », un peu d'invention et de créativité, une mentalité autre, mais des transformations dans une pratique, éventuellement dans celles qui l'avoisinent et dans leur articulation commune. » Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969. p. 283.

## Références bibliographiques

- ARAKI HIROSHI, 2018 « Rêve et vision dans la littérature japonaise classique notes pour la lecture du *Roman du Genji* », *Extrême-Orient Extrême-Occident*
- BOLLEE, WILLY. 2003 « *Sarashinanikki*. » In Dictionnaire de la littérature japonaise, edited by Catherine Fourtanier and René de Ceccatty, 371-72. Paris: Presses Universitaires de France
- Chollet, Catherine. 1998 « Le Journal de Sarashina : Un Miroir de l'âme japonaise. » In *Mélanges de l'École française de Rome. Moyen Âge, Temps modernes*, Tome 110, n° 2,
- KATO, YOKO. 2010 « Dream Beliefs in the Sarashina Nikki: A Woman Floating Between Ideals and Reality. » Mémoire de maîtrise, Université du Colorado, Département des langues et civilisations asiatiques.
- KEENE, DONALD. 1955 « *Sarashina Diary*. » In *Anthology of Japanese Literature: From the Earliest Era to the Mid-Nineteenth Century*, edited by Donald Keene, 61-76. New York: Grove Press.
- JOUBE, VINCENT. 1998 « La lecture comme vécu » *L'effet-personnage dans le roman*. sous la direction de Jouve Vincent. Presses Universitaires de France.
- FUJIMORI YUJI 藤森裕治. « Connecter les qualités et compétences des apprenants avec les matériaux classiques depuis la perspective de l'ethnologie culturelle » (*Minkokubunkaron no shitenkaragakushūsha no shishitsu nōryoku no ikusei to kotensozai to o tsunageru* - 民俗文化論の視点から学習者の資質・能力の育成と古典素材とをつなげる kokugokakyōiku. 2021, Vol.90, No.0, p.5.
- MORRIS, IVAN, 1971. trans. *As I Crossed a Bridge of Dreams: Recollections of a Woman in Eleventh-Century Japan*. New York: Dial Press.
- MOSTOW, JOSHUA S. 2004. Trans and ed. *At the House of Gathered Leaves: Shorter Biographical and Autobiographical Narratives from Japanese Court Literature*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- OKADA, RICHARD H. 1991. *Figure of Resistance: Language, Poetry, and Narrating in the Tale of Genji and Other Mid-Heian Texts*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- PIGEOT, JACQUELINE. 2017. *L'Âge d'or de la prose féminine au Japon (Xe-XIe siècle)*, Paris, Belles Lettres.
- SAIGONOBUTSUNA. *KODAIJIN TO YUME* 古代人と夢. Tokyo: Heibonsha, 1983.
- SCHALOW PAUL G. 2006. *Poetics of Courtly Male Friendship in Heian Japan*. University of Hawaii Press.
- SHIRANE, HARUO, 2007. *Traditional Japanese Literature: An Anthology, Beginnings to 1600*. New York: Columbia University Press.
- SIMONS, JUDY. 1990. *Diaries and journals of literary women from Fanny Burney to Virginia Woolf*. University of Iowa Press.
- YAMAKAMI YOSHIMI. 2000 "An Essay on Sarashina-nikki: The Associates of Takasue-no-musume," *Treatises and Studies*, Faculty of KinjoGakuin University .



---

## De la mélancolie à la quiétude : l'ascension par la spiritualité dans Journal intime après la mort de Sophie de Novalis

### From melancholy to tranquility : ascension through spirituality in Journal intime après la mort de Sophie de Novalis

Chahinez DAMERDJI<sup>1</sup>

ENS de Mostaganem | Algérie  
chahinez.damerdji@univ-mosta.dz

**Résumé :** *Le journal intime, en tant que genre littéraire, dévoile les moments marquants des journées vécues par le personnage. Notre choix de corpus se porte sur l'oeuvre de Novalis qui s'intitule : Journal intime après la mort de Sophie. Suite à la perte de sa fiancée, l'auteur ne vit qu'à travers elle. Dans ce présent article, nous nous attellerons, à travers une approche discursive, lexicale et particulièrement par le biais du discours religieux, à exposer les dualités existantes entre les premières pages de notre corpus et la fin. Cette étude nous permettra de mieux appréhender notre texte et comprendre l'état dans lequel se trouve notre personnage et sa métamorphose.*

**Mots-clés :** *Journal intime, discours, religion, métamorphose*

**Abstract :** *The diary, as a literary genre, reveals the significant moments of the days experienced by the character. Our choice of corpus is the work of Novalis which is entitled: Diary after the death of Sophie. Following the loss of his fiancée, the author only lives through her. In this present article, we will endeavor, through a discursive, lexical approach and particularly through religious discourse, to expose the dualities existing between the first pages of our corpus and the end. This study will allow us to better understand our text and understand the state in which our character finds himself and his metamorphosis.*

**Keywords:** *Diary, speeches, religion, metamorphosis*



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : CHAHINEZ DAMERDJI | chahinez.damerdji@univ-mosta.dz



L'écriture littéraire, cette représentation graphique au service de la pensée, dénote une multitude d'informations. Il est, notamment, erroné de supposer que le processus d'écriture se cantonne strictement à sa dimension graphique car il engendre une pluralité de données qui transcende la simple mise en forme des lettres. Cette technique est au service de différents genres littéraires, chacun ayant ses propres caractéristiques et ses fonctions. En d'autres termes, à chaque genre de texte son écriture spécifique qui mettra en relief les différentes particularités de celui-ci. Parmi la panoplie de genres, le journal intime se trouve être le corpus de notre cadre de recherche.

Notre article se focalisera, dans le premier axe, sur les techniques d'écriture dans le genre journal intime. A cet égard, notre préférence de corpus d'étude se portera sur : *Journal intime après la mort de Sophie* de Novalis.

Ce texte relate la vie mélancolique de l'auteur qui, à la perte de sa jeune fiancée : Sophie, se retrouve dans un état nostalgique. Ce livre ne désemplit pas de passages de sentiments et de chagrin exprimant tout son amour et son dévouement encore à sa bien-aimée. Toutefois, la fin du corpus surprend par la métamorphose de son état émotionnel, une fin des plus surprenantes.

Nous tarderons, dans le deuxième axe, sur l'analyse des différents discours présents dans notre corpus, notamment, le discours relatif à la dépression, le discours religieux et le discours de métamorphose. Cette partie de notre étude s'attellera au repérage des instances narratives mettant en premier plan ces discours.

En effet, Novalis affronte une période particulièrement éprouvante, avant que tout ne se métamorphose et le lecteur assiste à l'émergence du personnage en tant qu'individu responsable, pieux et empreint de sagesse.

Notre problématique gravite autour de ces interrogations: Par quel procédé d'écriture le journal intime est-il caractérisé ? Le roman autobiographique par sa particularité révélant la vie intime de son auteur, en quoi réside la différence entre ce genre et le journal intime ? Quel a été le tournant catalyseur qui a conduit le personnage de l'abîme du désespoir à la plénitude du bonheur ?

Afin de mener à bien notre recherche, nous proposons différentes approches telles que : thématique, lexicale et discursive. Nous élaborons un plan dans lequel deux axes guideront notre analyse, à savoir, le premier axe intitulé : Les procédés d'écriture dans le genre : journal intime et le deuxième axe que nous appellerons : De la mélancolie à la sérénité : un chemin spirituel. Nous aurons également recours à la théorie en faisant appel aux recherches de Paul Ricoeur, Pascal La Maléfan et Philippe Lejeune.

## **1. Les procédés d'écriture dans le genre : journal intime**

Ce premier axe est indispensable dans l'entreprise de notre recherche. Il vise à définir les différents procédés d'écriture spécifiques au journal intime. Dans cette partie de l'étude, nous tenterons une approche théorique qui éclairera ce processus. La portée de cet axe réside dans la maîtrise de ce genre et servira de tremplin pour le deuxième axe.

Le journal intime est un genre qui avoisine un autre qui est le genre autobiographique. Les similitudes entre les deux genres enregistrées sur plusieurs critères laissent entrevoir une ambiguïté dans leur différenciation.

Dans les sous-titres suivants, nous tenterons, dans cette même optique, de lever le voile sur cette nuance et déceler ainsi la particularité qui réside entre les deux genres. A cet effet, nous entamerons cette recherche en cernant d'abord le genre autobiographique, avant de nous pencher sur le genre du journal intime.

### 1.1. Le roman autobiographique

Le roman autobiographique est l'expression des sentiments et des réminiscences de son auteur. On entend par autobiographie, tout texte relatant les expériences passées de son interlocuteur. Selon Phillipe Lejeune, dans son livre *Le Pacte autobiographique*, l'auteur devrait se confier et de manière honnête aux lecteurs, il se doit d'avoir un pacte de loyauté avec ces derniers. Cela dit, le roman autobiographique s'écrit après les faits, autrement dit, raconter au présent un passé relativement lointain, ainsi on aura tendance à croire que les péripéties pourraient être altérées ou déformées par rapport à ce qui s'est réellement produit. Les différentes caractéristiques de ce genre se résument dans la confiance, l'emploi des pronoms à la première personne à savoir : je, moi, mon, l'emploi de deux temps : le passé pour les souvenirs et le présent pour analyser ces moments du passé. Nous pouvons à titre d'exemple citer l'incontournable oeuvre de François-René de Chateaubriand sous le titre de *Mémoires d'outre-tombe* ainsi que *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau.

### 1.2. L'intérêt de l'autobiographie

Assurément, l'autobiographie aspire à divulguer la vie privée de l'auteur aux lecteurs. Ce genre convoite à immortaliser des instants forts de son existence, ainsi, à travers le bilan de sa vie, l'auteur finit par acquérir une notoriété, et de surcroit, apprendre à se connaître. L'auteur sélectionne avec discernement les moments à raconter et choisit de bannir certains événements qui lui semblent anodins ou qu'il préfère garder privés. L'autobiographie est en quelque sorte une recherche de soi. Bien souvent, nous retrouvons des confidences de faits douloureux, cela constitue une forme de thérapie libératrice, offrant à son auteur l'opportunité de se défaire du poids de vivre seul son passé. Ou au contraire, narrer des faits réjouissants qui procurent un bien être et une satisfaction dans l'accomplissement de soi. Néanmoins, dans un roman autobiographique, l'auteur, bien qu'il évoque parfois des moments peu réjouissants, ce partage est en faveur de l'auteur, autrement dit, il relate des événements qui, à la fin, le présentent sous un jour favorable, ou raconte des actions malheureuses dans le seul but est de susciter une réaction voulue chez le lecteur. Et donc, l'autobiographie est une écriture au service de son auteur qui dès le plan de sa rédaction fait en sorte de provoquer la réaction escomptée. Nous avons tenté de fournir une définition succincte du genre autobiographique qui nous servira de guide pour repérer ce type d'écriture, néanmoins, dans la prochaine section, nous amorcerons l'exploration de la caractérisation du journal intime.

### 1.3. Le journal intime

Ce genre de texte qui semble similaire au genre précédent, présente toutefois quelques différences. Entamons cette définition en mettant en avant les similitudes avec l'autobiographie. Dans le sous-titre précédent, nous avons décelé certaines caractéristiques analogues à celles du genre journal intime, comme :

L'emploi des pronoms de la première personne, des révélations de faits réels en y associant les émotions, les ressentis et l'analyse. En revanche, à la différence du roman autobiographique, dans le journal intime l'auteur raconte des épisodes d'un passé très récent et avec des émotions ressentis sur le moment, cela authentifie les événements relatés et décrit avec exactitude les ressentis. Ce qui provoque chez les lecteurs des sensations plus fortes. Selon Alain Girard, dans sa communication au 16ème congrès de l'Association à Paris, intitulée *Le Journal intime, un nouveau genre littéraire ?* : «L'émotion que peut procurer la lecture d'un journal intime tient tout entière dans le sentiment de présence qu'elle donne de l'homme qui l'a tenu ». (Girard, 1964: 107). Girard avance que, si le lecteur sait que l'auteur écrit les événements vécus en temps réel, cela lui assure qu'il ne peut pas y avoir de confusion de mémoire.

Aux antipodes de l'autobiographie, les passages écrits dans le journal intime sont précédés de dates. Il arrive parfois que l'heure soit également indiquée dans la date, dans ce cas de figure, l'auteur relate des péripéties relativement importantes, qui l'ont marqué durant la journée à propos desquels il avait hâte de se confier et qu'il envisagera probablement de revenir, à nouveau, vers son journal intime, plus tard dans la journée.

Ce genre se distingue également par les détails, d'une même journée, mentionnés avec des réactions affectives par l'auteur et parfois on y trouve des répétitions d'action d'un jour à l'autre. Le journal intime peut être maintenu avec une grande régularité, en parallèle à l'autobiographie qui est rédigée dans une période donnée, et c'est la raison pour laquelle l'auteur d'un journal intime est désigné par l'appellation : diariste.

#### 1.4. L'intérêt du journal intime

Dans le journal intime comme dans l'autobiographie, l'auteur a pour but de se faire connaître. De surcroît, le journal intime est utilisé pour consigner sur papier des événements significatifs que l'on souhaite préserver pour toujours. A l'opposé de l'autobiographie, dans le journal intime, l'auteur se livre en instantané et ne procède pas à une sélection de son contenu, mais dévoile exhaustivement les événements de la journée, d'où certaines redondances d'actions. Nous sommes dans la même perspective de la recherche de soi, mais le journal intime est une sorte de bilan journalier, de confidence régulière qui plonge le lecteur dans l'intime du diariste. Ecrire est une manière de se défaire d'un poids, d'extérioriser des émotions, que très souvent les diaristes ne les expriment pas dans le moment, mais arrivent à se confier à leurs lecteurs. Ainsi écrire telle une thérapie apaise son auteur et le soulage. Nous sommes ainsi en mesure d'avancer que le journal intime semble être plus authentique, plus vrai que le roman autobiographique. Ce dernier fait appel à la mémoire, et celle-ci étant défaillante, on ne peut s'y fier absolument. Une recherche sur ce domaine a été faite, nous citons :

Freud s'est particulièrement intéressé à ce sujet, cherchant alors le sens que les faux souvenirs pouvaient avoir pour l'individu. Pourquoi notre mémoire fabrique-t-elle de faux souvenirs ? [...] la mémoire est incapable de restituer une pure réalité, elle fait alors un récit de la réalité. Par conviction personnelle ou par conviction induite, nous fabriquons alors de faux souvenirs. (Candice Salomé, 2022)

Dans cet extrait, il est clairement mentionné que la mémoire peut nous jouer des tours, en d'autres termes, de manière inconsciente, notre cerveau a tendance à enjoliver la réalité ou au contraire à aggraver une situation qui n'était pas aussi grave que cela.

Ceci corrobore ce que nous avons avancé *supra* sur l'authenticité du journal intime en rapport à l'autobiographie. Ce premier axe nous a permis d'identifier les particularités du journal intime, et de mettre également en lumière les similarités ainsi que les distinctions entre ce genre et l'autobiographie avec lequel la démarcation est subtile. Le deuxième axe est dédié à la pratique de l'analyse du corpus, où nous privilégierons principalement une approche discursive, tout en recourant également à l'analyse lexicale afin d'approfondir la compréhension de l'état d'âme du personnage et son cheminement vers la métamorphose.

## 2. De la mélancolie à la sérénité : un chemin spirituel

Dans le premier axe, nous avons tenté de mettre en lumière quelques caractéristiques propres au journal intime. Cette partie met à notre disposition des éléments essentiels au service de ce deuxième axe. Cette étude vise une analyse discursive du corpus qui révélera le tempérament de notre personnage-auteur et nous fait découvrir, à travers un chemin spirituel, une métamorphose inattendue. Cette dualité mélancolie/quiétude dénote une parenté à un état d'esprit spirituel et serein.

### 2.1. Discours relatif à la dépression

Nous avons relevé dans notre corpus, dans les premières pages, un discours lié à la dépression, à la mélancolie et à la solitude. L'auteur ayant perdu sa fiancée de manière soudaine et prématuré a recours à l'écriture pour partager avec son lecteur ses ressentis et ses journées après la mort de Sophie. Nous citons : «il faut seulement que je vive encore pour elle. Ce n'est qu'en son souvenir que je me sens vraiment bien». (Novalis, 1997: 25). Dans ce passage, Novalis confie que son bien être est relatif aux réminiscences de Sophie. Dans cette confidence, l'adverbe « seulement » est véritablement chargé de sens, l'énonciateur informe son lecteur que sa seule option restante est de vivre pour sa fiancée. De surcroît, le terme « encore » est mentionné pour expliquer qu'il a toujours vécu ainsi, autrement dit, son existence entière a été consacrée à elle, aussi bien de son vivant qu'après sa mort.

Plus loin : «beaucoup pleuré le matin et encore après le repas. Toute la journée, entièrement sanctifié dans son souvenir» ( Novalis, 1997: 28). Dans cet extrait, l'évidence de son état psychologique dépressif est palpable, il passe son temps à s'apitoyer sur son sort et exprime sa tristesse et sa solitude par les larmes qui coulent à longueur de journée. Il dit se sacrifier et se laisser envahir par son passé vécu avec elle.

Aussi : «de nouveau, quand on quitta la table, l'émotion me saisit violemment, j'ai pleuré à chaudes larmes sur place» (Novalis, 1997: 34). Cette confidence sans retenue, témoigne de son mal être et sa disposition d'esprit l'empêche de se retenir.

Dans un autre passage, une journée dans laquelle il se sentait relativement bien, il ressent le besoins de se justifier : «j'ai été presque gai; cependant d'une certaine manière je n'ai pas été indigne d'elle, et parfois j'ai songé à elle avec une force virile». (Novalis, 1997 : 26). Il est manifeste que le personnage se fait violence et même lorsqu'il a l'opportunité d'être heureux, il s'en veut et éprouve le besoins de se justifier. Dans ce témoignage, il choisit l'adverbe « presque » dans le passage « presque gai » pour ne pas dire entièrement gai, ce terme significatif révèle la culpabilité de se sentir bien, et une retenue face à un bien être.

Cet état de détresse souligne l'angoisse de l'auteur, d'un côté il n'arrive pas à se retenir et de l'autre il craint un instant passé sans être triste ou sans penser à elle en éprouvant des sentiments extrêmement forts. Nous sommes témoins, même, des révélations hallucinatoires : « Plus tard, devant les yeux, j'ai eu tout à fait vivante l'image de ma Sophie "en profil" près de moi, sur le canapé, dans son fichu vert, c'est en des situations et dans des vêtements caractéristiques que je la vois le plus facilement ». (Novalis, 1997 : 31). Ce passage très inquiétant à la vue d'une présence suppose que le protagoniste est en détresse et qu'il lui faut de l'aide. Il se laisse guider par les émotions et se laisse emporter dans un tourbillon émotionnels qu'il n'arrive plus à distinguer le vrai du faux. Cette confiance ajoute aux précédentes, la pensée selon laquelle le personnage ne se sent pas bien. Néanmoins, ces quelques mots nous font ressentir la joie de l'auteur, l'utilisation du pronom possessif « ma » appuie le fait que Sophie lui appartienne, et ce, à jamais, cette appartenance le reconforte dans son quotidien dans lequel il se trouve, à présent, sans elle.

Les détails de ses vêtements, de sa posture « en profil » décrit avec précision cette vision presque réaliste qu'il décrit. Cette confiance montre à quel point l'absence et le manque se font sentir. Selon un article publié en 2010 par Pascal Le Maléfan sous le titre *La mort imminente et l'hallucinoire salutaire* : « la perception interne d'images imprégnées de la conviction de leur "réalité" et en lien avec ce qui est en souffrance dans la subjectivité du patient ». (Le Maléfan, 2010: 174). De ce fait, sans aucun doute, le diariste est en douleur et ses hallucinations sont les conséquences de sestourments.

L'état du personnage est tellement préoccupant qu'à un moment, il évoque même le sujet du suicide avec son ami : « Avec Langermann, une conversation sérieuse sur le suicide, l'après-midi en voiture » (Novalis, 1997 : 67-68). L'idée de mettre fin à sa vie germe dans ses pensées et révèle un état alarmant et qui suscite le besoin d'une aide. Le lecteur face à cette révélation s'inquiète pour le personnage et s'attend, dans les pages à venir, à un éventuel passage à l'acte.

Dans le paragraphe qui suit : « Je vais aller à Koesen pour être seul. Elle demeure toujours mon bien unique. Les hommes ne sont plus ce qui convient pour moi, de même que je ne suis plus moi-même à ma place au milieu des hommes ». (Novalis, 1997: 68). Suite à la discussion avec son ami et le passage cité *supra*, le personnage témoigne d'un état préoccupant le poussant à l'extrême. Ce processus de deuil qui accable l'auteur le fait glisser dans un engrenage qui débute par des pleures incessants, puis arrive au point de ne plus se maîtriser. De surcroit, les hallucinations qui révèlent son état psychologique dépressif qui peut ricocher à tout moment dans le fatal. Le personnage ressent, à présent, le besoin d'être seul, sans personne, puisqu'il ne se sent pas à sa place entouré de gens.

Ceci étant, nous passons, à présent, à l'analyse du discours religieux. Dans cette recherche, des confidences jonchées d'évocations faisant référence à la religion, au bon Dieu, dévoilent son aspect spirituel.

## 2.2. Discours religieux

Dans le sous-titre précédent, nous avons étalé une personnalité inquiétante du personnage, allant de pleurs incessants, vers les hallucinations et de surcroît vers les pensées suicidaires. Quelques pages après, nous découvrons une facette de notre auteur que nous ignorions jusque là. En effet, Novalis démontre son appartenance au christianisme, son dévouement et sa fidélité au bon Dieu et sa foi envers la religion. Le texte ne désemplit pas de ces passages où le culte prend beaucoup de place, dans un passage : « garder à Dieu toute son attention et veiller sur chaque moment où le rayon de quelque apaisement céleste ou de persuasion divine vient pénétrer notre âme » (Novalis, 1997: 71). Ce passage est relativement chargé d'émotions, rempli de révélations spirituelles et pleines d'espoir. Accorder de l'attention au bon Dieu et attendre patiemment un rayon, autrement dit, un soupçon d'apaisement qui nous transperce, telle est la devise de l'auteur.

Plus loin : « il y a une quantité infinie de malheurs inconnus; mais il y a assurément aussi un nombre infini de bienfaits de Dieu qui nous sont inconnus » (Novalis, 1997 : 73). Bien qu'il évoque l'existence de malheurs, il explique, en contre partie, qu'il y a aussi le bonheur et qu'il nous vient du bon Dieu, ce constat, souligne un état d'esprit sage et serein.

Aussi : « tout ce qui est angoisse et inquiétude vient du diable. Le courage et la joie sont de Dieu » (Novalis, 1997: 74). Ces mots viennent corroborer ce que nous avons avancé, l'auteur soutient qu'il faut être courageux et joyeux, il évoque en dualité angoisse et courage, inquiétude et joie et enfin diable et Dieu. Cette figure de style met l'accent sur l'opposition, d'un côté le bien et de l'autre le mal, ceci étant une prise de conscience et un début vers le changement.

Plus loin, le personnage commence même à prodiguer des conseils pour mieux s'en sortir et surmonter les obstacles de la vie, nous citons : « Dès que s'agitent en toi des idées accablantes et douloureuses, commence aussitôt et mets-toi bien de tout ton cœur à prier. Si cela ne réussit pas la première fois, cela réussira sûrement avec le temps [...] Seulement ne pas perdre courage, ne pas perdre la foi ». (Novalis, 1997 : 77). Dans ce passage, très évocateur, le personnage prouve son engagement, son dévouement à la religion et sa confiance totale dans la prière et la persévérance si toutefois ce rapprochement ne donne pas de résultat. Il s'engage dans un chemin spirituel continu, dans lequel la persévérance est la clef de la réussite. Dans cette révélation l'auteur tente de nous confier qu'il était submergé d'idées accablantes, éprouvantes et affligeantes et c'est à travers le chemin spirituel qu'il a trouvé la voie vers la guérison. Ce discours religieux est une révélation pour le lecteur accoutumé au discours d'un auteur qui broie du noir de façon continue, et qui voit soudainement le discours de détresse de l'auteur se transformer en paroles spirituelles empreintes de paix et de quiétude. Nous assistons, suite à cela, à une métamorphose dans le discours. C'est dans cette optique que nous allons développer le sous-titre suivant.

### **2.3. Discours de métamorphose**

A travers l'évocation de sa relation avec le bon Dieu et son discours religieux, une métamorphose s'est produite au niveau de son allocution. Effectivement, rappelons que la première partie du journal intime dévoile un personnage affligé, triste, déprimé, mélancolique qui n'attend qu'un moment celui d'aller rejoindre sa dulcinée.

Une subtile évocation même du suicide est aperçue et qui suggère un éventuel passage à l'acte. Puis, comme par enchantement, ses déclarations basculent vers un choix lexical apaisant, rassurant et pieux. Nous le relevons dans ce passage : « J'ai été aujourd'hui très clair et sans soucis. J'ai travaillé avec plaisir et fait de bon travail. Il montait en moi de

chauds élans spirituels, et la virile énergie me comblait ». (Novalis, 1997: 82). Dans cette déclaration, l'auteur utilise des termes forts et poignants pour démontrer sa foi, il nous informe que sa journée était paisible et sans problèmes au point de ressentir un réel plaisir à travailler. Il fait référence au spirituel en employant le mot élans pour exprimer cette grandeur et cet apogée, rajoutant à cela l'énergie positive qui s'empare de lui.

Aussi : « attendre patiemment des temps meilleurs et me défaire des faiblesses malades et des anxiétés morbides » (Novalis, 1997: 83). Cet extrait d'autant plus significatif révèle que l'auteur souffrait de faiblesses et d'anxiétés. Sans que cela ne suffise, il attribue à ces émotions des adjectifs comme « malades » et « morbides », ces termes sélectionnés appuient le discours relatif à la dépression dans l'analyse précédente. Encore : « Par la prière, on arrive à tout. La prière est une médecine universelle » (Novalis, 1997: 84). Encore une fois, il partage avec son lecteur sa douleur, son état psychologique et sa patience, la clef vers la guérison et vers la quiétude et trouve dans la prière une solution et la compare même à une médecine universelle. Cette dualité : dépression/euphorie, ou encore mélancolie/quiétude, s'explique dans le chemin spirituel emprunté par Novalis. Les prémices de ce journal intime inquiètent le lecteur et le laissent penser que le personnage n'obtiendra répit que lorsqu'il trouve la mort pour rejoindre sa défunte. Son état psychologique laisse entrevoir un état d'un désespéré suicidaire. La situation bascule vers un tout autre cheminement qui tend vers la spiritualité, le mysticisme et la foi. Cette voie vers la guérison laisse apercevoir un personnage sage, pieux et plein d'espoir, sans négliger les souvenirs tendres de sa fiancée, il ressent une joie de vivre, une délivrance et envisage même la possibilité d'un remariage, chose à laquelle, le lecteur n'aurait jamais pu envisager pour l'auteur.

Paul Ricœur, dans son oeuvre intitulée *Temps et récit*, nous explique que le présent est le moment de l'action, du commencement, un commencement vers un avenir meilleur, vers une nouvelle vision des choses, nous citons : « Le présent n'est plus alors une catégorie du voir, mais de l'agir et du souffrir. Un verbe l'exprime mieux que tous les substantifs, y compris celui de présence : le verbe "commencer"; commencer, c'est donner aux choses un cours nouveau ». (Ricœur, 1985: 415). Paul Ricœur explique que le présent est le début d'un changement vers une destinée prometteuse. Le présent est l'espoir d'un renouvellement en mettant tout en oeuvre pour que cela arrive.

Ce deuxième axe est une révélation pour le lecteur. A travers une analyse discursive, nous avons établie un avant et un après. Dans ce journal intime, nous assistons à une métamorphose surprenante d'un personnage qui au départ inspirait la pitié et la compassion puis au fil des pages, son esprit se transforme vers un élans spirituel. Ce changement s'opère grâce à la foi et la religion et sa confiance totale au bon Dieu. Dans ce sillage, il apprend à être patient, à persévérer et avoir l'espoir de voir des jours meilleurs. Ce changement radical transforme le personnage et le rend heureux et satisfait de sa situation.

## Conclusion

Le journal intime, en ce qui a trait à l'autobiographie, témoigne d'un vécu récent chargé d'émotions et de ressentis. Ce partage instantané rend la confiance réelle et authentique. De surcroît, dans le journal intime les événements sont mentionnés avec des dates ainsi un moment bien précis dans un passé relativement proche. Dans cette recherche nous avons

tenté d'établir, dans le premier axe, un parallèle entre le journal intime et l'autobiographie ainsi mettre en relief les caractéristiques du journal intime. Quant au deuxième axe, il a été consacré à l'analyse de notre corpus d'étude, *Journal intime après la mort de Sophie*, de Novalis. Ce livre dévoile les sentiments de l'auteur envers sa fiancée qui a prématurément perdu la vie. En effet, ce témoignage est émouvant, émergeant une humeur de désespoir et de mélancolie.

Toutefois, c'est avec beaucoup de stupéfaction que le lecteur découvre une fin des plus surprenantes. Par son dévouement et sa foi envers le bon Dieu et la religion, il trouve, sur ce chemin, une paix intérieure et une sérénité qui le change et le métamorphose. De ce fait, le personnage passe du suicide, dans la perspective de rejoindre au plus vite sa dulcinée, vers le bonheur absolu et la possibilité d'un remariage.

A travers une étude discursive, à savoir, le discours relatif à la dépression, le discours religieux et le discours de métamorphose, et une analyse lexicale, nous avons pu accéder aux réponses aux questionnements de départ, à savoir, la réponse à la première questions : le journal intime est caractérisé par une écriture sur soi, une sorte de thérapie, en y associant les émotions et l'analyse.

Concernant la réponse à la deuxième question sur la différence entre le journal intime et l'autobiographie, ainsi dans le journal intime les faits racontés sont des actions de passé très récent ce qui les rend authentiques. Rajoutons à cela, les dates avant chaque confidence. Et enfin, la dernière interrogation sur le tournant catalyseur qui a conduit le personnage de l'abîme du désespoir à la plénitude du bonheur, n'est autre que le chemin spirituel. Son appartenance au christianisme et son dévouement à la religion et sa foi au bon Dieu, l'apaise et le change complètement. D'un état d'esprit fataliste il bascule vers un état d'esprit serein et heureux. Dans de nombreux passages l'auteur fait foi de sa plénitude et de son bien être, à présent, il n'est plus à la recherche de réminiscences de sa bien aimée pour vivre, mais en quête de spiritualité et de quiétude. Ce journal intime qui initialement poignant et empreint de chagrin et de compassion pour l'auteur, se transforme progressivement en un ouvrage imprégné de conseils spirituels, laissant le lecteur stupéfait et émerveillé devant cette métamorphose spectaculaire.

### Références bibliographiques

- GIRARD A. le 28 juillet 1964. *Le Journal intime, un nouveau genre littéraire ? communication au 16eme congrès de l'Association de Paris.*
- LA MALEFAN P. *communication au 16eme congrès de l'Association de Paris, centre international des études sur la mort (CIEM), ISSN 1286-5702, ISBN 9782847951851.*
- LEJEUNE P. 1975, *Le Pacte autobiographique*, éditions du Seuil, Coll. Poétique, Paris..
- NOVALIS, 1997, *Journal intime après la mort de Sophie*, Mercure de France.
- RICŒUR P, 1985, *Temps et récit*, édition de Seuil, France.
- <https://www.carenity.com/infos-maladie/magazine/actualites/les-faux-souvenirs-notre-memoire-peutelle-nous-trahir-2134>





## L'écriture de l'événement chez Annie Ernaux : de l'expérience traumatique à la reconstruction de soi

### Writing about the event in Annie Ernaux's work: from traumatic experience to self-reconstruction

Hind BENSARDI <sup>1</sup>

Université Chouaïb Doukkali - El Jadida | Maroc  
hindbensardi2027@gmail.com

Hanae ABDELOUAHED

Université Chouaïb Doukkali - El Jadida | Maroc  
Hanae.abdelouahed@gmail.com

Travail réalisé avec le soutien du CNRST dans le cadre du Programme « PhD-Associate Scholarship - PASS »

**Résumé :** Cet article examine comment Annie Ernaux raconte son avortement clandestin dans *L'Événement*, en mettant en lumière la restitution de l'expérience traumatique et ses implications dans la reconstruction de soi. En mêlant fiction et réalité, Ernaux utilise des documents personnels pour explorer et redéfinir son identité. L'étude vise à montrer comment son approche, qui intègre des éléments personnels et sociohistoriques, contribue à la mise en récit de l'expérience traumatique et à la reconstruction de soi et de la mémoire à travers l'écriture.

**Mots-clés :** Annie Ernaux, L'Événement, écriture, traumatisme, reconstruction de soi

**Abstract:** This article examines how Annie Ernaux narrates her clandestine abortion in *L'Événement*, highlighting the restitution of the traumatic experience and its implications for self-reconstruction. By blending fiction and reality, Ernaux uses personal documents to explore and redefine her identity. The study aims to show how her approach, which integrates personal and sociohistorical elements, contributes to the narration of the traumatic experience and to the reconstruction of self and memory through writing.

**Keywords:** Annie Ernaux, L'Événement, writing, trauma, self-reconstruction



L'Événement de Annie Ernaux est un récit autobiographique qui raconte la période où l'auteure a subi un avortement clandestin dans les années 60. Ernaux y parcourt son expérience personnelle ainsi que les implications sociales et politiques de l'avortement à cette époque en France.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : Hind BENSARDI | hindbensardi2027@gmail.com

L'écriture d'Annie Ernaux se distingue par son approche unique de l'événement traumatique, qui reflète un engagement personnel dans la quête de soi. Ernaux ne se contente pas de relater des faits ; elle scrute et construit son identité à travers des événements marquants, tout en se libérant des contraintes de la fiction. La narration à double articulation place le récit entre le réel et le référentiel qui renvoie aux événements personnels et aux implications sociohistoriques. Les éléments de chaque aspect cherchent à révéler l'identité du « je », à le découvrir et à le redéfinir à travers le temps et l'espace. Son journal intime et son agenda de 1963, utilisés comme des documents historiques, témoignent de cette approche. Pour Ernaux, le journal n'est pas un simple brouillon, mais un témoignage authentique de son vécu. Sa structure fragmentée et incomplète, et l'utilisation de la chronologie comme cadre, servent à capturer des moments fugaces de la réalité.

Dans cet article, nous essayons d'étudier la mise en récit de l'expérience traumatique qui se situe à l'intersection de la fiction et de la réalité. En ce sens, il serait intéressant de voir comment le récit restitue l'expérience traumatique et dans quelle mesure le caractère traumatisant est consubstantiel à la nature même de l'événement. Ce faisant, nous nous intéressons aux éléments qui permettent d'aboutir à la reconstruction de soi et de la mémoire à travers le processus de l'écriture.

### 1. Mise en récit de l'événement traumatique

L'événement et sa représentation sont intrinsèquement liés ; et cette acception de l'événement en tant que moteur de la pensée et de l'écriture est omniprésente dans les œuvres d'Annie Ernaux. Cette idée essentielle est mise en lumière dès le début de *L'Événement* où l'écrivaine a inséré deux citations comme épigraphes : l'une de Michel Leiris et l'autre de Yuko Tsushima. À travers la citation de Leiris : « Mon double vœu : que l'événement devienne écrit. Et que l'écrit soit événement ». (Ernaux, 2000 : 9), l'auteure inscrit le lecteur dans une perspective programmatique dont l'enjeu principal serait l'acte d'écrire.

Comme bouleversement temporel de l'existence, lié au sens de la disparition ou la mort que génère l'avortement, l'événement se présente comme quelque chose d'invisible et d'indicible qui se déploie dans une autre forme que le langage, pour conférer au silence un statut d'un événement existant, au-delà de l'interdiction. Il s'agit de mettre les mots d'une « expérience humaine totale de la vie et de la mort, du temps, de la morale, et de l'interdit, de la loi, une expérience vécue d'un bout à l'autre en travers du corps » (Ernaux, 2000 : 111-112). Une expérience confinée dans les ténèbres du silence et les méandres de la mémoire, ramenée à l'existence par les mots qui vont l'inscrire dans l'histoire pour remplir le blanc de « l'ellipse », de la souffrance subie par toutes les femmes qui ont avorté, et plus particulièrement dans les camps d'extermination. Rendre visible un événement « inoubliable » s'inscrit dans cette volonté d'en restituer une image perdue, et une nouvelle perception.

D'autre part, la citation de Tsushima s'inscrit dans une quête de compréhension du réel : « Qui sait si la mémoire ne consiste pas à regarder les choses jusqu'au bout » (Ernaux, 2000 : 10). De manière similaire, Annie Ernaux interroge la notion de « bout » dans un événement, se demandant ce que cela signifie réellement. Il s'agit de regarder un événement jusqu'au bout, de le vivre pleinement pour ensuite le restituer.

En effet, la nature fragmentée de l'expérience de l'écriture dans *L'Événement* compose un récit marqué par une certaine neutralité de l'écriture « autobiographique ». L'auteure raconte les événements de façon brute et directe, mettant en lumière une expérience où elle relate les faits sans fioritures, juste comme ils sont. Le récit, sans se soucier des conventions génériques, est rempli de détails concrets qui font face à son propre vécu et au temps qui passe. Tout cela s'entremêle pour former un lien solide et nécessaire qui trace le parcours de l'avortement à travers les souvenirs enfouis dans sa mémoire.

Le début du roman semble capturer une période particulière dans la vie de la narratrice, où elle attend fébrilement ses règles à Rouen en octobre 1963. À travers une écriture qui évoque une forte sensation de temporalité, l'auteure nous plonge dans les pensées intimes et les gestes quotidiens qui les accompagnent. Le désir de la narratrice d'avoir ses règles est exprimé de manière palpable à travers ses espoirs répétés et ses déceptions quotidiennes. Cette attente devient le fil conducteur de la narration vers un aboutissement final.

Cette dualité entre la présence de la vive voix à la première personne et le spectre de l'imagerie dans l'image mentale crée un enchevêtrement entre le présent et le passé. Le journal ou l'agenda dans laquelle est noté le mot « RIEN » indique l'absence des règles et forme cette manière de restituer l'événement dans l'archivage et l'écriture. Cette dualité entre la présence immédiate et la réflexion rétrospective se manifeste à la fois dans le contenu de la narration et dans la façon dont l'événement est enregistré.

Au mois d'octobre 1963, à Rouen, j'ai attendu pendant plus d'une semaine que mes règles arrivent. [...] En rentrant dans ma chambre, à la cité universitaire des filles, rue d'Herbouville, j'espérais toujours voir une tache sur mon slip. J'ai commencé d'écrire sur mon agenda tous les soirs, en majuscules et souligné RIEN. (Ernaux, 2000 : 10)

La structure séquentielle, les fragments et l'utilisation d'une chronologie datée comme cadre, typique de la forme du journal, sont délibérément choisis pour servir une intention précise : capturer les instantanés de la réalité par le médium mémoriel.

La force et la détermination de la narratrice à affronter son passé et à donner une voix à son histoire marquent ce temps qui s'est mis « en marche ». Elle se sent décidée à explorer cette expérience en profondeur, à la comprendre pleinement, et à intégrer les souvenirs et les émotions associés à cette période dans un récit complet. Elle compte sur son agenda et son journal intime, tenus pendant ces mois, pour lui fournir les repères et les preuves nécessaires à l'établissement des faits. Son objectif principal est de plonger dans chaque image et souvenir jusqu'à ce qu'elle puisse les ressentir physiquement et les revivre pleinement.

Les expériences matérielles et artistiques (films, pièces de théâtre et chansons) de la narratrice s'entremêlent avec sa réalité physique et émotionnelle. Ainsi, le quotidien est investi dans ses pensées intérieures concernant ses règles absentes. Au-delà de ces signes ou catalyseurs émotionnels, toute cette tension ressentie et cette anticipation souhaitée, se concentrent enfin dans ce moment où elle va obtenir des réponses à ses questions lors du rendez-vous chez le gynécologue : « Je suis rentrée à pied à la cité universitaire. Dans l'agenda, il y a : « Je suis enceinte. C'est horreur ». (Ernaux, 2000 : 21)  
Et l'événement est là quelque part.

Toutes les images de mon séjour à Bordeaux-la chambre cours Pasteur avec le bruit incessant des voitures, le lit étroit, la terrasse du Montaigne, le cinéma où l'on avait vu un péplum, *L'enlèvement des Sabines* - n'ont plus eu qu'une seule signification : j'étais là et je ne savais pas que j'étais en train de devenir enceinte. (Ernaux, 2000 : 22)

Les endroits évoqués ici ne sont pas simplement des lieux physiques, mais des fragments de mémoire qui imprègnent l'esprit de la narratrice. Ils deviennent des repères intimes de son passé à Bordeaux, empreints d'une aura émotionnelle. Ces lieux, avec leurs bruits, leurs odeurs et leurs atmosphères, réveillent des souvenirs vivaces qui résonnent profondément en elle. Avec la révélation de sa grossesse, ces mêmes lieux prennent soudainement une toute nouvelle signification et provoquent un changement du regard. Ils deviennent des témoins des moments où elle était inconsciente de sa condition. Une fois consciente de sa grossesse, elle a commencé à traîner et à s'éloigner des espaces et des lieux où elle évoluait habituellement aux mêmes heures que les autres étudiants.

Quant au temps, il subit une transformation, passant d'une suite insensible de jours structurés et programmés dans le cadre du prévisible, à une entité temporelle « informe ». Le temps devient une force intérieure envahissante qu'il faut détruire à tout prix. Ce changement est accentué par un profond sentiment d'aliénation, illustré par la comparaison entre elle et « les autres filles, avec leurs ventres vides ». (Ernaux, 2000 : 30)

Cet évènement est vu comme un « incident infime, bouleversant, qui déchire la trame du temps et par cette déchirure nous introduit dans un autre monde : hors du temps » (Blanchot, 1959 : 16). C'est un élément d'interruption, alliant à la fois chronologie et arrêt lorsqu'il est considéré comme relevant du personnel et de l'intime. En écrivant cet événement, l'auteure transforme cette expérience en mots, rendant réel et présent le moment de l'évènement. Cela permet de donner du sens à l'expérience personnelle et de « sauver » le temps réel en le transformant en récit.

L'introduction de l'intimité dans ce temps destructeur, qui provoque des interruptions et des changements dans la vie, se manifeste dans la transformation du « je ». En devenant un personnage, l'auteure-narratrice redécouvre les différentes facettes de son identité à travers diverses étapes, de la grossesse à l'avortement. L'évènement raconté dans le récit dépasse la simple fiction ; il est perçu comme une véritable réalisation du temps pur lorsqu'elle déclare : « Je n'étais plus dans le même monde ». (Ernaux, 2000 : 30)

L'auteure écrit sur le temps sans utiliser des termes tels que « j'attends un enfant », « enceinte » ou « grossesse », lesquels évoquent un futur qu'elle refuse. En utilisant des expressions vagues comme « ça » ou « cette chose-là », elle crée une distance émotionnelle et temporelle ; ce qui suggère le refus d'accepter la linéarité du temps associée à la grossesse. Mais, dans cette conceptualisation, la narration se voit construite autour d'un seul évènement central pris comme évidence configurationnelle ou encore comme élément « épisodique » (Ricoeur, 1980 : 20 21) dans la mise en intrigue, donnant naissance à un récit continu qui reflète la quête et l'identité de la narratrice. C'est dans ce sens que pour l'auteure, « Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage » cette « identité [...] se comprend par transfert sur lui de

l'opération de mise en intrigue d'abord appliquée à l'action racontée ». (Ricœur, 1984 : 58-114 et 171-175)

Le fait qui annonce le début de la quête se profile ainsi : Jean T. un étudiant marié et salarié avec des idées révolutionnaires, a été la première personne à connaître la grossesse de la narratrice, en raison de sa capacité à aider. Pourtant, même cette présence n'a pas apporté le secours escompté, renforçant davantage son sentiment d'abandon.

Impliqué dans une association semi-clandestine à l'époque, le Planning familial, qui milite pour la liberté de la contraception, Jean T. montre un engagement envers les droits reproductifs et le soutien aux femmes dans leurs choix concernant leur corps et leur maternité. Cependant, cette attente décevante révèle une dissonance entre les idéaux qu'il défend publiquement et son action (ou inaction) dans une situation personnelle et urgente. Ce n'est que maintenant que la quête d'une « faiseuse d'anges » peut commencer : juger la loi au lieu que ce soit elle qui juge les femmes (hors-la-loi).

Le mercredi 8 janvier, la narratrice se dirige vers Paris à la recherche de l'adresse de la « faiseuse d'anges » indiquée par L.B. pour fixer un rendez-vous. Écrire la date est essentiel pour ancrer l'événement dans la réalité. La date, à un certain point, marque la frontière entre la vie et la mort. C'était « le passage Cardinet », le lieu où l'événement a eu lieu entre les mains de Mme P. -R 8 jours après: « J'étais debout près du lit, face à cette femme au teint grisâtre, qui parlait vite, avec des gestes nerveux. C'est à elle que j'allais confier l'intérieur de mon ventre, c'est ici que tout se jouerait ». (Ernaux, 2000 : 79)

La technique utilisée consiste à poser une sonde à l'intérieur de l'utérus. La matérialité pure de l'action prend le récit loin de la morale et des jugements. Elle l'oriente vers l'écriture, pensée comme issue. Comme si l'intervenante « faiseuse d'anges » s'apprêtait à tuer le fœtus pour faire naître son souvenir dans la mémoire future de la narratrice. Celle-ci, se retrouve en fin avec l'image de la chambre comme lieu de la naissance du récit. Elle ne peut que s'y immerger.

La mise en récit de l'événement traumatique est portée par une écriture séquentielle où les fragments jouent le rôle de rythmes saccadés traduisant une profonde inquiétude face à la honte et au désir d'être sauvée de l'échec social.

## **2.Revendication de reconnaissance et de nouvelle origine identitaire**

Un corps qui a subi un choc violent est souvent atteint dans l'essence même de ses émotions. Celles-ci sont éprouvées selon un dysfonctionnement physique et psychique qui altère la relation normale entre le sujet et les autres.

Ce qui confère à l'événement son caractère traumatique est ce regard social subi à cause de l'origine sociale ouvrière de la narratrice. Socialement la grossesse hors mariage signifiait ce passage de la « catégorie des filles dont on ne sait pas si elles acceptent de coucher à celle des filles de façon indubitable, ont déjà couché. Dans cette époque où la distinction entre les deux importait extrêmement et conditionnait l'attitude des garçons à l'égard des filles » (Ernaux, 2000 : 36)

Même au regard de Jean T. la jouissance réside dans cette histoire d'une bonne étudiante d'hier devenue du jour au lendemain une « fille aux bois ». De même que la violence subie à l'hôpital à cause du médecin qui l'a traitée comme une ouvrière ou encore l'exposition de son corps dépossédé de son intimité ancrent cette portée traumatique.

J'établissais confusément un lien entre ma classe sociale d'origine et ce qui m'arrivait. Première à faire des études supérieures dans une famille d'ouvriers et de petits commerçants, j'avais échappé à l'usine et au comptoir. Mais ni le bac ni la licence de lettres n'avaient réussi à détourner la fatalité de la transmission d'une pauvreté dont la fille enceinte était, au même titre que l'alcoolique, l'emblème. J'étais rattrapée par le cul et ce qui poussait en moi c'était, d'une certaine manière, l'échec social. (Ernaux, 2000 : 31-32)

La dimension de la classe sociale constitue l'ensemble des repères auxquels le traumatisé s'identifie. Dans cette expérience traumatique le sujet établit un lien entre son origine et l'événement du trauma (Abdelouahed, 2022 : 65-66). Annie Ernaux évoque son parcours personnel en lien avec sa classe sociale d'origine. Ainsi, « les destins personnels sont le résultat d'une combinaison entre les processus psychiques et les processus sociaux. » (De Gaulejac, 1987 : 39)

En tant que première personne de sa famille à poursuivre des études supérieures, elle a réussi à échapper au destin de l'usine et du commerce de détail. Cependant, malgré ses réussites académiques, elle se sent toujours confrontée à la réalité de la pauvreté qui lui est transmise, symbolisée par sa grossesse non désirée. Elle exprime une certaine fatalité dans la transmission de cette pauvreté, se sent emblématique de cette situation, tout comme un alcoolique peut l'être pour d'autres stéréotypes sociaux. Elle exprime qu'elle est rattrapée par son corps et la réalité de sa condition sociale, perçue comme un échec social. Ces déterminismes sociaux ou *habitus* revêtent dans l'écriture ernausienne le rôle de catalyseur de sa conception de soi loin de toute interprétation psychanalytique qui ne prend pas en compte le contexte social. La démarche de l'auteure associe psychanalyse et sociologie. Elle intègre une analyse des conflits psychologiques, ou intrapsychiques que génèrent les changements de position sociale avec les concepts d'*habitus* et de reproduction sociale comme référence à Bourdieu. (Bourdieu, 1998 : 65-73)

La revendication d'une nouvelle origine marque cette transition vers la maturité. Elle forme un moment de remaniement identitaire d'un « Je » qui affirme une rupture. Dans les sociétés dites traditionnelles, cette expérience traumatique, vécue dans la solitude, implique une séparation qui engage le sujet dans un nouveau rôle social. Ce sujet manifeste une certaine revendication identitaire d'un statut d'exception. Le traumatisme redéfinit les modalités du lien du « Je » avec son milieu social pour ainsi adopter une nouvelle identification. Ces expériences, avec leur part d'étrangeté, impliquent dans le sujet un étranger qui va dans le contre sens du discours unique mis en place par la psyché parentale ; de même qu'elles ont le pouvoir de faire part de l'identité par le mouvement d'une autofondation.

L'événement traumatique constitue un moment de bascule et de redéfinition du statut du « Je » pour dire l'exception et l'extraction. La tentative qui consiste en l'humanisation de l'expérience à travers le lien entretenu avec les expériences semblables et la mise en écriture, engage le « Je » dans une chaîne signifiante de mots violents qui envahissent

presque physiquement les sens. Nous pouvons donner l'exemple de Sœur Sourire que sa chanson a accompagné la narratrice dans sa quête :

Sœur Sourire fait partie de ces femmes, jamais rencontrées, mortes ou vivantes, réelles ou non, avec qui, malgré toutes les différences, je me sens quelque chose de commun. Elles forment en moi une chaîne invisible où se côtoient des artistes, des écrivaines, des héroïnes de roman et des femmes de mon enfance. J'ai l'impression que mon histoire est en elles.) (Ernaux, 2000 : 43)

Le désir d'apporter une touche humaine à l'expérience reflète la nécessité de transformer les sentiments de blâme, de remords et d'embarras en quelque chose de pertinent et englobant. L'objectif est de rendre ces émotions accessibles aux autres, comme validation du but de la vie, et de les enregistrer sous forme écrite qui approfondit les aspects physiques, sensoriels et cognitifs, le tout dans le but d'être reconnu par les autres.

Comme tentative de rendre la violence subie et vécue à ses détenteurs, l'écriture se présente comme un récit d'altérité qui touche une société archaïque, source de sentiment permanent d'insécurité. Ce traumatisme se manifeste lorsque la violence est exprimée à travers autrui, lorsqu'elle est mise en mots littérairement. Ceci, dans un acte de dépossession par l'exhibition qui détruit les frontières et généralise l'intime, à la fois comme vie et mort.

Le désir qui me poussait à dire ma situation ne tenait compte ni des idées ni des jugements possibles de ceux à qui je me confiais. Dans l'impuissance dans laquelle je me trouvais, c'était un acte dont les conséquences m'étaient indifférentes, par lequel j'essayais d'entraîner l'interlocuteur dans la vision effarée du réel. (Ernaux, 2000 : 57)

L'expérience est appréhendée par le prisme du « Je », tout en étant préservée de l'influence oppressive du surmoi archaïque. En effet, si le sujet naît à travers des moments bouleversants, il s'identifie également au processus dynamique qui relie l'intime ressenti à l'exposition publique dans l'écriture.

Cet intime qui passe par le mouvement de transformation en matière d'écriture donne au « Je » une reconnaissance en vue de son statut d'écrivain, de même qu'il lui fournit une matrice sociale toute nouvelle. L'auteure réclame un nouveau statut identitaire public qui va à l'encontre des éléments sociaux intériorisés et qui interviennent dans le comportement des individus. Le rapport entre le rôle de l'écrivain et le traumatisme associé à « l'événement » est ce désir de tenir par écriture la condensation de toute une vie dans un moment.

*Les armoires vides*, constitue le titre du premier ouvrage d'Annie Ernaux publié en 1974 qui s'ouvre lui aussi sur une scène d'avortement, cette scène est prise comme image d'un fil qui marque une position d'écrivain dont l'écriture même est abortive, dans la mesure où il s'agit de tuer la psyché maternelle interne pour ainsi choisir de s'extraire de la filiation familiale. L'intime longtemps construit dans un territoire préservé de toute intrusion d'altérité devient une expérience publique par l'expulsion littéraire et témoigne de l'emprise du sujet par le regard de l'autre jusqu'à la soumission. L'écriture à ce propos rend ce regard d'autrui insoutenable. Lorsque l'écriture d'un texte d'exhibition force l'auteure à s'exposer, cela peut être considéré comme une forme de violence qui conduit à la perte et à l'effacement de l'intimité. De cette manière, le sujet à l'épreuve du dépouillement se donne à voir en matière d'écriture pour dire le trauma.

(Il se peut qu'un tel récit provoque de l'irritation, ou de la répulsion, soit taxé de mauvais goût. D'avoir vécu une chose, quelle qu'elle soit, donne le droit imprescriptible de l'écrire. Il n'y a pas de vérité inférieure. Et si je ne vais pas au bout de la relation de cette expérience, je contribue à obscurcir la réalité des femmes et je me range du côté de la domination masculine du monde.) (Ernaux, 2000 : 58)

Annie Ernaux, tend à une visée de dissolution dans l'autre par la mise en place des éléments traumatiques dans le corps et/ou la pensée du lecteur. Ce transfert des sensations et des images passées qui traversent l'esprit comme tout un monde qui passe, sont dupliquées pour avoir le même effet vécu par la narratrice sur le lecteur et aussi reconstruire l'identité par l'écrit.

L'identité comme construction psychique dynamique traduit des aspects transmissifs du groupe social dans une famille porteuse de projet de transmission des contradictions. Cette psyché parentale est présente dans ces conflits identitaires exprimant le changement de position sociale d'où l'intérêt de Vincent de Gaulejac par les trajectoires sociales marquées par des ruptures importantes.

L'expérience d'Annie Ernaux retournée sur l'écriture indique cette forme de sacralisation de l'événement traumatique comme exigence de réclamer un statut d'exception situant l'auteure dans la déliaison et hors humanité. La sacralisation de l'événement entraîne une suspension de la temporalité, créant ainsi un instant figé dans le temps. Annie Ernaux vise à donner à son expérience une dimension sacrée en la plaçant au-dessus de la temporalité ordinaire. En accordant à cette expérience une importance sacrée, teintée de connotations transgressives, son but est de s'affranchir de ses racines et de rompre les liens avec une lignée qu'elle perçoit comme oppressante. Cette forme de transgression, qui se traduit par une identification avec les exclus, les marginaux tels que les toxicomanes et les voleurs, implique une notion de statut héroïque dans un mouvement paradoxal qui oscille entre l'abjection et l'exception.

Je marchais dans les rues avec le secret de la nuit du 20 au 21 janvier dans mon corps, comme une chose sacrée. Je ne savais pas si J'avais été au bout de l'horreur ou de la beauté. J'éprouvais de la fierté. Sans doute la même que les navigateurs solitaires, les drogués et les voleurs, celle d'être allés jusqu'où les autres n'envisageront jamais d'aller. C'est sans doute quelque chose de cette fierté qui m'a fait écrire ce récit. (Ernaux, 2000 : 118-119)

Annie Ernaux évoque une expérience vécue dont elle porte le secret en elle. Elle décrit cette expérience comme quelque chose de sacré, mais elle reste incertaine s'il s'agit d'une expérience horrifiante ou d'une belle expérience. Malgré cette incertitude, elle ressent de la fierté. Elle compare sa fierté à celle des navigateurs solitaires, des drogués et des voleurs, ceux qui ont osé aller là où les autres n'envisagent jamais d'aller. Cette fierté est un élément qui la pousse à écrire ce récit. Elle suggère que c'est cette fierté, ce sentiment d'avoir exploré des territoires inconnus, qui motive son désir de partager cette expérience. C'est un acte de refus et de transgression qui permet à Ernaux de se positionner au-delà du statut maternel et de s'engager dans une exploration profonde de soi et du monde qui l'entoure.



Le concept de « transfuge de classe »<sup>2</sup> met en évidence ces dynamiques de changement social et économique auxquelles les individus peuvent être confrontés. Il souligne que les conditions socio-économiques et les opportunités peuvent évoluer au cours de la vie d'une personne, entraînant des changements dans son statut social et ses perspectives. Ce transfuge de classe se traduit par le changement du milieu social à l'âge adulte, c'est une expérience de mutation qui lui a permis d'accéder à la sphère dite cultivée. Cette forme d'élévation s'est toujours accompagnée de sentiment de trahison de sa classe, dès lors, l'écriture acquit un but de venger sa race.

Vouloir subvertir ce qui émane de cette image qu'Annie Ernaux a de son père, un père d'origine pauvre qui a essayé de s'élever et de parvenir à une place, elle est devenue professeure selon le désir de son père qui a fait tout pour qu'elle le devienne, pour qu'elle puisse sortir de son aliénation à lui. L'impression d'une trahison de sa classe sociale est née du moment où elle a oublié l'héritage de gêne et de pauvreté senties dans son milieu et spécifiquement, le fait d'oublier le sens de la culture dans laquelle elle baignait. Comment combler cette distance qui la sépare de son père après sa mort, il n'y a que les mots comme faible recours. C'est le langage qui reflète le mieux la condition des gens et fait passer les désirs.

### 3. Ecriture de l'événement, événement de l'écriture

L'événement comme objet de réflexion atteste non seulement un champ de l'historique étudié par les historiens et les historiographes, mais bien évidemment un objet de réflexion littéraire quand il est introduit dans la pensée du témoignage et de l'écriture.

De nouveaux enjeux de l'événementialité se lancent en désignant non seulement une prémisse de la théorie de l'événement en rapport avec un moment ou une date évoquant une mémoire individuelle et collective, mais aussi un enjeu historiographique. L'introduction de la pensée de l'événement dans la sphère de l'individuel et l'intime comme phénomène existentiel voit sa mise en scène vers la fin du vingtième siècle. ( Meter, 2008 : 8)

Conçu comme rupture dans la trame temporelle, un changement ou transformation d'un état à un autre dont la forme constitue une perturbation de la situation initiale dans le récit, l'observation du phénomène va surtout avec les sciences naturelles vers une conceptualisation du sens de la catastrophe généralement puisé du modèle biblique, ou encore des théories littéraires comme le réalisme, et la biologie qui stipule le passage d'un état à l'autre, d'une époque à l'autre comme saut sous forme de catastrophe ou de révolution.

Claude Romano présente une perspective phénoménologique sur la notion d'événement et d'histoire, en particulier à travers sa distinction entre les faits, considérés comme des données objectives, et les événements, qui sont vécus subjectivement.

Un monde (au sens événementiel) n'appartient à l'advenant que pour autant qu'il est capable d'interpréter des faits à la clarté de leur contexte, d'en retracer les causes, de

---

<sup>2</sup> Le concept de « transfuge de classe » est principalement développé par Pierre Bourdieu, dans *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raisons d'agir Editions, 2004, p.109.

relever leurs filiations, de projeter des fins à la lumière desquelles ce « monde » lui-même prend tournure et visage. (Romano, 1999 : 84,91,93)

En considérant les événements comme relevant de leur propre essence, plutôt que de leur contexte extérieur, on leur accorde une place centrale dans l'écriture et dans la construction d'une histoire. Le langage et l'événement se créent mutuellement, le récit façonne l'événement et vice versa, ce qui forge un monde singulier que l'événement réorganise. L'objectif de l'écriture de l'événement n'est pas de construire une fiction centrée autour de l'événement comme point de départ narratif, mais plutôt de lui donner une existence authentique. « L'événement devient objet d'essence narrative, qui tire son existence du fait d'être raconté » (Courtieu, 2010 : 3)

Quel regard porter sur l'événement lorsqu'on est témoin ? C'est cette question que pose Annie Ernaux. Le témoignage devient alors le fait de regarder un événement jusqu'au bout, et de le restituer en tant que récit. Ainsi, l'événement se définit également par « ce dont on témoigne, en son sens le plus primitif, est cela au sujet de quoi quelqu'un témoigne. Il est l'emblème de toutes les choses passées » (Ricoeur, 2000 : 229)

Pour témoigner d'un événement, il faut la présence active d'un témoin prêt à relater une histoire fidèle et exhaustive de ce qu'il a vécu. Comme discours de vérité, il est détenteur d'un voir et d'un savoir dont seul celui qui l'a vécu ainsi peut en parler. Sauf que cette répétition est conditionnée par l'instant de la parole d'un événement passé, au moment présent. Un récit sous forme de témoignage qui prend en charge un événement qu'est-ce que c'est ?

Selon Jacques Derrida dans *Demeure, Maurice Blanchot*, Les frontières entre les documents factuels et la littérature s'effacent dès lors que le témoignage, en révélant un certain type de vérité, se trouve pris dans le paradoxe du secret. Ce savoir impartagé, objet de révélation ne peut être partagé dans sa totalité vu qu'un témoin ne peut pas savoir tout en se basant sur un regard, cet événement demeure alors secret au témoin lui-même. Dès lors, tout témoignage sera une narration et passe du secret à la fiction comme lieu des voies des possibles du témoignage. Le déplacement vers le fictif repositionne le statut de la vérité qui a longtemps été associé au concept de l'attestation. Selon Derrida, l'idée d'attestation, tout comme celle d'autobiographie, semble exclure en principe à la fois la fiction et l'art, puisque la vérité doit être donnée, toute la vérité et rien que la vérité. Cependant, le témoignage lui-même implique l'idée de la fiction.

Dans l'événement mis en scène à travers l'écriture l'identité préalable et sa signification initiale s'estompent. En passant à l'acte de l'écriture, cette signification se métamorphose, et se trouve altérée par le mouvement narratif qui échappe à l'identique. En d'autres termes, exclure l'aspect artistique du témoignage et le réduire à un simple document ou une certitude le priverait de sa nature de témoignage.

La politique du témoignage va dans le sens d'une autobiographie dont le récit est à la première personne relatant un secret de ce qui arrive à un destinataire. Ce témoin se voit responsable de son engagement pour ne dire que la vérité.

Témoigner en appelle à un acte de foi à l'égard d'une parole assermentée, donc produite elle-même dans l'espace de la foi jurée (« je jure de dire la vérité ») ou d'une promesse engageant une responsabilité devant la loi, d'une promesse toujours susceptible de trahison, toujours suspendue à cette possibilité de parjure, de l'infidélité ou de l'abjuration. (Derrida, 2004 : 527)

L'événement, en tant qu'expérience à la fois unique et récurrente, témoigne de sa singularité même à travers sa répétition, même si cette répétition ne peut jamais être totalement originale. Cette dualité fondamentale dans la narration testimoniale souligne la complexité de l'écriture de l'événement chez Annie Ernaux.

L'auteure manifeste un récit dont l'événement ne connaît pas de fin, comme un avortement, il est un inaccompli accompli qui se situe dans l'entre-deux. Dans un état spectral de l'errance et de l'absence du soi que vivait l'écrivaine, ce traumatisme intériorisé constitue la partie impartageable que génère le témoignage, chose qui situe le témoin dans une position de revenant, de survivant venu d'un ailleurs et l'habite en même temps. Cette dualité, émane du fait que l'expérience passée est à la fois présente et absente et ne peut pas être retrouvée dans son intégralité ni relatée dans sa complétude. L'événement est présent dans le récit de façon fantomatique rendu par un jeu elliptique qui signale la difficulté de raconter dans un dédoublement du sujet narrateur à la fois celui qui raconte dans le présent et celui qui vit l'événement dans le passé.

Ces noms et les cotes, Per m 484, n° 5 et 6, Norm. Mm 1065, figurent sur la garde de mon carnet d'adresses de cette époque. Je regarde ces traces gribouillées au stylo à bille bleu avec un sentiment d'étrangeté et de fascination, comme si ces preuves matérielles détenaient, de façon opaque et indestructible, une réalité que ni la mémoire ni l'écriture, en raison de leur instabilité, ne me permettront d'atteindre. (Ernaux, 2000 : 40-41)

Dans sa lecture de *L'Instant de ma mort*<sup>3</sup>, Derrida analyse comment le « je » qui témoigne n'est plus le même que celui qui a vécu l'événement, en l'occurrence, la confrontation avec la mort. Dans ce contexte, Blanchot témoigne non seulement pour lui-même, mais aussi pour un « je » qui n'est plus celui qu'il était au moment de l'événement. Le « je » initial, ayant vécu la situation de survie face à la mort, est maintenant accompagné d'un second « je », qui porte en lui l'expérience de la mort comme un événement passé. Ainsi, le témoignage devient une sorte de dialogue entre ces deux aspects du « je », le survivant et le sujet de la mort. Cette dualité rend le « je » qui témoigne étranger à lui-même dans une certaine mesure. Chacun des « je » s'écrivent mutuellement dans la mémoire de l'événement, créant une complexité où l'identité se trouve fragmentée et réinventée à travers le processus de témoignage. Cette réflexion soulève des questions profondes sur la nature du témoignage, de la mémoire et de l'identité dans des moments où la mort est contournée mais omniprésente.

L'écriture de Blanchot se tient loin du subjectif d'un « je » pour admettre le caractère d'une voix du silence condamné à l'écriture dans la neutralité, la blancheur, l'impasse d'un contexte littéraire qui se réalise dans le désenchantement. L'écriture par exemple de l'événement traumatique de l'exécution donne lieu à un événement en décalage avec l'écriture certes, mais qui se dévoile sous sa forme elliptique capturée en instants. Cette voix narrative signale l'absence et la présence en même temps, dans un langage qui se défait

<sup>3</sup> Maurice Blanchot, *L'Instant de ma mort*, Paris: Fata Morgana, 1994

en lui-même. Le récit serait alors cet espace qui fait appel au langage, à la littérature du secret pour établir le dévoilement, ce dévoilement se déploie dans la fiction qui est dans ce cas un dispositif du témoignage.

Dans les récits de Blanchot, l'événement prend le relais du langage pour évoquer ce qui reste non-dit, l'absence elle-même, en explorant les lacunes, les silences de l'oubli et en naviguant dans les zones neutres entre réalité et fiction. Cette écriture situe l'événement dans un espace où ni la vérité ni le mensonge ne prédominent.

Le récit de Ernaux montre jusqu'à quel point le témoignage ne pourra jamais traduire avec exactitude l'expérience vécue ni atteindre d'une vérité factuelle entre parole et fait prônant le journal comme archive.

Se pose toujours, en écrivant, la question de la preuve : en dehors de mon journal et de mon agenda de cette période, il ne me semble disposer d'aucune certitude concernant les sentiments et les pensées, à cause de l'immatérialité et de l'évanescence de ce qui traverse l'esprit. Seul le souvenir de sensations liées à des êtres et des choses hors de moi - la neige du Puy Jumel, les yeux exorbités de Jean T., la chanson de Sœur Sourire - m'apporte la preuve de la réalité. La seule vraie mémoire est matérielle. (Ernaux, 2000 : 74-75)

De cette façon, seule la mémoire qui dure est celle de la matérialité corporelle et des sensations liées à un extérieur qui fait naître les mots, dans une quête des images qui une fois retrouvées échappent à l'écriture testimoniale abortive. La posture testimoniale vient pour désigner l'impossible correspondance à soi, l'impossibilité de se mirer, et de restituer le portrait. Un sujet égaré dans son regard témoigne de l'impossibilité du retour qu'Ernaux explore dans sa forme d'écriture comme « récit de l'événement et événement du récit » (Derrida, 2003 : 119), et comme conception à la fois de restitution et dissolution du soi. « Le véritable but de ma vie est peut-être seulement ceci: que mon corps, mes sensations et mes pensées deviennent de l'écriture, c'est-à-dire quelque chose d'intelligible et de général mon existence complètement dissoute dans la tête et la vie des autres. (Derrida, 2003 : 112). Chez Annie Ernaux, l'événement semble être une révélation d'un élément traumatique qui cherche à se raconter et à être intégré dans un récit. Il s'agit d'une tentative d'écrire quelque chose d'indescriptible, un secret difficile à exprimer, qui résiste encore à l'acte d'écriture. Ces traumatismes, qui sont des secrets en eux-mêmes, créent un domaine inaccessible qui se manifeste à travers les mots, car l'événement (traumatique) et l'acte d'écrire sur cet événement se confondent pour révéler ce secret, à travers le témoignage. L'événement du traumatisme engendre un autre événement, celui du témoignage, dans une langue qui constitue en elle-même un événement.

## Conclusion

L'acte d'écriture revêt une fonction capitale dans la préservation du temps éphémère, s'élevant en rempart contre l'oubli implacable. Il se révèle comme un moyen de consigner avec fidélité notre parcours, offrant ainsi la possibilité de métamorphoser des expériences empreintes du trauma, voire d'autres épreuves, en une puissante force propice à la construction identitaire. Dans cette quête d'immortalisation, l'écriture se mue en un véritable instrument de réhabilitation personnelle, conférant un sens profond à nos trajectoires et nous permettant de les transcender. L'émergence de la notion d'événement au sein de la sphère individuelle et intime, inscrite dans le cadre de l'écriture et de l'histoire,

revêt une importance cruciale dans la quête de sens. Le langage et l'événement s'entremêlent et s'enrichissent mutuellement, donnant naissance à un dialogue intime. L'événement se transforme en récit, tandis que le récit se fait événement pour façonner un univers unique, réorganisé par cette force impérieuse. L'écriture de l'événement ne se limite pas à la création d'un récit fictif centré sur un événement préexistant qui sert de pivot narratif. Au contraire, elle s'attache à conférer une existence propre à l'événement lui-même. Celui-ci se métamorphose en un objet narratif vivant, prenant forme à travers son récit. La réflexion qui porte sur la nature et la portée du « bout » d'un événement est au cœur de cette exploration. Ernaux remet en question sa signification qui suggère une complexité et une énigme inhérentes à cette notion. En outre, l'analyse du regard dans le contexte du témoignage révèle une proposition fascinante : témoigner d'un événement implique une immersion totale, une expérience profonde permettant de rendre compte de manière authentique. Cette approche témoigne d'une vision profonde et réfléchie de la mémoire, du témoignage, ainsi que de notre compréhension et interprétation des événements qui jalonnent nos vies.

Le récit d'Ernaux illustre de manière frappante la difficulté pour le témoignage de restituer avec précision l'expérience vécue ou de prétendre à une vérité factuelle, plaçant ainsi le journal en tant qu'archive essentielle. En effet, seule la mémoire durable réside dans la matérialité corporelle et les sensations qui se rapportent à un monde extérieur, stimulant l'émergence des mots. Dans cette quête des images, une fois retrouvées, elles échappent à l'écriture testimoniale qui se révèle inachevée.

### Références bibliographiques

- ABDELOUAHED H. 2022. « Une vie de Simone Veil: Au confluent de « mémoire » et « Histoire » ». Relais, (7), *Croisement(s)*, BENJELLOUN, M.& ABDELOUAHED, H. (Coord.), p. 57-67.
- BLANCHOT M. 1959. *Le livre à venir* (COLLECTION FOLIO/ESSAIS). Gallimard.
- BLANCHOT M. 1994. *L'Instant de ma mort*. Paris : Fata Morgana.
- BOURDIEU, P. 1998. *La domination masculine*. Éditions du Seuil.
- BOURDIEU P. 2004. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir Editions.
- COURTIEU M. 2010. « De l'événement intramondain à l'événement discursif », TRANS- [En ligne], 10 | 2010, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 07 juin 2024. URL: <http://journals.openedition.org/trans/366>; DOI: <https://doi.org/10.4000/trans.366>
- DE GAULEJAC V. 1987. *La Névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et Groupe.
- DERRIDA, J. 1998. *Demeure. Maurice Blanchot*. Paris : Galilée.
- DERRIDA J. 1986. « Survivre ». In Parages. Paris : Galilée, coll. « La philosophie en effet » nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 2003.
- DERRIDA J. 2004. « Poétique et politique du témoignage ». Cahiers de L'Herne. DERRIDA Jacques, MALLET Marie-Louise et MICHAUD Ginette, (83).
- ERNAUX A. 2000. *L'évènement*. Paris : Gallimard.
- METER H. 2008. *Le Sens de l'événement dans la littérature française des XIXe et XXe siècles, Pierre Glaudes et Helmut Meter (éds)*. Presented at the « Préface », Actes du colloque international de Klagenfurt, 1er-3 juin 2005.
- RICŒUR P. 1980. « L'Histoire comme récit ». In La Narrativité. dir. Dorian Tiffeneau. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- RICŒUR P. 1984. *Temps et récit*, II, La configuration dans le récit de fiction. Paris : Seuil.
- RICŒUR P. 2000. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.
- ROMANO C. 1999. *L'Évènement et le Monde*. Paris : P.U.F.



---

## Le *Je* insaisissable dans *La Maison du Néguev* de Suzanne EL KENZ : étude des frontières mouvantes des écritures du Moi. Autofiction ou journal intime ?

### The unseizable "I" in Suzanne EL KENZ's *La Maison du Néguev* : study of the moving frontiers in the writing of the self. Autofiction or diary?

Riadh GHESSIL<sup>1</sup>

Université de Boumerdès | Algérie  
r.ghessil@univ-boumerdes.dz

Sarah SLIMANI

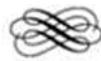
Université de Boumerdès | Algérie  
s.slimani@univ-boumerdes.dz

**Résumé :** L'autofiction est définie comme étant un récit hybride mêlant vie personnelle de l'auteur et fiction, comme l'énonce GASPARINI. Le journal intime est un genre littéraire différent puisqu'il constitue un texte intime. Le présent article interrogera l'hybridité générique dans *La Maison du Néguev* de Suzanne EL KENZ. L'aspect qui nous intéresse est son lien étroit avec la psychologie de l'écrivain. En quoi l'hybridité générique reflète-t-elle la porosité des frontières entre les différents genres de l'écriture du Moi, notamment l'autofiction et le Journal intime dans *La Maison du Néguev* ?

**Mots-clés :** récit, autofiction, journal intime, hybridité générique, Palestine.

**Abstract:** Autofiction is defined as a hybrid narrative combining the author's personal life and fiction, as GASPARINI explains. The diary, on the other hand, is a different literary genre in that it represents an intimate text. This article will examine generic hybridity in Suzanne EL KENZ's *La Maison du Néguev*. The aspect we are interested in here is its intimate link with the psychology of the writer. In what way does generic hybridity reflect the porosity of the frontiers between the different genres of writing about the Self, in particular autofiction and the Diary in *La Maison du Néguev*?

**Keywords:** autofiction, diary, generic hybridity, Palestine.



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : Riadh GHESSIL | r.ghessil@univ-boumerdes.dz

« Nous sommes tous le personnage principal de notre vie  
et le personnage secondaire de la vie d'un ou d'une autre »

Lucas BELVAUX

La littérature palestinienne est profondément ancrée dans l'histoire tourmentée du pays ; entre occupation et luttes sociales et politiques, les écrivains se retrouvent souvent dans la position littérairement délicate du témoin, du porte-plume. Se détacher, effectivement, de la réalité serait, pour eux, une manière de fuir le réel, de le nier. Sans toutefois tomber dans le statut de victime asservie par son bourreau, ils tentent, à travers textes et poèmes, de peindre le tableau de leurs existences et celles de leur peuple. Le plus souvent exilés, les écrivains palestiniens écrivent presque toujours La Palestine d'un ailleurs, ils font preuve d'une détermination prononcée pour transcender la situation dramatique qui est la leur en produisant une littérature singulière.

Traiter de la littérature palestinienne contemporaine nous mène inévitablement à distinguer deux catégories d'écrivains, ceux qui demeurent encore aujourd'hui sur la terre historique de la Palestine, et les écrivains de la diaspora. La littérature de la diaspora est très importante et elle est considérée comme le cœur de la littérature palestinienne contemporaine du fait du nombre terrible de réfugiés palestiniens ayant été obligés de quitter leur terre (KODMANI-DARWISH, 1997, p. 194)<sup>2</sup>, comme le cas de l'écrivain Ghassan KANAFANI et du poète Mahmoud DARWICH. S'articulant le plus souvent autour des thèmes de l'exil, de la nostalgie et de la quête identitaire, la littérature palestinienne de la diaspora est, de ce fait, au cœur du conflit qui constitue la tragédie palestinienne.

Cet article est consacré à l'une des plumes de cette littérature de la diaspora palestinienne, Suzanne EL KENZ<sup>3</sup>, auteure de trois romans, dont *La Maison du Néguev* qui tente de mettre en récit une blessure transgénérationnelle que portent les Palestiniens comme une croix, et dont les destins se croisent, presque toujours, aux confins de la perte, celle de leur terre, de leurs maisons, du Néguev et d'ailleurs.

*La Maison du Néguev* est un récit de vie poignant retraçant les pérégrinations d'une famille, et à travers elle, celles de tout un peuple. Il met en scène la tragédie d'un peuple sur lequel s'acharne un silence meurtrier, condamné à l'exil. L'auteure reprend l'histoire d'une maison spoliée, celle du Néguev, d'une mère tragiquement disparue, d'un pays perdu. C'est l'histoire d'une blessure qui demeure ouverte malgré les décennies. Suzanne EL KENZ essaie pourtant de recréer l'espace d'un récit, une autre maison du Néguev, une Palestine possible.

Publié la première fois en 2009, *La maison du Néguev* s'inscrit dans la lignée des écritures du Moi. Cependant, la structure du roman se distingue par une présentation particulière des frontières génériques, cultivant délibérément le flou entre les frontières séparant les différents genres des écritures du Moi. C'est ce qui nous a amenés à nous interroger sur la

<sup>2</sup> Leur nombre est estimé à plus d'un million de réfugiés en 1948, et à plus de six millions aujourd'hui.

<sup>3</sup> Suzanne El Farrah El Kenz réside à Nantes et exerce la profession d'enseignante de langue arabe dans un établissement scolaire. En 1958, elle est née à Gaza, une décennie après la Nakba, et a résidé dans divers pays tels que l'Égypte, l'Arabie saoudite, l'Algérie, la Tunisie et la France. Elle a reçu le Prix Yambo-Ouologuem en février 2010 pour son livre *La Maison du Néguev*. Le prix littéraire renommé récompense une oeuvre francophone d'un écrivain africain en l'honneur de Yambo Ouologuem, lauréate également du prix Renaudot en 1968.

nature même du récit. En rejetant les étiquettes traditionnelles des genres, *La Maison du Néguev* invite le lecteur à explorer les différents interstices de l'écriture intime.

Si l'autobiographie, l'autofiction autant que le journal intime sont considérés comme des écritures du Moi dans lesquels l'investissement subjectif et personnel des auteurs n'est pas à nier, il n'en demeure pas moins que les frontières génériques sont clairement établies entre eux. En effet, les écritures du Moi se rejoignent dans leur intentionnalité, celle de cerner le Soi de l'écrivain, d'en présenter l'essence, le cœur ; c'est, comme l'affirme Georges GUSDORF, théoricien du genre autobiographique, une forme profonde et particulière de connaissance de Soi :

La connaissance de soi transcende la conscience de soi. Elle la dépasse dans tous les sens, elle risque de la distendre et de l'adultérer. La conscience de soi ne peut que s'affirmer telle quelle. Elle n'a rien à dire d'elle-même. La connaissance de soi au contraire suppose l'expérience dans toute sa complexité, dans son opacité, dans son impureté. [...] La condition humaine apparaît maintenant avec toutes ses équivoques. Nous sommes toujours orientés vers le monde et compromis en lui. (GUSDORF G. , 1948, p. 14)

Le critique affirme donc que l'écriture du Moi constitue en elle-même une expérience ardue, à travers laquelle l'écrivain explore profondément ses subjectivités. Qu'en est-il des frontières génériques entre ces écritures du Moi ?

Tenu par un diariste, le journal intime immortalise les réflexions, émotions et expériences d'une personne qui les retrace de façon régulière et constante. Le concept a été utilisé pour la première fois en France par Michèle LELEU dans son œuvre *Les Journaux intimes*. Après avoir été classé par la critique comme un sous-genre du genre autobiographique, il est considéré aujourd'hui comme un genre littéraire à part entière, ayant acquis ses titres de noblesse et présentant des caractéristiques singulières, différentes des deux genres précédents.

Toutefois, à la lecture de *La Maison du Néguev*, les frontières entre les genres semblent floues, voire poreuses. Nous retrouvons, effectivement, dans ce récit, autant la structure narrative de l'autofiction que les caractéristiques du journal intime.

Nous nous posons donc les questions suivantes : en quoi l'hybridité générique reflète-t-elle la porosité des frontières entre les différents genres de l'écriture du Moi, notamment l'autofiction et le Journal intime dans *La Maison du Néguev* ? Dans quelle mesure ce brouillage générique influence-t-il la construction de l'identité narrative, tout en remettant en question les catégorisations génériques traditionnelles ? Comment cette hybridité arrive-t-elle à transcender les limites de chaque genre pour une meilleure exploitation d'une expérience de lecture plus complexe ?

En guise d'hypothèses, nous supposons que les frontières génériques sont volontairement brouillées dans le roman entre autofiction et journal intime afin de créer une identité narrative insaisissable qui se construit dans un éternel entre-deux. En outre, nous pensons que l'hybridation des codes traduirait la grande difficulté à mettre en récit un réel écorché par une expérience subjective douloureuse, ce qui amène les auteurs à multiplier les angles d'approches.

Le présent article ambitionne de démontrer la porosité des frontières génériques inhérentes aux écritures du Moi dans le roman *La Maison du Néguev* de Suzanne El Kenz et à interroger les implications de cette indécidabilité dans la construction d'une identité narrative unique.

Pour répondre à ces questions, nous mobiliserons d'abord une approche théorique qui nous mènera à interroger la pertinence des limites entre les différents genres des écritures du



Moi. Nous adopterons, ensuite, une analyse textuelle et narrative qui nous permettra de relever et d'analyser les procédés narratifs et les styles d'écriture empruntant d'un côté les caractéristiques de l'autofiction et d'un autre les techniques du journal intime.

## 1. Les écritures du Moi : des frontières génériques floues

Avant d'entamer l'analyse de *La Maison du NÉGEUV* de Suzanne EL KENZ, il convient de définir brièvement les grands genres constitutifs des écritures du Moi, à l'exemple de l'autobiographie, l'autofiction et le journal intime. Tandis que l'autobiographie est un récit élaboré par une personne relatant les événements les plus marquants de sa propre vie : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. » (LEJEUNE, *Le Pacte autobiographique*, 1996, p. 14), l'autofiction est définie comme étant un récit hybride mêlant vie personnelle de l'auteur et fiction, comme l'énonce GASPARINI : « Texte autobiographique et littéraire présentant de nombreux traits d'oralité, d'innovation formelle, de complexité narrative, de fragmentation, d'altérité, de disparate et d'autocommentaire qui tendent à problématiser le rapport entre l'écriture et l'expérience. » (GASPARINI, 2008, p. 311). Quant au journal intime, il est un genre littéraire assez différent, puisqu'il constitue un texte intime qui n'est pas, de prime abord destiné à la publication.

### 1.1. De l'autobiographie à l'autofiction

Les écritures du Moi, nommées communément écritures intimes, n'ont de cesse d'évoluer, depuis leur émergence jusqu'à nos jours. Afin de nous pencher sur l'autofiction et le journal intime, il est nécessaire de nous arrêter sur la genèse de ce genre, c'est-à-dire, revenir au genre-père, à savoir l'autobiographie.

Philippe LEJEUNE, qui avait conceptualisé ce genre définit l'autobiographie comme étant « un récit rétrospectif en prose d'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (LEJEUNE, 1996, p. 61). Toutefois, le critique français ne se contente pas de cette définition, car il met aussi l'accent sur l'aspect événementiel, psychologique et historique de l'autobiographie ; celle-ci met notamment en scène de petites histoires dans la grande Histoire :

Ce qu'on appelle l'autobiographie est susceptible de diverses approches : étude historique, puisque l'écriture du moi qui s'est développée dans le monde occidental depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, est un phénomène de civilisation ; une étude psychologique puisque l'acte autobiographique met en jeu de vastes problèmes, comme ceux de la mémoire, de la construction de la personnalité et de l'autoanalyse. Cela dit, l'autobiographie se présente d'abord comme un texte littéraire. (LEJEUNE, 1996, p. 73)

L'autobiographie est donc une écriture intime dans laquelle l'auteur raconte sa vie dans ses plus petits détails. L'aspect qui nous intéresse le plus ici est son lien étroit avec la psychologie de l'écrivain. Celui-ci nous livre son état d'âme, état d'esprit, sentiments et émotions. Cet investissement psychologique que nous retrouvons dans toutes les écritures intimes est un point de départ à notre analyse.

L'autobiographie en tant que genre littéraire répond à des critères ou des principes fondateurs sans lesquels un texte ne saurait être qualifié d'autobiographique. Ainsi, la perspective rétrospective, la dimension référentielle qui émanent de l'expérience vécue de l'auteur, mais aussi l'individualité qui s'exprime à travers l'emploi assumé du « je » sont de rigueur. Une autre règle dont parle Lejeune est le critère onomastique, c'est-à-dire que le texte doit renfermer une identité triple, renvoyant à trois entités ; l'auteur, le narrateur et le personnage principal ;

« pour qu'il y ait autobiographie, il faut retrouver dans le texte une triple identité qui ne renvoie, en fin de compte qu'à une seule entité, celle de l'auteur, qui est simultanément narrateur et personnage » (LEJEUNE, 1996, p. 93)

Par ailleurs, l'auteur du récit autobiographique fait, de prime abord, une promesse au lecteur, celle de la sincérité, en attestant que tous les événements racontés sont vrais et authentiques. Cette promesse implique également l'identité double du narrateur et du personnage, en assurant que le sujet narrateur et le sujet narré ne font qu'un, c'est justement ce que LEJEUNE nomme « *le pacte autobiographique* ».

Avec le temps, l'écriture du Moi a évolué ainsi, des productions littéraires particulières ont émergé, relevant certes de l'intime, mais ne répondant pas aux critères de l'autobiographie. Ces nouvelles tendances ont élaboré de nouvelles stratégies d'écritures qui les distinguent clairement de l'autobiographie. Une de ses écritures porte le nom d'autofiction.

Afin de cerner un concept donné, il est toujours intéressant de s'arrêter sur son étymologie dans le but d'appréhender son évolution. Afin de comprendre l'autofiction, nous allons revenir à la réflexion de G. GENETTE qui s'est penché sur le roman-fleuve proustien, en qualifiant ce dernier de texte intermédiaire entre l'autobiographie et la simple fiction.

La manière dont Proust désigne et résume son œuvre n'est pas celle d'un auteur de « roman à la première personne » [...] Mais nous savons - et Proust sait mieux que personne - que cette œuvre n'est pas non plus une autobiographie. Il faudra décidément dégager pour la Recherche un concept intermédiaire [...] Le meilleur terme serait sans doute celui dont Serge Doubrovsky désigne son propre récit : autofiction. (GENETTE, 1982, p. 357.)

Il s'agit donc d'un texte qui évolue dans une atmosphère explicitement fictive, et dont le déroulement de l'histoire est manifestement imaginaire, mais dont des détails relatifs aux descriptions de personnages ou de lieux laissent penser qu'il s'agit aussi d'un entremêlement entre l'imaginaire du roman et les vérités de l'autobiographie. C'est exactement cette structure qui permettrait au lecteur la possible lecture d'un roman autofictionnel. GENETTE place ainsi la production proustienne dans le cadre autofictionnel tout en affirmant que le romancier usait de cette stratégie sans pour autant en être conscient, car l'autofiction n'était nullement connue à cette époque où PROUST écrivait ses romans. Cette idée fut rejointe également par Annie RICHARD : « L'autofiction a toujours existé en littérature, mais elle n'était pas reconnue comme telle. Les critiques au fil des siècles ont toujours pu détecter dans le champ romanesque la présence de l'auteur, de tout son univers transposé dans son roman d'une façon qui pourrait être directe ou voilée. (RICHARD, 2013., p. 9)

L'écrivain a donc, depuis toujours investi son texte par des traces personnelles, émanant de sa propre existence. Cette matière autobiographique a servi de structure générale à la production littéraire, mais sans pour autant être un genre littéraire autonome. Nous retrouvons cette stratégie autofictionnelle également dans *Roland BARTHES par Roland BARTHES* (BARTHES, 1975), dans lequel l'écrivain incite le lecteur à lire le livre comme roman, non comme récit autobiographique. Cet aspect du livre rompt avec le réel et se rapproche plus du genre fictionnel. Il se trouve, en fait, que l'autofiction se pratiquait bien avant que celle-ci devienne un genre littéraire en bonne et due forme, mais cette pratique se faisait de façon spontanée et inconsciente. Elle s'articulait autour d'un pacte romanesque l'éloignant ainsi du pacte autobiographique LEJEUNIEN. Le pacte romanesque du récit autofictionnel est fondé sur une contradiction apparente dans le critère onomastique et un entremêlement clair entre le factuel et le fictionnel. « Le dispositif autofictionnel, nous l'avons compris, s'origine dans un pacte oxymoronique. Ce qui permet de définir l'autofiction, c'est l'allégation romanesque du péri-texte (roman ou fiction) faisant

contreponds au critère onomastique de la triple identité (auteur = narrateur= personnage principal) ». (LAOUYEN, 1999, p. 340)

LECARME ne s'éloigne pas de cette idée en affirmant que ce caractère contradictoire est intrinsèque à l'autofiction, en soulignant que « *le pacte autofictionnel se doit d'être contradictoire* ». (LECARME, 1992, p. 242.)

Tandis que le pacte autobiographique impose l'équation onomastique du narrateur, du personnage et de l'auteur, le pacte autofictionnel lui maintient une opacité continue vis-à-vis de cette triple identité. On pourrait avancer ainsi que l'autofiction, en tant que genre littéraire, est née de ce flou ; cette hybridation générique de ce que LEJEUNE a appelé les lacunes de l'autobiographie, en cherchant à distinguer ce genre d'écriture intime du roman à proprement parler. L'autofiction se positionne dans l'interstice existant entre la vie réelle de l'auteur et l'imaginaire. Effectivement, LEJEUNE avait rencontré de sérieuses difficultés dans son classement et les critères régissant ce dernier, car la règle onomastique n'était pas toujours respectée, ce qui a causé une véritable ambiguïté. C'est justement à ce niveau qu'intervient DOUBROVSKY, qui s'est proposé, par le biais de son livre publié en 1977 et intitulé *Fils*, de combler les lacunes de classement ; « J'ai voulu très profondément remplir cette "case" que votre analyse laissait vide, et c'est un véritable désir qui a soudain lié votre texte critique et ce que j'étais en train d'écrire » (DOUBROVSKY, 1977, p. QC).

Dans la présente contribution, nous considérons l'autofiction comme une continuité contemporaine du genre autobiographique qui mêle réalité et fiction. Après avoir suivi le cheminement de la naissance et de l'évolution de ce genre, nous voudrions désormais nous arrêter sur sa définition en tant que concept. DOUBROVSKY, le premier qui avait utilisé cette appellation, l'a définie comme suit :

Autobiographie? Non, c'est un privilège réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie, et dans un beau style. Fiction, d'événements et de faits strictement réels ; si l'on veut autofiction, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman traditionnel ou nouveau. Rencontre, fils, des mots, allitérations assonances, dissonances écriture d'avant ou d'après littérature, concrète, comme on dit musique. Ou encore, autofiction, patiemment onaniste, qui espère faire maintenant partager son plaisir. (DOUBROVSKY, 1977, p. QC).

Nous retenons des propos de DOUBROVSKY que l'autofiction est un travail d'élaboration délicat, qui consiste à transposer des éléments réels dans un univers purement fictif et imaginaire qu'est l'univers romanesque.

## 1.2. Le journal intime

Le journal intime est un genre littéraire dont la littérarité est problématique, que ce soit pour l'auteur qui doute toujours de la valeur littéraire du texte qu'il produit ou pour les lecteurs. Qu'est-ce que donc un journal intime ? peut-on dire d'un journal intime tenu par une personne lambda, qu'il est littéraire ? C'est à ces questions et à d'autres, nombreuses, que nous tenterons de répondre dans cette section de notre article.

Le journal intime, en tant que genre littéraire, avait, au milieu du siècle dernier reçu nombre de critiques, de la part de grands noms comme celui de Maurice BLANCHOT, qui, dans *L'Espace littéraire*, avait anticipé sur la réception du sous-genre autobiographique :

Il est peut-être frappant qu'à partir du moment où l'œuvre devient recherche de l'art, devient littérature, l'écrivain éprouve toujours davantage le besoin de garder un rapport avec soi. C'est qu'il éprouve une extrême répugnance à se dessaisir de lui-même au profit de cette puissance

neutre, sans forme et sans destin, qui est derrière tout ce qui s'écrit, répugnance et appréhension que révèle le souci, propre à tant d'auteurs, de rédiger ce qu'ils appellent leur Journal. (BLANCHOT, 1955, p. 24)

L'auteur de *L'écriture du désastre* interprète la pratique du journal intime comme le refus, voire l'incapacité de l'écrivain à se détacher de son texte, ce qui constitue, pour lui, une faille en soi, puisque l'œuvre littéraire est censée être atemporelle, dépourvue de tout investissement subjectif et personnel. BLANCHOT opère, dans cette optique, une série d'oppositions entre « Journal » et « œuvre littéraire », séparant ainsi l'homme, celui de la vie quotidienne qui tient un journal, et l'Homme qui écrit une œuvre littéraire en effectuant de la façon la plus tranchante qui soit, une sorte d'« égarement de soi », qui le mènerait à un consentement de neutralité de l'être, d'un détachement absolu.

Toutefois, cette réticence de la critique n'a pas empêché l'élan de ce nouveau genre littéraire, puisque le hiatus prévu par BLANCHOT entre l'être neutre qui écrit une œuvre littéraire et le diariste qui tient un journal littéraire n'a pu interdire au genre de se constituer dans une sorte d'interstice générique.

Apparue au cours du XX<sup>e</sup> siècle, l'appellation de Journal intime regroupe tout ensemble de notations, tenues par un auteur, de façon régulière ou intermittente, et dans lesquelles il annote ses émotions, ses sentiments, ses expériences vécues, mais aussi parfois, des événements d'envergure historique desquels l'auteur est témoin. Parfois, journal intime est suivi de l'adjectif « littéraire », comme le précise Miche BAUD, dans un essai de définition de ce concept :

Seul journal intime apparaît comme forme lexicalisée dans les dictionnaires, l'adjectif intime servant à spécifier la dominante thématique, mais aussi à distinguer ce type de journal de la publication quotidienne. Mais diverses autres expressions peuvent être identifiées comme des collocations, c'est-à-dire comme des associations habituelles de plusieurs termes. On pourrait évoquer journal spirituel ou journal de voyage ; dans le domaine qui nous intéresse, on s'intéressera donc au journal littéraire et au journal d'écrivain. (BRAUD, 2009, p. 21)

En effet, le critique français affirme que l'expression a été adoptée par les discours critiques après les années 1990 en faisant ainsi un objet d'études universitaires<sup>4</sup>.

Contrairement à l'autobiographie et à l'autofiction, le journal n'a pas été véritablement traversé par la question de la Vérité, puisqu'il ne prétend que la représentation d'une *Vérité subjective*, tel que l'auteur la vit et la conçoit, à tort ou à raison. En effet, la vérité de la description intime est profondément dépendante du sujet et de l'énonciation instantanée. Cette vérité pourrait ainsi échapper au réel, comme à l'auteur lui-même. Cependant, le langage n'est pas dépourvu de moyens qui lui permettent de transcrire la fausseté autant que la véracité de la perception de l'auteur.

---

<sup>4</sup> « L'expression est apparue dans le discours critique au cours des années 1990, lorsque le journal est devenu un objet d'étude universitaire. D'abord semble-t-il, en 1993, dans un article, sous la forme de journal intime littéraire 9 qui reconnaît à un ensemble de journaux intimes un statut littéraire, puis en 1995, à propos du journal de Léon Bloy, pour en désigner la forme élaborée et publiée, en opposition au journal intime complet, demeuré inédit jusqu'à notre époque<sup>11</sup>. On la retrouve en 2004, enfin, dans l'étude de Catherine Rannoux intitulée *Les Fictions du journal littéraire* 12 consacrée à Paul Léautaud, Jean Malaquais et Renaud Camus. »

Comme son nom l'indique, le Journal intime se caractérise par l'écriture de l'intime ; ce qui pourrait, à ce titre, ouvrir plusieurs perspectives d'interprétations. En effet, l'intime n'est pas uniquement de mettre sur papier ses émotions et sentiments enfouis au profond de soi. C'est également des notations d'une diversité déconcertante, car le journal intime impose dans sa posture générique un dévoilement total. Il se caractérise également par une indication diariste, de sorte que l'auteur note la date et la journée. Ce qui constitue une écriture de l'immédiat, du présent, une écriture déictique qui revient incessamment à l'instant de l'énonciation.

Nous comprenons que l'écriture du journal est donc sanctionnée par le passage des jours, la continuité de l'instant et la discontinuité temporelle de l'intime. Par ailleurs, le journal ne glisse vers l'œuvre littéraire que via la fictionnalisation, en transposant le Je/narrateur à un Je/personnage-narrateur. Ainsi, l'auteur se lance dans une écriture diariste sur le mode autofictif. Sans être tenu de traverser une existence complète, sur un temps indéfini, le journal intime pourrait être la fictionnalisation d'une expérience individuelle et subjective.

Pour clôturer cette section portant sur les écritures du Moi, nous avons pu constater qu'il s'agit essentiellement d'une écriture qui s'ouvre sur l'expérience subjective de l'individu. Qu'il s'agisse de l'autobiographie, de l'autofiction ou du journal intime, les frontières ne semblent pas nécessairement établies et étanches. Dans nombre de textes, on constate de multiples phénomènes de brouillage et de décloisonnement génériques. C'est justement le cas du roman de Suzanne EL KENZ, *La maison du Néguev*.

## **2. La Maison du Néguev, une narration à la croisée des genres**

Le roman de Suzanne EL KENZ est un récit de vie qui reprend des événements épars de sa propre existence, celle d'une Palestinienne exilée, dont la terre a été spoliée et l'histoire faite de tragédies, trahisons et silences. L'aspect intime de ce récit est visible à la première lecture, du fait d'une narration à la première personne. Ce Je/narrateur semble être au cœur d'un jeu ambigu de flou générique. C'est ce que nous nous proposons d'analyser dans cette partie de notre contribution.

### **2.1. Marqueurs de l'intime et du vécu**

L'écriture de l'intime, qu'elle s'inscrive dans l'autobiographie, l'autofiction ou le journal intime s'articule autour d'une volonté de dire le Moi profond de l'auteur dans son intimité la plus nue. Le roman que nous nous proposons d'étudier est justement empreint de marques de l'intime, de la première à la dernière page, il s'agit d'un Je/narrateur qui reprend son histoire et celle de sa famille et de son peuple. Un Je ancré dans l'expérience subjective. Des éléments intimes, le lecteur en est confronté dès le début du récit, comme le souligne explicitement cet extrait :

Je garde les yeux fermés. Par précaution, sait-on jamais? Afin que tous les tsunamis passent, en glissant sur mon corps. Et sur leurs corps aussi ; les miens. De toutes façons, une méchante cataracte s'en était venue brouiller ma vue. Soudain, un grondement vint, sourd de révolte. Je le sens, je le vois ; il m'oblige à ouvrir les yeux.(EL KENZ, 2018, p. 01)

Citation extraite des premières lignes du roman, elle est riche en indicateurs de l'intime et de l'expérience vécue. Elle donne d'emblée le ton pour une écriture extrêmement personnelle, et inscrit l'énonciation dans une expression subjective prononcée.

Autant la présence du Je narrateur qui relate les événements à la première personne du singulier, que les verbes conjugués comme « Je le vois. Je le sens. Il m'oblige », ils

consignent d'emblée la perception subjective et individuelle des faits récités. En outre, la présence d'un langage imagé, assez brutal, comme les expressions : « Les tsunamis passent » ou « méchante cataracte qui est venue brouiller ma vue », qui nous font penser à un vécu charnel, rapprochant ainsi davantage le récit de l'expérience subjective de Suzanne EL KENZ.

L'incipit du roman, plonge ainsi, le lecteur de prime abord dans un univers intime empreint de subjectivités. Le texte déborde également de confessions intimes, de descriptions subjectives d'émotions enfouies, et de sentiments cachés, comme nous pouvons le remarquer dans l'extrait qui suit : « Mon cœur me dit non, refrène cette sordide envie d'aller là-bas, ne me flagelle pas. Je l'écoute, mon cœur ! » (EL KENZ, 2018, p. 12). Par cette phrase, l'écrivaine palestinienne invite le lecteur à entrer dans son monde intérieur, et à prendre connaissance/conscience de ses pensées intimes. Ce qui attire le plus notre attention dans cet extrait, c'est la mise en scène quasi théâtrale d'un monologue intérieur à travers lequel EL KENZ prend le lecteur en aparté et l'invite à participer à une discussion secrète entre elle-même et son cœur, personnifié ici pour en faire une véritable instance.

Un autre extrait nous renseigne de l'aspect intime et personnel du récit d'EL KENZ dans lequel l'investissement subjectif de l'écrivaine est très clair. « Cependant, j'ai été prévenante, j'avais apporté dans mon sac quelques tubes de Superglue de très bonne qualité, achetée au BHV de Nantes, avant mon départ. Ou bien retour ? Je ne sais pas. » (EL KENZ, 2018, p. 09)

Sachant que l'écrivaine et sa famille ont déménagé à Nantes pendant la décennie noire en Algérie, il semble clair que le récit porte les empreintes d'une écriture intime, pour ainsi dire, inscrite dans le sillon de l'autofiction, à en croire la couverture qui porte l'appellation Roman. En effet, la mention explicite de la ville de Nantes, et du magasin BHV, marque l'intention de l'auteure d'inscrire son récit dans un cadre autofictif. Les marqueurs spatiaux montrent que le récit est très ancré dans une expérience subjective vécue.

Aussi, plus loin dans le récit, le *Je* évoque le nom de son conjoint, personnage qui porte exactement le nom et prénom du véritable mari de Suzanne EL KENZ, n'étant autre que le sociologue algérien Ali EL KENZ : « Un trésor de Mari ; c'est d'ailleurs son nom ; EL KENZ ; le trésor. » (EL KENZ, 2018, p. 58) Le *Je*/narratrice évoque clairement le patronyme de son conjoint, qui est celui de l'écrivaine elle-même, cette transparence produit un effet troublant d'authentification, et brouille ainsi les frontières entre la fiction et la réalité biographique de l'écrivaine. Cette citation, fort embrayeur autofictionnel, semble signer un pacte de cohabitation entre la fiction et le vécu dans le roman.

En lisant *La Maison du Négouv*, l'on remarque l'omniprésence de nombre de détails intimes, relevant de l'ordre du privé, ce qui nous amène à penser qu'il s'agit d'une écriture du *Moi* qui échappe aux interdits, puisqu'ils sont de l'ordre de la confession intime, du témoignage. L'extrait suivant évoque, à titre d'exemple, le fantasme de liberté qu'avait le personnage-narrateur : « La liberté. Les études telles que je les voulais. Sciences Po. La découverte du marxisme. Des copains. Des amours. Le libertinage. Adieu mes chaînes, mes traditions, ou plutôt celles de mes parents. » (EL KENZ, 2018, p. 61). La succession des énoncés désignerait un parcours biographique, celui de la vie de l'auteure, puisqu'elle a effectivement suivi des études de sciences politiques à la faculté centrale d'Alger. Le *Je*/narrateur se dévoile ainsi, dans une spontanéité déconcertante, et finit d'inscrire le récit dans une lignée subjective et intime. Le lecteur est plongé dans un flot d'idées, de pensées et de souvenirs, ne laissant aucun doute sur l'authenticité du récit.

Nous proposons à l'analyse un autre extrait, qui se déroule cette fois-ci à Gaza, en Palestine : « Cet été, nous étions donc à Gaza ; et là-bas, il n'y avait rien de tout cela ; pas d'infos, pas de commentaires. C'était du direct live. On mangeait bien, on dormait bien, et il y avait la mer. On allait à la mer avec nos grands et beaux cousins. ». L'usage du pronom personnel « nous » et du déictique « Cet été » renforce l'inscription du récit dans l'expérience vécue. En outre, la mention implicite du cadre spatial « Gaza » donne une impression de témoignage. La transparence du cadre spatio-temporel est considérée comme un embrayeur autofictionnel qui renforce le caractère intime d'une écriture, comme le précise la critique Annett WHISPER ;

Les lieux sont des éléments essentiels de l'écriture intime, car ils ancrent les souvenirs et les émotions dans un espace concret et familier. En décrivant avec précision les endroits qui ont marqué son existence, l'auteur donne une dimension tangible à son récit, renforçant ainsi l'authenticité et la profondeur de l'intimité partagée avec le lecteur. (WHISPER, 2012, p. 117)

Cette citation souligne nettement le rôle que joue l'inscription spatio-temporelle dans l'ancrage du récit intime dans une expérience subjective vécue. Elle met également en relief, la position du lecteur, qui retrouve l'authenticité recherchée dans un récit de vie. Enfin, le Je/narrateur est profondément ancré dans l'expérience vécue dans *La Maison du Néguev*, ce qui trouble la frontière entre réalité et fiction, et invite le lecteur à partager l'intimité du narrateur.

L'on constate également la Présence d'anecdotes et de détails triviaux en apparence anodins, mais qui sont, en fait, des indicateurs d'une profonde conception subjective des événements. L'auteure met en récit ses souvenirs, ses émotions et n'en garde rien pour elle, ce qui est une des caractéristiques des écritures du Moi. L'extrait qui suit, en est une preuve :

Toute l'histoire des âmes et des corps qui y vivaient, des objets et des meubles, et même celle du petit napperon finement brodé. (Mon frère me l'a rappelé quand je lui ai lu le début de ce récit.) Oui, la petite histoire du napperon finement brodé. J'avais oublié de vous la raconter. Vous souvenez-vous du beau plat en cristal que la sœur du juif avait cassé en le projetant violemment à terre? Il était posé sur un napperon finement brodé. Eh bien, ce napperon finement brodé n'avait pas échappé au regard fiévreux de ma mère. Et pour cause : c'était elle qui l'avait brodé quand elle était jeune fille. Elle s'était tellement appliquée ! Et une fois le napperon terminé, elle en avait été si fière. D'ailleurs, avec ses yeux embués de larmes et l'émotion, avec ses mains qui tremblotaient, elle « était adressée à la sœur du juif en reproduisant les gestes d'une femme qui brode, en essayant de lui faire comprendre que ce napperon, c'était elle qui l'avait brodé. (EL KENZ, 2018, p. 32)

Cet extrait évoque le retour de la mère de la protagoniste dans sa maison natale, spoliée par des occupants juifs. En revoyant sa maison, le personnage, dont le rôle est primordial dans le récit, s'est focalisé sur d'innombrables détails qu'elle avait retrouvés dans la maison, celle du Néguev. Le premier détail est un grand plat en verre, qui appartenait à la famille palestinienne, et que les occupants israéliens continuent encore d'utiliser. Cependant, l'élément qui avait mis le personnage hors d'elle était le napperon, ayant eu comme un effet d'une madeleine proustienne, il avait mené le personnage dans un tourbillon de souvenirs, ceux de son enfance, puis de sa jeunesse. Le napperon, que l'auteur décrit comme étant « finement brodé » à plusieurs reprises, comme pour marquer la stabilité et la beauté d'une vie passée, troublée par l'occupation, est considéré comme le symbole de la primauté de la famille palestinienne, et leur droit bafoué en 1948. Ce détail est loin d'être anodin, puisque le personnage le revendique, par des gestes simples et innocents, en affirmant que c'était elle, la mère, qui l'avait elle-même brodé.

Dans cet extrait, et à travers la description de ce détail, le Je/narrateur nous renvoie à une déchirure intime, qu'a vécue tout un peuple et que l'auteure d'*Aux pieds de ma mère* avait voulu partager avec ses lecteurs, comme pour les inviter au cœur -même de la blessure, sans les épargner des détails et des anecdotes. Un autre extrait, proposant d'autres détails, de plus en plus personnels, de plus en plus intimes : « Adieu la maison d'Alger ! Adieu les beaux coussins de mon soyeux appartement. Adieu, les murs, les fenêtres, les lits, les tapis auxquels on avait confié tout notre amour. Coins et recoins en sont témoins. Ils en parleront un jour. »

Cet extrait, d'une extrême fluidité, évoque des détails signifiants, d'une autre maison perdue, celle d'Alger. Le Je/narrateur prend le lecteur à témoin et évoque les détails de sa maison, encore une fois perdue, « *Adieu les murs, les fenêtres, les coussins* ». Cette succession d'énoncés donne une l'impression de suivre le regard de la narratrice et de voir, à travers ses yeux, ce qu'elle voit. Ce rapprochement déconcertant nous conduit à recevoir subjectivement la description de l'auteur et à partager sa douleur, celle de la perte.

Toutefois, un détail encore plus intime ouvre aux lecteurs de grandes portes d'imagination, le Je/narrateur nous conduit aux confins les intimes de sa vie privée ; « les lits, les tapis auxquels on avait confié tout notre amour ». Ces détails relèvent, effectivement, de la sphère du privé, que la narratrice partage, spontanément avec les lecteurs, ce qui contribue à tisser des liens « intimes » avec eux.

Nous comprenons donc, que le Je/narrateur du roman s'apprête au jeu de la subjectivité transmise par des détails, qui semblent de prime abord anodins et insignifiants, mais dont l'effet sur le lecteur est indéniable, puisqu'il signe un pacte de sincérité et de profondeur chez le personnage/narrateur.

Ainsi, les écritures du Moi, sont presque toujours empreintes de subjectivités, de détails relevant de la sphère du privé et ayant le pouvoir narratif d'introduire les lecteurs au jardin secret du narrateur. Il s'agit là de la spécificité même de l'écriture du Moi, en insistant qu'il s'agit moins d'un récit de vie que celui d'une expérience intérieure vécue, une réalité subjective que l'auteur partage avec ses lecteurs. Or, cette expérience vécue ne saurait être une abstraction de subjectivités à énoncer dans l'absolu, mais un mixage de sentiments et de détails anodins.

## **2.2. La porosité des frontières génériques : de l'autofiction au journal intime**

À la lecture du roman *La maison du Néguev*, des éléments singuliers pénètrent la narration fictionnelle, en renvoyant à un autre genre des écritures du Moi, le journal intime. Ainsi, nous y retrouvant des techniques propres à ce dernier genre littéraire qui cohabitent avec des procédés narratifs classiquement appartenant au roman, c'est l'élément que nous comptons analyser dans la partie suivante.

Une trame chronologique de type journal : L'intégration d'une chronologie relevant du journal est fortement présente dans le roman, ce qui a jeté une sorte de flou générique dans le texte. Le lecteur est confronté à chaque épisode à une date bien précise, avec la mention du jour, du mois et de l'année. Comme les exemples des extraits suivants ; « le troisième jour du mois d'août de l'an 75 », « le 24 décembre 1965 », « dimanche 22 décembre », et bien d'autres extraits qui saccadent le récit. Cette technique appartenant au journal intime participe clairement au brouillage des frontières génériques dans le roman de sorte que le lecteur se perd entre le récit narratif et le rapport d'événements réels vécus par l'auteur/narrateur du texte. Cette technique offre effectivement une perspective singulière



pour l'exploitation d'une écriture intime partageant l'expérience subjective du Je/narrateur.

Un destinataire trouble : Plusieurs extraits du corpus jettent le flou sur le destinataire du texte, lorsque le narrateur s'adresse directement au lecteur en le mettant, le plus souvent dans la confiance d'une narration ambiguë, ou d'un monologue intérieur, auquel le lecteur est convié. Les extraits suivants le montrent parfaitement: « (Lecteur, quand je dis "nous", il s'agit de mon frère et de moi. Petits, nous étions si proches et tellement complices... mais probablement, un peu plus loin dans mon récit, je dirai "je"... voilà, c'est dit.) ». Cette phrase mise en exergue par des parenthèses s'adresse directement au lecteur pour apporter un éclaircissement que le Je/narrateur a jugé essentiel pour la compréhension de son récit. Ils sont nombreux, ces exemples à travers lesquels l'auteure s'adresse à ces lecteurs de façon aussi directe, les intégrant ainsi à la trame du récit et faisant du lecteur, un personnage.

Cette ambiguïté du Je/narrateur/personnage reflète une fusion générique dans le roman qui dilue les frontières en mêlant l'écriture intime de l'expérience subjective, les techniques du journal intime à la structure narrative du roman.

### 3. Du vécu à la fiction : le récit comme espace de fictionnalisation

En dépit de la présence imposante des éléments biographiques liés au vécu de l'écrivaine palestinienne et à celui de sa famille, voire de son peuple, il n'en demeure pas moins que le récit est reconnu comme étant un roman, récit narratif fictif. Dans cette optique, et comme nous l'avons soulevé dès le début de cet article, les genres s'entremêlent dans La Maison du Néguev et la fiction prend le relais lorsque le vécu est défaillant.

#### 3.1. Reconstruction mémorielle

Suzanne ELKENZ nous offre dans son récit, en marge de l'expérience vécue du Je/narrateur/personnage principal, des éléments fictionnels qui renvoient naturellement au roman, genre dans lequel s'inscrit le récit. En effet, nous constatons la présence de recoupements, de réorganisations chronologiques des événements que le récit permet de réajuster et de parer ainsi aux failles d'une mémoire subjective. L'extrait suivant le montre subtilement :

Et le Néguev, au loin là-bas !

Je recommence au recommencement. Et je reviens à cet autre retour, celui où, croyant avoir refait peau neuve, j'essaie de t'aborder, Palestine, mon morceau tout entier ! Je reviens te voir en compagnie de mon dernier-né. Mon fils de seize ans. Après toutes ces années. Oui, des années ont passé. Blanches, grises ou mauves, je ne sais. Mais aujourd'hui, je suis armée de tous les « papiers » nécessaires, et mes enfants aussi. Je veux qu'ils puissent se déplacer sans être bloqués aux frontières, comme ce fut le cas pour moi. Et ce voyage de retour, il me trottait dans la tête et faisait comme une boule dans ma poitrine. Il fallait que je retourne là-bas. Faim. Soif de là-bas. Un manque incommensurable. (EL KENZ, 2018, p. 77)

Le Je/narrateur, dans cet extrait, tente de remettre de l'ordre dans un tumulte de souvenirs, de sensations et de manifestations de l'intime dans le texte. Ainsi, nous constatons que la narratrice a fait appel à une fictionnalisation en reconstruisant un pont mémoriel que le lecteur sentait dans le récit. En outre, l'imagination reprend le dessus dans cet extrait en infiltrant le récit par une écriture imagée ; « des années ont passé. Blanches, grises ou mauves, », « Faim. Soif de là-bas ».

Dans cet extrait, et dans beaucoup d'autres encore, des souvenirs sont réinventés, au gré des pages et des images, en les transformant en procédés narratifs servant la fictionnalisation du récit.

### 3.2. Effets de mise en scène narrative

Les choix stylistiques d'un auteur peuvent transformer une succession d'événements vécus en véritable production littéraire qui garantit une expérience de lecture immersive et déconcertante. C'est le cas de Suzanne EL KENZ, qui, n'a de cesse de mettre en avant une poéticité prononcée, participant ainsi à la fictionnalisation d'une écriture du Moi. Dans l'extrait qui suit, l'écrivaine aborde la blessure de l'exil dans un style imagé, débordant de figures puissantes, qui ajoutent une profondeur significative à la narration :

L'exil recommencé

Des années plus tard, ironie du sort ou cruauté du destin, mes enfants, eux aussi perdront une maison, un pays. Comme si c'était inscrit. Sur les registres de la Via dolorosa. Mes enfants. Une autre maison. Un autre pays. Héritaire, l'exil ? Ses routes seraient-elles tracées au-dessus de nos vies, avec un certain sens de la continuité ? L'exil serait-il notre ange gardien ? Notre étoile du berger, ce petit chouchou qu'on affectionne, qu'on transmet de père en fils, de mère en fille, de femme à mari. (EL KENZ, 2018, p. 35)

Déferlements d'images, cet extrait nous renseigne sur la part de la fiction romanesque dans le récit d'EL KENZ ; au rythme de métaphore poignante et de personnalisations, l'auteur transforme une expérience vécue en récit narratif. Ces procédés jouent, effectivement, un rôle crucial dans la construction d'un récit narratif puissant sans lesquels le texte serait réduit au rang de témoignage. Cet aspect de l'écriture intime n'est pas étranger à la littérature, puisque des écrivains aussi reconnus que ROBBE-GRILLET affirment que le style romanesque s'infiltré souvent dans les écritures du Moi, à travers une mise en scène narrative et des choix stylistiques particuliers :

Quand j'écris sur des cahiers ces sortes de mémoires informelles, sans aucun projet de publication, je m'aperçois que le style romanesque me déborde, se met à proliférer tout seul, en dépit de mes efforts pour m'en tenir à une relation aussi simple et dépouillée que possible des choses vues et des événements vécus. (ROBBE-GRILLET, 1984)

Dans cette optique, nous constatons que la romancière a entremêlé les genres, en brouillant les limites entre réel et fiction, récit et vécu.

### Conclusion

À l'issue de notre analyse, où nous avons interrogé le *Je* insaisissable dans *La maison du Néguev* de Suzanne EL KENZ, il convient de rappeler le cheminement de cette initiative de recherche. Nos questions de départ étaient les suivantes : dans quelle mesure la structure narrative du roman présente-t-elle une hybridité générique ? Quels sont les effets de cette porosité des frontières entre les différents genres de l'écriture de l'intime sur l'expérience de lecture ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes d'abord arrêtés sur un éclaircissement des concepts clés qui nous ont permis d'analyser la structure narrative du roman. Ensuite, nous avons relevé les traces narratives et énonciatives d'un investissement subjectif de l'auteur dans son texte en affirmant qu'il s'agit d'un roman autofictionnel, tout en mettant en relief les aspects relatifs au journal intime. Enfin, nous avons essayé de relever les empreintes de la fictionnalisation du récit.

À cet effet, nous pouvons conclure que le roman s'articule dans un entre-deux générique, brouillant ainsi les frontières entre différents genres de l'écriture du Moi. Le récit emprunte,

effectivement, par intermittence les techniques du journal intime et celles de l'autofiction, tout en assurant une fictionnalisation du récit.

De même, sur le plan structurel, le roman remet en question toute catégorisation générique et met en exergue la porosité des frontières entre un genre et un autre, dans ce que nous appelons les écritures du Moi. Cette ambiguïté générique rend le Je/narrateur/auteur du roman insaisissable, dérochant sans cesse au lecteur.

Par ailleurs, il est à noter que l'hybridité générique de *La Maison du Néguev* est le reflet de l'insaisissable *Je* qui continue à échapper aux étiquettes traditionnelles pour répondre aux exigences complexes des écritures du Moi.

En fin de compte, le roman se construit dans un interstice générique lui permettant de se recréer dans un perpétuel entre-deux, ce qui constitue sa puissance narrative et stylistique et son authenticité comme écriture d'un vécu subjectif.

### Références bibliographiques

- BARTHES, R. (1975). *Roland BARTHES par Roland BARTHES*. Paris: Seuil .
- BLANCHOT, M. (1955). *L'espace littéraire Recours au journal*. Paris: L'espace littéraire.
- BRAUD, M. (2009, octobre). *Journal littéraire et journal d'écrivain aux XIXe et XXe siècles. Essai de définition*. RENNES: PRESSE UNIVERSITAIRE DE RENNES.
- DOUBROVSKY, S. (1977) quatrième de couverture.). *Fils.*: Paris, Galilée.
- EL KENZ, S. (2018). *La maison du Néguev*. Tizi Ouzou: Frantz Fanon.
- GASPARINI, P. (2008). *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris: Seuil.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- GUSDORF, G. (1948). *La découverte de soi*. Paris: PUF.
- GUSDORF, G. (1948). *L'expérience humaine du sacrifice*. Paris: PUF.
- KODMANI-DARWISH, B. (1997). *La diaspora palestinienne*. Paris,: PUF.
- LAOUYEN, M. (1999, décembre). L'autofiction: une réception problématique. *Frontières de la fiction* , pp. 339-356.
- LECARME, J. (1992). l'autofiction: un mauvais genre? *Autofictions & Cie* , p. 242.
- LEJEUNE, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- RICHARD, A. ( 2013.). *L'Autofiction et les femmes : Un chemin vers l'altruisme*. Paris: L'Harmattan.
- ROBBE-GRILLET, A. (1984). *Le miroir qui revient*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- WHISPER, A. (2012). *Écriture de soi : écriture de l'intime ?* , Edilivre, 2012.



## Exploration de l'Intime : L'Utilisation des Journaux Intimes comme Matériau Littéraire par Mustapha Benfodil

### Exploring the Intimate : The Use of Diaries as Literary Material by Mustapha Benfodil

Saliha RACHEDI<sup>1</sup>

Université de Bejaia | Algérie

Laboratoire LAILEMM

saliha.rachedi@univ-bejaia.dz

Mounya BELHOCINE

Université de Bejaia | Algérie

Laboratoire LAILEMM

mounya.belhocine@univ-bejaia.dz

**Résumé :** Cet article explore l'utilisation novatrice du journal intime par Mustapha Benfodil, écrivain et journaliste algérien. En intégrant ses journaux intimes et ses archives personnelles, Benfodil remet en question les conventions littéraires, offrant une approche réaliste de l'expérience humaine. Sa pratique littéraire repose sur un témoignage vivant de la vie quotidienne et des réalités sociales, offrant aux lecteurs une perspective authentique. Nous analysons son impact et évaluons ses implications pour la littérature algérienne et mondiale. L'article souligne le potentiel de cette démarche pour enrichir la création littéraire et le dialogue interculturel.

**Mots-clés :** Mustapha Benfodil, journal intime, innovation, authenticité, exploration.

**Abstract:** This article explores the innovative use of the diary by Mustapha Benfodil, an Algerian writer and journalist. By incorporating his diaries and personal archives, Benfodil challenges literary conventions, providing a realistic approach to the human experience. His literary practice is grounded in a vivid portrayal of daily life and social realities, offering readers an authentic perspective. We analyze its impact and assess its implications for Algerian and global literature. The article emphasizes the potential of this approach to enhance literary creation and foster intercultural dialogue.

**Keywords:** Mustapha Benfodil, diary, innovation, authenticity, exploration.



Dans le paysage littéraire contemporain, Mustapha Benfodil, dont nous utiliserons les initiales M.B tout au long de cet article, se distingue par son approche innovante de l'écriture, caractérisée par l'utilisation audacieuse de ses journaux intimes comme matériau littéraire.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : SALIHA RACHEDI | Saliha.rachedi@univ-bejaia.dz

Cette démarche singulière permet une analyse profonde de l'expérience humaine, alliant les réalités sociopolitiques de son pays, aux tourments intérieurs de l'auteur.

Cette étude se focalise sur son quatrième roman, *Body Writing Vie et Mort de Karim Fatimi, écrivain* (1968-2014), publié par Barzakh en 2018 et réédité sous le titre de *Alger journal intense*, chez Macula en 2019.

Ce roman narre le destin de Karim Fatimi, un éminent astrophysicien tragiquement disparu, révélant ses écrits personnels par le biais de son épouse, Mounia, offrant une perspective authentique sur la vie de l'auteur. Pour exorciser sa douleur, elle entreprend à son tour la rédaction de son propre journal.

L'utilisation des journaux intimes par M.B transcende les frontières entre l'art et la littérature, offrant une nouvelle perspective sur la relation entre l'auteur, son œuvre et le contexte dans lequel il évolue. Cette pratique remet en question les conventions littéraires traditionnelles, fusionnant fiction et réalité dans une symbiose créative.

Notre étude se penche sur l'impact de l'utilisation des journaux intimes par le romancier sur sa pratique artistique et sa représentation de la réalité sociale et politique de l'Algérie contemporaine, et pour ce faire, énonçons la problématique suivante : En quoi l'utilisation des journaux intimes par Benfodil influence-t-elle sa pratique artistique et sa représentation de la réalité sociale et politique de l'Algérie contemporaine ?

Nous partons du principe que cette approche permet à l'écrivain d'explorer des thèmes à la fois personnels et sociopolitiques avec une profondeur et une authenticité accrues, ce qui contribue à enrichir la complexité de ses œuvres. Nous allons examiner en quoi l'intégration des journaux intimes de l'auteur enrichit ses travaux, tant au niveau thématique que stylistique, tout en étudiant comment cette pratique influence sa représentation de la réalité sociale et politique de l'Algérie contemporaine.

Nous envisageons que la méthode créative de M.B, qui mêle fiction et réalité à travers l'utilisation de ses diaries, propose une nouvelle perspective sur la société algérienne actuelle. Cette approche dépasse les frontières traditionnelles entre réalité et fiction, offrant ainsi une vision renouvelée de l'interaction entre l'auteur, son œuvre et son environnement créatif.

Cette étude explore comment l'intégration des journaux intimes du romancier enrichit ses œuvres littéraires, apportant une dimension thématique, stylistique et émotionnelle. Nous examinons également comment cette pratique influence la représentation de la réalité sociale et politique de l'Algérie contemporaine dans son travail.

Pour atteindre ces objectifs, nous mènerons une analyse textuelle de son œuvre, en identifiant les passages tirés de ses journaux intimes et en examinant leur intégration dans le récit. Nous entreprendrons également une analyse thématique en identifiant les motifs récurrents dans les écrits personnels de M.B, afin de situer ses œuvres dans le contexte du paysage littéraire algérien contemporain.

## **1. Contexte de l'écriture du journal et élaboration de connaissances**

Dans cette partie, nous examinerons comment l'utilisation des écrits personnels par M.B impacte sa pratique artistique et enrichit sa représentation de la réalité sociale et politique de l'Algérie contemporaine. L'écriture d'un journal possède une dimension historique et théorique importante en tant que source de savoir.

Remontant à l'Antiquité, cette pratique s'est affirmée comme un aspect fondamental de la vie intellectuelle et culturelle, permettant aux individus d'explorer et de comprendre leur propre expérience ainsi que le monde qui les entoure. Parmi les concepts clés qui en découlent, l'écriture du journal est souvent vue comme un outil pour explorer la vérité et favoriser une conscience plus profonde de l'identité et des motivations individuelles. Parallèlement, elle offre également une perspective sur le monde en observant et en analysant les événements et les interactions quotidiennes, ce qui permet de mieux comprendre la société, la culture et les dynamiques sociales qui influencent notre existence.

M.B intègre ses écrits personnels et ses archives privées dans ses œuvres littéraires, mettant en avant son engagement politique et l'influence de celui-ci sur son écriture et ses choix narratifs. Son implication résonne avec la vision de Victor Hugo quant au rôle de toute œuvre littéraire dans la transformation sociale et la promotion du progrès. Hugo affirme la nécessité, pour le dramaturge, de s'inscrire dans les luttes de son temps qu'elles soient scientifiques, politiques ou intellectuelles :

L'œuvre d'art doit concilier le Beau et l'utile. Cette intégration de l'art au réel et à ses problèmes n'est pas pour autant une déperdition. La valeur intrinsèque de l'œuvre ne s'en trouve pas amoindrie. Il s'agit d'être efficaces et bons. L'utile, loin de circonscrire le sublime, le grandit. (1864 :.208-209)

L'écrivain algérien considère que la littérature doit être au service de la société et de son évolution ; une conviction alignée avec les idées de Jean-Paul Sartre<sup>2</sup> selon lesquelles chaque écrivain est un acteur de son époque, dont les paroles et les silences ont des répercussions sur la société. Selon l'analyse de Proust sur le rôle de l'artiste, il est crucial de comprendre que pour M. B, son engagement politique et social ne cherche pas à imposer directement le contenu de ses œuvres littéraires, mais plutôt à façonner son approche des thèmes et des histoires qu'il raconte. Il s'efforce de produire des œuvres qui, tout en reflétant les réalités de la société algérienne contemporaine, visent avant tout à capturer la complexité de la vérité humaine et sociale. L'auteur adhère ainsi à la vision de Proust<sup>3</sup>, en créant des œuvres profondément sincères et authentiques, qui résonnent avec les lecteurs et les poussent à considérer de manière critique les réalités sociales et politiques de leur temps.

### 1.1 L'importance des journaux intimes dans l'œuvre de Benfodil

Dans ses entretiens, l'écrivain-journaliste a souligné combien ses écrits personnels ont été essentiels à la création de ce roman, les considérant comme une source d'inspiration et d'authenticité. Il décrit son processus d'écriture comme multidimensionnel, intégrant des éléments autobiographiques dont l'étendue reste indéterminée. Par exemple, il mentionne avoir documenté les événements d'octobre 1988 en tant que témoin direct.

Au café littéraire sur le thème : Résister par l'écriture. « *La résistance par l'écriture, la résistance dans l'écriture.* » Dans *Maghreb Orient des livres*, il a déclaré, je cite : « Pour

<sup>2</sup> Jean Paul Sartre, *Présentation des Temps modernes*, 1945.

<sup>3</sup> Marcel Proust, *Le Temps retrouvé*, « *La Pléiade* », 1927, éditions Gallimard, t.III, p.888

vous donner un aperçu du making off de ce roman : j'ai utilisé mon propre matériau, parce qu'en fait c'est ma propre histoire que je raconte d'une certaine manière [...]»<sup>4</sup>

Dans une autre interview, M.B a mis en évidence l'importance qu'il accorde à ses journaux personnels, qu'il collectionne depuis trois décennies dans des boîtes et des placards. Initialement perçus comme des écrits souvent légers et anecdotiques, ces journaux acquièrent au fil du temps une valeur quasi-archivistique. Il considère ce matériau comme particulièrement significatif, car il capture non seulement les banalités de la vie quotidienne, mais aussi des événements marquants tels que les émeutes d'octobre. En ces moments, les journaux transcendent leur fonction initiale pour devenir des documents d'importance historique. Cette métamorphose permet de considérer ses écrits personnels non seulement comme des témoignages individuels, mais aussi comme des miroirs des dynamiques sociales et politiques d'une nation (M.B, 2020). Cette dimension de l'écriture du journal est particulièrement importante dans le contexte de l'Algérie postindépendance, où les écrivains ont souvent utilisé cette pratique pour témoigner de leur expérience de la transition politique et sociale

En conclusion, la pratique du journal intime dépasse largement le cadre d'une simple activité individuelle ; elle se révèle également être un processus de recherche et de construction de connaissances qui favorise la compréhension de soi et du monde qui nous entoure. En explorant cette facette de l'écriture journalistique, nous sommes en mesure d'appréhender pleinement son impact sur la sphère intellectuelle et culturelle contemporaine, ainsi que sa pertinence dans les domaines de la littérature et de la recherche académique.

## **1.2 L'intégration des journaux intimes dans le processus de création littéraire de Benfodil**

L'utilisation des journaux intimes par notre romancier apporte un éclairage singulier sur sa démarche créative, enrichissant ses œuvres d'une dimension autobiographique véritable. En raison de leur caractère personnel et introspectif, ces journaux deviennent une source d'inspiration directe pour l'écrivain, lui permettant ainsi de donner naissance à un récit empreint d'authenticité et de profondeur.

Pour composer *Body Writing*, M. B s'est appuyé sur ses propres notes personnelles, prises spontanément lors de moments décisifs de sa vie et de l'histoire de son pays. Ce récit alambiqué offre une perspective unique, entrelaçant les récits intimes des personnages avec les tumultes de l'Histoire Nationale. À travers les expériences du couple et les soubresauts de la société, les destins des protagonistes se révèlent en écho à leur environnement changeant au fil des époques. Les journaux intimes de l'auteur ainsi que ceux des narrateurs Karim et Mounia se superposent, tissant une trame narrative complexe où passé et présent s'entremêlent.

Cette structure narrative peut parfois désorienter le lecteur, confronté à des récits imbriqués provenant de temporalités distinctes et, brouillant ainsi les frontières entre l'auteur Benfodil et son personnage narrateur, Karim. Cette composition complexe se révèle

---

<sup>4</sup>Dans *Maghreb Orient des livres : Résister par l'écriture* (A. Baïda, Y. Belaskri, M. Benfodil, M. Berrada, T. Leperlier) - YouTube, 27 mars 2024



comme une mosaïque narrative, révélant à la fois l'intimité profonde du couple et la brutalité des événements historiques. L'œuvre se pose ainsi en fresque sociale, où l'histoire d'amour se mêle aux tourments d'une Algérie postindépendance, couvrant des moments cruciaux comme les soulèvements d'octobre 1988 :

**JEUDI 6 OCTOBRE 1988,**

8h du matin. J'ai été réveillé aux cris de « CHADLI ASSASSIN ! CHADLI ASSASSIN ! »... Je n'en croyais pas mes oreilles. Les clameurs montent des quatre coins de Boufarik. La ville des oranges rejoint les insurgés d'Alger. Ils ont mis le feu aux poudres hier. J'étais donc à Blida, retenu dans cette sinistre caserne, au moment où Alger grondait ! Le peuple criait « KRAHNA ! » et son cri a tout emporté, tout ! Les parias se sont soulevés par milliers. (BW<sup>5</sup>, p.108)

Ce passage illustre l'effervescence politique et sociale qui a secoué l'Algérie lors de ces soulèvements. L'auteur adopte une perspective personnelle, témoignant de son engagement envers les aspirations du peuple algérien. L'utilisation du journal intime fusionne l'intime et le collectif, offrant ainsi une immersion authentique dans les événements historiques vécus par les personnages. L'écriture dynamique saisit l'essence même de l'époque, exprimant avec intensité les tensions et les émotions liées aux enjeux politiques et sociaux de cette période.

**MERCREDI 12 OCTOBRE 1988**

L'état de siège est officiellement levé !

Encore des rumeurs au sujet du général Attaïlia. Qu'il a été tué. Qu'il est mort [...] Le ministère de l'intérieur a rendu public un premier bilan : 176 morts !

Chiffres Médi1 : 450 à 500 morts !

Un journaliste de l'APS, Sis-Ali Benmechiche, a été fauché par une balle perdue le 10 octobre à Bab El Oued. Allah yerehmou ! (BW, p.123)

Cet extrait témoigne de la violence et de l'incertitude qui ont suivi les soulèvements, mettant en évidence les tensions politiques et la confusion régnant dans le pays. L'utilisation de documents réels, tels que des extraits de journaux intimes et des rapports médiatiques, confère au récit une authenticité saisissante. La juxtaposition de différentes sources crée une narration complexe, invitant le lecteur à réfléchir sur les différentes perspectives et interprétations des événements historiques. ... Et la décennie noire avec ses scènes chaotiques et les comportements monstrueux des terroristes durant les années 90...

**MARDI 17 NOVEMBRE 1992**

Je. Mon dieu quelle nuit ! La bourrasque s'est calmée mais les balles. Les balles sifflent encore dans mon. Mon oreille déchiquetée. Mes tympan explosés. Échos des rafales qui. Rafales de kalach. Ont crépités toute la. J'en frémis encore [...] Fracas de fusils meurtriers transperçant les molles cloisons de notre appartement, des balles longues comme ça, et ça ricochait contre les murs [...] Les tirs explosaient dans mon cerveau, ricochaient contre ma boîte crânienne. (BW, p.168)

À travers cette séquence, le lecteur est plongé dans l'obscurité implacable de la décennie noire, où les personnages sont pris au piège des tourments indicibles et des horreurs inimaginables, capturant ainsi l'essence même de leur lutte pour la survie.

---

<sup>5</sup>Les initiales BW utilisées dans ce récit font référence à Body Writing.

**SAMEDI 10 JUIN 1995**

NOUS AVONS ÉCCHAPPÉ DE JUSTESSE À DJAMEL QONQA ! Moments d'épouvante INOUÏS. Hurllements sauvages. Hululements barbares aux cris de ALLAH AKBAR ! Tournante hypnotique à la cité Touila. Djamel Qonqa. Djamel Qonqa, émir de la section locale du GIA. Ses hommes intraitables. Ils ont investi sauvagement le quartier à la tombée de la nuit. Haches, armes automatiques et verbe mortifère. Les hordes, les hordes envahissent l'immeuble en avalant les portes. Leurs voix qui résonnent dans les escaliers aveugles, l'écho de leur souffle caverneux. (BW, p.185)

Cet épisode décrit l'insécurité omniprésente et la menace permanente des groupes terroristes, illustrant ainsi l'impact psychologique et dévastateur de la violence sur les résidents des quartiers urbains d'Alger. Les images évocatrices et les sons suggestifs construisent un paysage narratif captivant qui emporte le lecteur dans l'époque agitée évoquée, éveillant une sensibilité immersive à la tension palpable et à la menace omniprésente.

## **2. Impact sur la représentation de la réalité sociale et politique**

Dans son œuvre, M.B intègre habilement ses journaux intimes dans le tissu narratif, permettant ainsi une exploration profonde des thèmes intimes tout en les juxtaposant avec les enjeux historiques et sociopolitiques de l'époque. Cette démarche donne une dimension authentique aux personnages tout en préservant et en transmettant la mémoire collective de manière subtile. Cette utilisation des journaux intimes comme source d'inspiration permet à l'auteur d'explorer des thèmes personnels en plus des événements historiques et des dynamiques sociopolitiques. La narration stratifiée anime l'intimité des protagonistes principaux, Karim et Mounia, tout en sondant les tensions et les émotions qui sous-tendent leurs liens. Des échanges empreints de douceur et de sensualité reflètent l'affection entre les personnages, tandis que des tableaux bruts et chaotiques évoquent la fureur et la tragédie des événements historiques. En outre, l'utilisation de diverses techniques narratives, comme la réinvention de fragments textuels existants et la juxtaposition de scènes fictives avec des faits réels, autorise à l'auteur la superposition de différentes époques, créant ainsi une fusion des temporalités dans la perception du lecteur. Les narrateurs semblent être immergés dans un temps flou, oscillant entre le passé et le présent.

Enfin, le roman explore également l'espace en strates, décrivant différents quartiers d'Alger, y compris la banlieue où l'écrivain et son personnage Karim ont vécu. Il évoque également l'université ainsi que le quartier universitaire de Bab Ezzouar, où ils ont tous deux étudié les mathématiques. Cette utilisation des journaux intimes comme matériau littéraire enrichit la profondeur du récit en lui conférant une dimension autobiographique authentique, tout en permettant à l'auteur d'explorer des thèmes personnels en parallèle avec les thèmes sociopolitiques.

Lors du café littéraire sur le thème de la résistance à travers l'écriture : « *La résistance par l'écriture, la résistance dans l'écriture.* », dans Maghreb Orient des livres<sup>6</sup>, l'auteur partage son point de vue :

Il y a plusieurs niveaux de lecture, mais en gros pour schématiser, il transcende l'intime et le collectif, d'ailleurs la dernière partie s'intitule « Je », parce que pour moi, c'est là que se joue la résistance, c'est-à-dire, comment s'appropriier des moments collectifs, des histoires collectives qui nous pèsent trop sur les épaules que parfois ça devient suffoquant. Comment placer sa petite parole, son petit récit. C'est ces micro-récits-là qui m'intéressent dans mon travail d'écrivain. (M.B, 2019)

Durant son intervention, M.B expose sa démarche littéraire sophistiquée et profonde, qui dépasse les dichotomies entre l'individuel et le collectif dans son travail d'écriture. En qualifiant son roman de « roman à strates », l'écrivain met en avant la diversité des niveaux de lecture et la multitude des perspectives offertes aux lecteurs.

Cette démarche reflète sa volonté de créer des récits qui vont au-delà de la simple narration linéaire, en incorporant des éléments autobiographiques et des réflexions introspectives dans un contexte plus large et collectif.

## 2.1 Hybridité linguistique et résistance narrative : L'innovation stylistique de Benfodil dans *Body Writing*

Lorsqu'il évoque la dernière partie de son roman, intitulée « Je », l'écrivain souligne l'importance de la dimension individuelle dans un contexte social et historique plus large. Pour lui, la résistance réside dans la capacité à s'appropriier les récits collectifs qui pèsent sur la société, en donnant voix à ses propres expériences et perspectives personnelles. Dans son exploration de l'hybridité linguistique et de la résistance narrative dans son œuvre, M.B s'inscrit dans une tradition littéraire qui trouve ses racines dans les réflexions de théoriciens tels que Tynianov<sup>7</sup>. Ce dernier affirmait que : « La vie sociale, entre en corrélation avec la littérature avant tout par son aspect verbal ». (TYNIANOV in TODOROV, 1965 :p.120 à137)

Cette attitude met en exergue le rôle crucial de la langue et du langage dans la représentation de la société à travers la littérature. Benfodil explore cette relation de façon novatrice dans son œuvre, en adoptant une hybridité linguistique qui va au-delà des frontières entre les langues et les registres, traduisant ainsi les intrications de la société algérienne moderne. Son choix de mettre en avant les « micro-récits » reflète sa conviction que ces histoires individuelles enrichissent et nuancent la compréhension des grands récits historiques et collectifs.

En insérant ses propres vécus dans son œuvre littéraire, M.B aspire à présenter une vision réaliste et approfondie de la réalité sociale et politique de l'Algérie contemporaine. En accordant une importance particulière à la dimension personnelle, il encourage les lecteurs à sonder les subtilités et les intrications de la société à travers le filtre des expériences

<sup>6</sup>Maghreb Orient des livres : Résister par l'écriture (A. Baïda, Y. Belaskri, M. Benfodil, M. Berrada, T. Leperlier) - YouTube, 27 mars 2019

<sup>7</sup> C. ACHOUR, S. REZZOUG, *Convergences critiques. Introduction à la lecture du littéraire*. Editeur : Office des Publications Universitaires. Alger. 2005, p.138

individuelles. Cette approche permet à l'auteur de créer des récits qui résonnent avec une profondeur émotionnelle et une authenticité qui transcendent les frontières entre fiction et réalité.

L'utilisation des journaux intimes influence également la manière dont le romancier aborde les thèmes sociaux et politiques dans ses écrits. En se basant sur ses propres observations, expériences et interactions avec son environnement, l'auteur saisit de manière effective les dynamiques sociales et politiques de son époque. Cette immersion dans la réalité quotidienne lui permet de dépeindre avec justesse les défis et les aspirations de la société algérienne contemporaine, offrant ainsi aux lecteurs une réflexion profonde sur les enjeux qui la traversent.

La composition multifacette de son roman, intégrant une variété de documents tels que des diaries, des lettres, et autres documents, crée une structure complexe, révélant les destins entremêlés des personnages avec leur environnement urbain et son passé, tel un tableau impressionniste. Cette œuvre se distingue également par son utilisation innovante et mixte de la langue, reflétant une liberté linguistique particulière. Ce procédé particulier fusionne des éléments traditionnels et oraux, intégrant des proverbes, des dialectes et des images kabyles, algéroises et arabes dans le texte. Bien que puisant dans la tradition orale, cette approche s'inscrit également dans une dynamique de résistance, perpétuant ainsi l'héritage de lutte et d'engagement de figures telles que Kateb Yacine, Tahar Djaout et Jean Sénac, célèbres pour leur dissidence littéraire.

## 2.2 La Fusion de la Fiction et de la Réalité : L'Approche Créative de Benfodil

La démarche créative de M.B, mêlant des éléments fictifs et réels tirés de ses journaux intimes, propose une nouvelle perspective sur la société algérienne actuelle. En combinant des aspects autobiographiques de ses journaux avec des éléments de fiction, il crée des récits qui dépassent les frontières habituelles entre réalité et imagination. Cette méthode permet à l'auteur d'explorer les complexités de la société algérienne de manière plus profonde qu'une simple narration réaliste.

Un exemple saisissant de cette fusion entre fiction et réalité se trouve dans son roman *Body Writing*, où il relate l'histoire d'Azaw/AzaouaouHamouLadj, un artisan bijoutier devenu une victime marquante des événements d'octobre 1988 en Algérie. Le récit émouvant, tiré du journal intime du roman, décrit avec une profondeur poignante les conséquences tragiques de la fusillade du 10 octobre à Bab El Oued, où Azaw perd son bras dans un acte de violence d'État.

Me visite le visage marqué d'Azaw, son bras amputé, laissé dans la terrible fusillade du 10 octobre devant la DGSN, à Bab El Oued. 39 morts. Un lundi. Pour les vingt de ce « bloody Monday », on l'avait accompagné lors de cette cérémonie déposer une gerbe de fleurs sur les lieux même de la fusillade, à côté du lycée l'Émir. Et une armada de policiers de fondre sur nous, paniqués par une simple gerbe de fleurs aux épines plus grosses que les pétales. [...] Peu avant l'arrivée de la police, j'avais sorti mon petit appareil discret pour faire quelques clichés ; l'appareil m'a été confisqué par un flic en civil. Je me suis débattue avec lui ; ils ont failli m'embarquer. AZW s'est mis à gueuler : *AKHTOU RABNA ! MAZAL ATALBOU FINA ! J'AI PERDU MON BRAS POUR RIEN !* Le plus dur pour lui, ce n'était pas tant les flics qui ont confisqué le bouquet de fleurs, c'était le sens posé sur ce moignon en colère. Et ces mots : « *Accident de travail* ». C'était le statut malheureux, cynique, injuste et ingrat jeté à la figure des victimes, et AZW en

était mortifié. [...] Le bras désarmé d’Azaw. *Accident du travail !* Une minable pension de 6000DA. Artisan bijoutier converti en chemineau administratif. 14h, ce lundi 10 octobre 1988, la fusillade qui éclate, et lui se voit éclaboussé par la cervelle d’une jeune fille mitraillée à l’arme lourde. Les tirs provenaient des toits de la DGSN. Azwaw vole à son secours quand il reçoit la décharge foudroyante de la mitraille dans le corps. [...] AZW, résistant-joailler, orfèvre des métaux précieux mutilé du cœur d ne pouvoir ciseler ses peines et les transformer en bracelets d’argent. (BW, pp.129-130)

Ce récit, bien que fictionnel dans le contexte du roman, est basé sur des événements réels qui ont profondément marqué l’histoire algérienne. Pour étayer la véracité de cette histoire, nous avons découvert un témoignage de l’AFP, publié dans « *Jeune Afrique* »<sup>8</sup>, où Azaouaou HamouLadj, le personnage principal de ce récit, relate sa propre expérience de ces événements particuliers, qui ont bouleversé le pays. Cette convergence de témoignages offre une corroboration convaincante des événements décrits par l’écrivain, attestant ainsi de l’authenticité et de la fidélité de l’auteur à la réalité historique.

**Algérie : trente ans après la révolte et les avancées d’octobre 1988, l’amère désillusion**

**Quand l’armée ouvre le feu**

AzaouaouHamouLadj a alors 21 ans et est artisan bijoutier. « Comme tous les jeunes, j’en avais marre de la « hogra » [mépris, injustice, ndlr]. On commençait à entendre parler des premières affaires de corruption. (...) On en avait marre du parti unique. On voulait que ça change », se souvient-il.

Le 10 octobre, le jeune homme marche pacifiquement avec plusieurs milliers de personnes. « À côté de la Direction générale de la Sûreté nationale [siège de la police algérienne, à Bab El Oued, ndlr], les militaires ont tiré. (...) J’ai reçu neuf balles. Les médecins ont réussi à sauver ma jambe gauche, mais j’ai perdu un bras », se remémore-t-il douloureusement.

L’incorporation de témoignages réels dans les écrits personnels de M.B confère une profondeur supplémentaire à son récit et offre aux lecteurs une perspective plus authentique sur les événements traumatisants qui ont secoué l’Algérie. Cela met en lumière le rôle crucial de la littérature dans la préservation de la mémoire collective et dans la transmission des récits historiques fréquemment négligés ou relégués à l’arrière-plan. Dans cet esprit, cette convergence entre les récits fictifs de l’écrivain et les témoignages réels illustre la puissance de l’écriture comme moyen de donner voix aux voix oubliées et de documenter les réalités sociales et politiques de l’Algérie contemporaine. Le concept de pacte autobiographique introduit par Philippe Lejeune<sup>9</sup> trouve une résonance particulière dans l’écriture de M.B, notamment à travers son utilisation des journaux intimes dans ses œuvres littéraires. Cet engagement autobiographique renforce le lien entre l’auteur, ses expériences personnelles et le lecteur.

En partageant ses réflexions les plus intimes et en explorant ses expériences vécues à travers ces journaux, M.B établit un pacte avec son public, s’engageant à offrir une vision authentique de sa propre vie et de la réalité sociale et politique qui l’entoure.

Analysons maintenant le témoignage à la lumière de ce pacte autobiographique.

<sup>8</sup> Jeune Afrique , <https://www.jeuneafrique.com/640641/societe/algérie-trente-ans-après-la-révolte-et-les-avancées-d’octobre-1988-l’amère-désillusion> -

<sup>9</sup> LEJEUNE P. 1975. *Le Pacte autobiographique*. Editions du Seuil.

Dans le témoignage extrait du roman *Body Writing*, M.B utilise un langage à la fois direct et émotionnel pour décrire les événements poignants auxquels il a été confronté. Cette utilisation habile du langage contribue à susciter une résonance émotionnelle puissante chez le lecteur.

Tout d'abord, l'écrivain utilise des termes chargés d'émotions pour dépeindre les conséquences tragiques de la fusillade du 10 octobre. Par exemple, l'image du « bras amputé » d'Azaw et la description de « l'éclaboussement de la cervelle » d'une jeune fille mitraillée créent des images viscérales et choquantes qui marquent profondément le lecteur. Ces choix de mots évocateurs permettent à l'auteur de capturer avec force la violence et la brutalité des événements.

Ensuite, il utilise des termes puissants pour exprimer l'injustice ressentie par les victimes. Par exemple, le cri de désespoir d'Azaw, « J'AI PERDU MON BRAS POUR RIEN ! », résonne avec une intensité émotionnelle qui témoigne de la profonde frustration et de l'amertume face à la manière dont les victimes sont traitées. De même, l'étiquette « Accident de travail » imposée à Azaw est décrite comme « malheureuse, cynique, injuste et ingrate », ce qui renforce le sentiment d'injustice et d'indignation.

Par ailleurs, le romancier incorpore des réflexions introspectives afin de fournir au lecteur un aperçu profond des pensées et des émotions des personnages. Par exemple, le narrateur décrit son propre conflit intérieur lors d'une confrontation avec un policier pour récupérer son appareil photo. Cette approche personnelle permet au lecteur de comprendre plus pleinement les sentiments de frustration et de colère éprouvés par les victimes face à l'oppression et à l'injustice.

En conclusion, le témoignage tiré de *Body Writing* de M. B illustre l'efficacité de l'emploi d'un langage direct et chargé d'émotion pour créer une résonance émotionnelle profonde chez le lecteur. Les choix linguistiques, les figures de style et les réflexions introspectives permettent à l'auteur de transmettre avec justesse la violence, l'injustice et la souffrance. Sur le plan narratif, la structure chronologique du témoignage permet au lecteur de suivre facilement le déroulement des événements et de comprendre leur impact sur la vie du narrateur. Le choix du point de vue narratif à la première personne plonge le lecteur au cœur de l'expérience du narrateur, renforçant ainsi l'immersion et l'impact émotionnel du récit. De plus, l'utilisation de flashbacks et de réflexions introspectives permet au narrateur de contextualiser son histoire et d'approfondir la compréhension du lecteur.

Enfin, du point de vue du contenu, les thèmes abordés, tels que la violence politique, la résilience individuelle, l'injustice sociale et la lutte pour la démocratie, reflètent les valeurs et les idéaux défendus par le narrateur. Cette analyse met en lumière la manière dont M.B articule son expérience personnelle et son engagement envers la vérité à travers son écriture, offrant ainsi une perspective profonde et nuancée sur les événements d'octobre 1988 en Algérie.

En examinant le témoignage à la lumière du concept de pacte autobiographique, nous pouvons mieux appréhender la façon dont l'auteur articule son expérience personnelle et son engagement envers la vérité dans le récit des événements d'octobre 1988 en Algérie, en mettant en lumière ses aspects historiques, linguistiques, narratifs et thématiques.

En incluant ses propres expériences personnelles et les observations tirées de ses journaux intimes dans ses œuvres de fiction, M.B crée un univers littéraire où les frontières entre la

vie réelle et l'imagination deviennent floues ;cette intégration de la fiction et de la réalité dans son œuvre permet aux lecteurs d'avoir une vision plus approfondie et complexe de la société algérienne contemporaine. Cela lui offre l'occasion d'explorer les aspects sociaux, politiques et culturels de manière personnelle et introspective. Ainsi, l'approche de M.B ouvre de nouvelles perspectives sur la relation entre l'auteur, son œuvre et le contexte de création, transcendant les frontières entre fiction et réalité pour proposer une vision renouvelée de cette relation, où les expériences personnelles de l'auteur enrichissent et éclairent la compréhension de la société dans laquelle il évolue.

L'ouvrage de M.B s'intègre dans le corpus de la littérature algérienne francophone, influencée par les changements politiques, économiques et sociaux qui ont poussé les auteurs à explorer de nouvelles formes narratives et stylistiques. Cette période de renouveau artistique a encouragé la transgression linguistique, générique et thématique, engendrant de nouvelles significations et des valeurs esthétiques qui reflètent une réalité marquée par les événements poignants d'octobre 1988 et de la décennie sanglante en Algérie. Ces tragédies, survenues dans un contexte où les séquelles du colonialisme français étaient encore palpables, ont profondément marqué l'auteur, qui a utilisé son écriture pour exprimer les souffrances vécues à travers les mots ; en d'autres termes, il s'agit de traduire une réalité de violence sociale en une représentation textuelle de cette même violence.

Cette manifestation de la violence à travers le texte, perceptible tant dans sa forme que dans son contenu, nécessite une participation active du lecteur pour l'amener à réfléchir sur les multiples transgressions qui confèrent au roman une dimension chaotique de l'écriture, reflétant ainsi les tourments vécus par l'auteur et ses compatriotes. Par le biais de l'écriture du journal, présente dans son œuvre, M. B intègre ses expériences personnelles et construit la mémoire de l'auteur. Cette méthode, combinée à sa recherche et à sa construction de connaissances, lui permet de dépasser les distinctions entre fiction et réalité, offrant ainsi aux lecteurs une vision authentique de la société algérienne postindépendance.

M.B mêle habilement des éléments autobiographiques à des récits fictifs, en s'inspirant de ses journaux intimes pour offrir une perspective novatrice sur la société algérienne contemporaine ; en fusionnant ses expériences personnelles avec des éléments de fiction, il transcende les frontières traditionnelles entre réalité et imagination, explorant ainsi les complexités de cette société algérienne de manière plus profonde que la simple narration réaliste. Cette méthode revêt une importance particulière dans la représentation de la réalité sociale et politique actuelle en Algérie, en enrichissant la compréhension des aspects moins visibles de la vie quotidienne et des luttes individuelles. Ainsi, l'œuvre de M.Bélargit la perspective du lecteur et enrichit le débat sur les enjeux sociaux et politiques de l'Algérie moderne.

### Références bibliographiques

- ACHOUR C. REZZOUG S. 2005.*Convergences critiques. Introduction à la lecture littéraire*.Editeur : Office des Publications Universitaires. Alger  
 BEKKAT A. A.2014*Dictionnaire des écrivains algériens de langue française 1900-2010*, Editions Chihab, Alger.  
 BENFODIL M.2018.*Body Writing, Vie et mort de Karim Fatimi, écrivain (1968-2014)*, Éditions Barzakh, Alger.  
 HUGO V. 2003. *William Shakespeare, 1864*, éditions Flammarion.  
 LEJEUNE P.1975.*Le Pacte autobiographique*.Editions du Seuil.

- MOKHTARI R.2006. *Le nouveau souffle du roman algérien, Essai sur la littérature des années 2000*, Editions Chihab. Alger.
- PROUST M. *Le Temps retrouvé*, 1927, « *La Pléiade* », t. III. Editions Gallimard. France.
- SARTRE J. P.1945. Présentation des *Temps modernes*, Revue. Editions Gallimard.
- TOURSEL N. et VASSEVIERE J.1994.*Littérature : Textes théoriques et Critiques*. Editions Nathan.France.
- TYNIA NOV in TODOROV, 1965,*Théorie de la littérature, éditions du Seuil*.
- AZZOUZ Y., Interview publiée dans *Liberté* le 25 - 02 - 2019.
- CHABANI N., Interview à propos de l'attribution du Prix littéraire Mohamed Dib, à Mustapha Benfodil pour son roman *Body Writing, vie et mort de Karim Fatimi* le 23/10/2020- El Watan.com/édition/culture.
- Maghreb Orient des livres, Café Littéraire : Résister par l'écriture (A. Baïda, Y. Belaskri, M. Benfodil, M. Berrada, T. Leperlier) [en ligne] YouTube, 27 mars 2019.





## Reading Michelle Obama's *Becoming* as a Black Feminist Epistemology

### Lire *Devenir* de Michelle Obama comme une épistémologie féministe noire

Selma CHOUCANE <sup>1</sup>

Sétif 2 University | Algeria  
s.chouchane@univ-setif2.dz

**Abstract :** This study analyzes Michelle Obama's autobiography *Becoming* (2018) through the lens of black feminist epistemology, exploring its role as a platform for knowledge production among black women. Drawing upon Patricia Hill Collins' theoretical framework, the research examines how Obama's narrative reveals the different forms of oppression and how they operate within the hegemonic knowledge and how it offers a counter-narrative of black womanhood. The study concludes that Obama's memoir emerges as a black feminist epistemology that challenges systemic injustices, centers black women's experiences, and empowers them to assert their voices and agency.

**Keywords:** *Becoming*, racism, sexism, classism, black feminist epistemology

**Résumé :** Cette étude analyse l'autobiographie de Michelle Obama, *Becoming* (2018), à travers le prisme de l'épistémologie féministe noire, en explorant son rôle en tant que plateforme de production de connaissances parmi les femmes noires. En utilisant l'approche de Patricia Hill Collins, la recherche examine comment le récit d'Obama révèle les différentes formes d'oppression qui opèrent au sein de la connaissance hégémonique, et comment il propose un contre-récit de la féminité noire. L'étude conclut que les mémoires d'Obama émergent comme une épistémologie féministe noire qui remet en question les injustices systémiques, centre les expériences des femmes noires et les habilite à affirmer leurs voix et leur agentivité.

**Mots-clés :** *Becoming*, racisme, sexisme, classisme, épistémologie féministe noire



Autobiography, as a literary genre, holds a unique position in the realm of literature. It offers readers an intimate glimpse into the lives, experiences, and perspectives of individuals, allowing for a deeper understanding of the human condition. Through the autobiographical lens, authors have the opportunity to narrate their personal journeys, confront societal norms, and grapple with complex questions of identity, agency, and power. In this sense, autobiographies serve not only as repositories of personal history but also as vehicles for storytelling, self-reflection, and cultural critique.

<sup>1</sup> Corresponding author: SELMA CHOUCANE | s.chouchane@univ-setif2.dz

One such autobiography that has captivated readers worldwide is Michelle Obama's *Becoming* (2018), which traces her remarkable journey from her upbringing on the South Side of Chicago to her tenure as the First Lady of the United States, offering readers a candid and compelling account of her life, experiences, and aspirations. However, *Becoming* transcends the boundaries of a traditional autobiography, as it not only chronicles Obama's personal narrative but also serves as a cultural artifact and a platform for social commentary. Michelle Obama's status as a black woman and a former First Lady imbues her autobiography with a unique resonance and relevance. Beyond simply recounting her life story, Obama's narrative serves as a means for transmitting messages about the struggles and empowerment of black women in contemporary society. Drawing upon Patricia Hill Collins' theoretical framework of black feminist epistemology, this research aims to show how Michelle Obama's *Becoming* serves as a vehicle for knowledge production among black women by focusing on the narrative's challenge of systemic injustices, its emphasis on black women's experiences, and the empowerment it offers them to assert their voices and agency within society.

Patricia Hill Collins' black feminist epistemology helps understand knowledge production process and the ways in which race, gender, and other social identities intersect to shape individuals' lived experiences and perspectives. Black feminist epistemology challenges traditional notions of knowledge and truth by centering the experiences and perspectives of black women, who have historically been marginalized and excluded from dominant systems of knowledge production. Collins argues that knowledge is not objective or neutral but rather influenced by power dynamics and social hierarchies. She emphasizes the importance of lived experience, storytelling, and community-based knowledge in understanding and interpreting the world. Black women's perspectives are valued as sources of insight and wisdom, offering alternative ways of knowing that challenge dominant narratives and expand the possibilities for understanding reality.

This study initially examines Michelle Obama's reflections on the various forms of oppression she encounters. It then delves into how she challenges and offers counter-narratives to traditional notions of black womanhood, diverging from hegemonic ideologies. Finally, it explores how her lived experiences and storytelling serve to validate her knowledge claims. This study is significant as it illuminates the multifaceted nature of Michelle Obama's *Becoming*, transcending mere life narrative to delve into complex explorations of identity intersections and power dynamics, which contributes to broader discussions on the role of autobiography in shaping collective understanding and fostering positive social change.

### **1. Tracing Michelle Obama's Journey with Racism, Sexism, and Classism**

Michelle Obama's memoir offers a poignant narrative of her encounters with racism, sexism, and classism, painting a vivid picture of the challenges she faced throughout her life, spanning from her childhood on the South Side of Chicago to the White House. These reflections resonate with Patricia Hill Collins' framework of black feminist epistemology, which underscores the importance of understanding how hegemonic ideologies shape knowledge and consciousness via manipulating ideas, symbols, and ideologies that perpetuate the systems of oppression (2000: 285). She argues that the first step towards constructing counter-hegemonic knowledge is to understand epistemology, which "investigates the standards used to assess knowledge or why we believe what we believe to be true.

Far from being the apolitical study of truth, epistemology points to the ways in which power relations shape who is believed and why” (2000: 252). Michelle Obama's memoir delves into the intersectionality of oppression, exploring how racism, sexism, and classism manifest in various aspects of her life, including her experiences in social circles, academia, and media scrutiny. Through her narrative, she sheds light on the different stereotypes and degradations faced by black women, offering insights into the complex interplay of power dynamics and societal expectations that shape their lived experiences.

### 1.1. Skin-Color Prejudice

Michelle Obama's memoir provides a portrayal of how racial prejudice operates within hegemonic knowledge to oppress black people, particularly black women. From an early age, she noticed the vulnerability inherent in black people's skin color. An illustrative example is her brother's unjust accusation by an African American police officer of bike theft, revealing the systemic bias ingrained even in the minds of fellow African Americans who couldn't fathom a black boy obtaining a new bike honestly. This narrative unveils the insidious nature of racial prejudice, perpetuated both consciously and unconsciously within society. The memoir sheds light on the persistence of racial segregation despite outward appearances of harmony and integration. The vandalism of Michelle's father's Buick following the family's visit to the Stewarts, a light-skinned black family leaving in a predominantly white neighborhood, serves as a tangible manifestation of these tensions. Significantly, Michelle's mother's reflection on the fact that the neighbors didn't perceive the Stewarts' blackness until their visit highlights the nuances of colorism and racial discrimination. This incident prompts Michelle's family to return home in silence, symbolizing the pain that often accompanies the experience of racial prejudice.

Transitioning from her childhood experiences to her time at Princeton University, Obama's memoir continues to illuminate the complexities of racial prejudice in predominantly white academic environments. Her journey at Princeton reveals the stark reality faced by minority students striving to navigate an educational system that often fails to fully embrace diversity. Despite the university's purported commitment to inclusivity, the burden of assimilation disproportionately falls on the shoulders of minority students. As Michelle asserts, this dynamic demands a considerable amount of energy, effort, and confidence from minority students to assert their presence and voice within these academic spaces (2018: 66).

Michelle recounts the reaction of a white schoolteacher from New Orleans upon learning that she would be her daughter's roommate. The mother's insistence on separating them, coupled with her candid interview confirming her discomfort with a black girl near her daughter, exposes the deep-seated legacy of racial bigotry and intolerance that persists in society. She further narrates the experiences of her peers, highlighting Derrick's incident of being denied sidewalk space based on his race and the unfair scrutiny endured by a girl hosting friends of color. These incidents not only show the systemic barriers that students of color must navigate but also how racial otherness is perceived as a threat within predominantly white spaces, leading to increased scrutiny and marginalization. It is important to note that although Michelle Obama provides glimpses into her encounters with racism, the narrative often veils the more sordid details of racial discrimination, perhaps to maintain a balance between authenticity and broader audience appeal. This tactic is not uncommon in autobiographies written by African Americans for a predominantly white readership, as noted by Toni Morrison (1995: 90).

Still, Obama's memoir underscores the undeniable influence of the various forms of oppression that shape her experiences, as well as those of other black women and minorities in a predominantly white supremacist society. Her statement to Oprah Winfrey after leaving the White House: "Color. Wealth. These things that don't matter still play too much of a role in how we see one another" (qtd in. Snider, 2019: 10), succinctly encapsulates the pervasive nature of these societal biases.

## **1.2. The Interconnectedness of Blackness and Failure**

Michelle Obama sheds light on the way hegemonic knowledge links the concept of failure to the experiences of black individuals, particularly within the context of education and socio-economic disparities. She reflects on her time at Bryn Mawr, a school situated in the racially and economically segregated South Shore neighborhood of Chicago. Despite efforts to maintain the school's integrity, racial and economic sorting persisted, resulting in a predominantly black and economically disadvantaged student population. The Chicago Defender published an article criticizing Bryn Mawr, from being one of the city's best public schools to a "run-down slum" governed by a "ghetto mentality". This statement was rejected by the school principal, who immediately hit back with a letter to the editor, defending his community of parents and students and deeming the newspaper piece "an outrageous lie, which seems designed to incite only feelings of failure and flight" (2018: 46). Obama insists that this perception reinforces the notion that failure is inevitable and already half arrived, and the use of the term "ghetto" further contributes to a sense of hopelessness and resignation within the black community.

The hegemonic conception of black failure perpetuates a cycle of doubt and self-questioning for students like Michelle Obama, who constantly grapple with the pervasive question, "Am I good enough?" (2018: 53). This feeling was further accentuated when a counselor at Whitney Young High School questioned her suitability for Princeton. Despite her parents' encouragement and belief in her abilities, the counselor's remark, delivered with a perfunctory smile, deeply shakes Michelle's confidence and reinforces her inner doubts of inadequacy. Although Michelle entered Princeton, the stark contrast between her background and that of her new classmates heightened these doubts, leading her to question whether she and her black peers were as intelligent as their predominantly white counterparts. Reflecting on her previous academic achievements, Michelle recognized that she and her peers were considered the best students in their predominantly black school and neighborhood. However, she was troubled by the unsettling possibility that their success was relative, fearing they were merely perceived as the "best of the worst" compared to students from more privileged backgrounds (2018: 54). Over time, however, she realized that her white peers were not inherently smarter; rather, they were buoyed by a sense of superiority instilled by history (2018: 69). Still, her determination to excel academically highlights the additional burden placed on minority individuals to prove their worthiness and capabilities in environments dominated by white privilege.

## **1.3. Media: Zero Tolerance for the Black Race**

Michelle Obama's experiences during her husband's presidential campaigns vividly illustrate the intersection of media, racism, and hegemonic knowledge. The racist attacks and conspiracy theories leveled against them, such as the notion of "black folks" being inherently different and divisive (2018: 234), highlight how hegemonic narratives perpetuate racial stereotypes and divisions within society.

Despite not actively watching the news, Michelle remained acutely aware of the ways in which these attacks were being spun, with narratives depicting her as unpatriotic and hostile. The insidious nature of these attacks not only tarnished her image but also planted seeds of fear and distrust among the voting public, showcasing how media narratives can shape perceptions and reinforce systemic racism. Furthermore, Michelle's encounters with reporters and acquaintances during the campaign trail underscored the complexities of navigating race, gender, and educational background in predominantly white spaces. Questions about her identity as a five-foot-eleven, Ivy League-educated black woman addressing predominantly white audiences in Iowa reduced her multifaceted identity to simplistic narratives of difference, disregarding the nuances of her lived experiences. These inquiries, often posed with hesitancy and a superficial attempt to avoid offense, served to further marginalize her and reinforce hegemonic notions of race and gender.

Moreover, the disparaging critique of her senior thesis as if it were a “secret black-power manifesto” (2018: 234) exemplifies the pervasive suspicion surrounding discussions of race, particularly from the perspective of African American intellectuals. This demonstrates the intersectionality of racism and sexism, as critics not only question her intellectual capabilities but also dismiss her academic achievements. In other words, by reducing her scholarly work to incomprehensible gibberish and mocking her intellect, these critiques perpetuate the stereotype of the unintelligent black woman, erasing her agency and undermining her credibility as a scholar. Obama comments that this incident made her feel fully othered:

I was being painted not simply as an outsider but as fully “other,” so foreign that even my language couldn’t be recognized. It was a small-minded and ludicrous insult, sure, but his mocking of my intellect, his marginalizing of my young self, carried with it a larger dismissiveness. (2018: 234)

Michelle Obama faced unprecedented levels of public scrutiny and racially charged criticism that transcended conventional expectations for someone in her position. Upon her arrival at the White House, she found herself subjected to relentless examination not only of her political actions but also of her physical appearance, fashion choices, and even her facial expressions. These aspects of her identity were scrutinized and criticized in ways that starkly differed from the treatment experienced by her white predecessors.

Obama encountered racialized and gendered stereotypes, often being portrayed as an “angry black woman”, “radical militant”, or “Obama’s Baby Mama”. These negative depictions sought to delegitimize her role and diminish her influence, perpetuating harmful stereotypes about black women and reinforcing racist narratives about their character and intentions. Also, Obama’s candid reflection sheds light on the toll that pervasive stereotypes and baseless rumors took on her mental and emotional well-being. Despite her efforts to dispel these falsehoods, she found herself grappling with feelings of demoralization and frustration, trapped in a cycle where her identity as a strong, black woman was weaponized against her. In this context, it is important to note that “most of Obama’s narrative on race, however, comes courtesy not of her own perspective, but that of the many commentators who weaponized her blackness against her” (qtd in. Kovács, 2020: 278).

Michelle Obama also faced media backlash following her spontaneous gesture of hugging the Queen of England at Buckingham Palace, with headlines criticizing her breach of protocol and raising concerns about distracting from her husband's diplomatic efforts. Despite the criticism, Michelle stood by her actions, emphasizing the human connection she sought to make. The incident prompted discussions about her demeanor as First Lady, with questions posed about whether she was perceived as refreshingly honest or too direct, regal, or intimidating. Obama candidly expresses the emotional toll of such scrutiny, acknowledging that “this stuff hurt” (2018: 235). While Obama acknowledges the challenging nature of her role as the first black First Lady, recognizing that her position entails overcoming substantial obstacles to garner respect and acceptance, she also questions whether America has genuinely progressed to the point of electing a black president and transcending racial divisions.

The caricatured portrayal of herself perpetuated by the media offers scant resemblance to her authentic identity, illuminating the intertwined influences of racism and sexism in molding public perceptions of black women in positions of authority. Notably, Obama contends that these obstacles extend beyond her personal experience, serving as a reflection of pervasive misogyny. She draws parallels to Hillary Clinton's presidential campaign, where gendered attacks underscored the broader challenges faced by women in the public sphere.

Michelle Obama's narrative powerfully portrays the systemic barriers and prejudices faced by black women across various aspects of society. Through her experiences, she underscores the imperative to redefine knowledge in order to confront systemic biases and inequalities. As Salami highlights, “demystifying knowledge is a process of redefining knowledge” (2020: 55). Building on this insight, Michelle's story lays the solid groundwork for the creation of counter-hegemonic knowledge that uplifts marginalized voices and challenges prevailing narratives.

## **2. Michelle Obama as a Counter-Narrative of Black Women's Stereotypes**

Michelle Obama's memoir stands as a powerful testament to the resilience and agency of black women, offering a compelling counter-narrative to the stereotypes and expectations often imposed upon them. In *Becoming*, Obama navigates the complexities of identity, race, and gender, challenging prevailing ideologies and empowering black women to reclaim their narratives. Through her candid reflections and personal anecdotes, Obama invites readers to explore the nuances of black women's experiences and to reflect on the diverse paths to self-definition and empowerment. Collins' insights into counter-hegemonic knowledge provide a framework for understanding the significance of Obama's narrative in reshaping societal perceptions. Collins highlights the dynamic nature of counter-narratives, emphasizing the role of individual encounters and responses in challenging hegemonic structures. While black women may confront common struggles, their responses are varied and multifaceted, reflecting the richness and diversity of their lived experiences (2000: 27). Each woman's journey towards self-definition contributes to the collective effort to dismantle stereotypes and assert autonomy.

## 2.1. Michelle Obama: A Paradigm of Resilience for Black Women

Michelle Obama's historic tenure as the first black First Lady of the United States has captured global attention, marking a significant milestone in American history. Her journey to this esteemed position represents a pivotal moment in breaking down racial barriers at the highest levels of government. With her embodiment of intelligence, eloquence, and professional achievement, Obama emerges as a powerful symbol challenging enduring stereotypes about women and African Americans. However, while her white predecessors might have been afforded a presumed grace, Obama understood that she would not receive the same treatment because “race, class, and gender aspects interact to produce a vision that challenges previous views of the ex-First Lady, drawing copiously on private settings for performing public action” (Kovács, 2020: 294). In this regard, Obama recognized the need to excel and prove herself in the face of societal expectations.

In contrast to the limited and often negative portrayals of black women in mainstream media and culture, her image offers a refreshing departure. Her multifaceted identity challenges traditional notions of race and gender, offering nuance and complexity to discussions about black womanhood. For centuries, black women have been confined to a narrow range of stereotypes, including the mammy, the sexual siren, the welfare queen, the matriarch, and the angry black woman. Yet, Michelle Obama's presence in the public eye serves as a direct challenge to these reductive archetypes. By occupying spaces of power and influence with dignity and integrity, Michelle Obama redefines notions of success and leadership for women of color, inspiring generations to come to pursue their dreams and defy societal expectations. In doing so, she not only reshapes perceptions of black women but also contributes to a broader cultural shift toward inclusivity, equality, and empowerment.

Her journey reflects a profound shift in her self-esteem and confidence, marked by a rejection of societal pressures to conform and a renewed sense of self-assurance in her abilities. Critiquing the tendency to prioritize the opinions of others, Obama arrives at a pivotal realization: “Am I good enough? Yes, in fact I am” (2018: 77). This affirmation signifies a transformative shift in her mindset as she embraces her worth and capabilities with newfound confidence. Moreover, her approach to fashion reflects her rebellion against traditional expectations placed on First Ladies, showcasing her self-esteem, confidence, and refusal to conform to societal norms. Despite facing criticisms of being perceived as either too ostentatious or too casual in her attire, Obama deliberately chooses to embrace unpredictability in her wardrobe choices. By championing American designers, particularly emerging talents, she sends a message of authenticity and individuality. However, Obama's exploration of fashion not only uncovers a deeper truth about the pressures women in public life face to conform to rigid beauty standards but also exposes the hypocrisy of those who critique her appearance while wearing the clothes of her same designers, reflecting a “societal double standard” (2018: 279). Michelle Obama's reflections on her experiences emphasize the importance of self-definition in the face of public judgment and scrutiny. She learned firsthand that if individuals do not actively define themselves, they risk being inaccurately defined by others (2018: 248). By taking control of her narrative and refusing to wait for direction from others, Michelle embodies the power of self-determination and agency. This insistence on defining herself on her own

terms serves as a powerful reminder of the importance of asserting one's individuality and autonomy in the face of societal expectations and judgments.

## 2.2. Challenging the Ghetto Stereotype

*Becoming* powerfully illustrates how “reclaiming the ‘power of a free mind’ constitutes an important area of resistance” (Collins, 2000: 285). By delving into her own journey from the South Side to Princeton University, Obama highlights the transformative power of education in transcending socio-economic barriers and reshaping one's destiny. Her defiance against the ghetto stereotype is evident in her unwavering commitment to academic excellence and seizing opportunities for advancement, emphasizing the value of hard work and perseverance in challenging stereotypes about race, gender, and social class. Growing up in the working-class, Obama witnessed poverty and economic hardship firsthand. However, she recognized early on the importance of education in shaping one's identity and future. As she reflects, “I’d realized early on that school was where I could start defining myself—that an education was a thing worth working for, that it would help spring them forward in the world” (2018: 270).

Obama's engagement with students at Harper High School underscores the importance of education in empowering marginalized communities. She acknowledges the systemic challenges these students face, including inadequate funding and political indifference, yet she refuses to succumb to a narrative of despair. Instead, she emphasizes the inherent resilience and potential for success within these communities, echoing Collins' assertion that “the power of reclaiming these spaces for ‘thinking and doing not what is expected of us’ constitutes an important dimension of empowerment” (2000: 285). Obama's advocacy for education, exemplified through initiatives like Let Girls Learn, extends beyond individual empowerment to address systemic inequalities rooted in oppression. While her efforts are not exclusively dedicated to black girls, they are deeply rooted in challenging societal perceptions of young women's value, particularly within marginalized communities. Her reflections in *Becoming* also shed light on the significance of language in shaping identity and belonging. In a poignant childhood moment, she recounts being questioned by a cousin about her speech patterns, initially feeling embarrassed and denying any deviation from her family's norms. However, beneath her response lies a recognition of the cultural and educational influences that molded her language. Growing up with parents who emphasized proper diction and education, Obama's upbringing instilled in her a dedication to intellectual curiosity and self-improvement. She argues: “We were expected not just to be smart but to own our smartness—to inhabit it with pride—and this filtered down to how we spoke” (2018: 44). Despite her cousin's implicit suggestion that speaking in a manner associated with whiteness could betray one's cultural heritage, Obama insists that her speech patterns do not diminish her sense of belonging or cultural identity. Instead, they serve as manifestations of individual experiences and aspirations.

## 2.3. Challenging Black Patriarchy

Michelle Obama challenges patriarchal norms within her own family dynamics by restructuring daily routines and instilling values of independence and self-worth in her daughters. She establishes firm boundaries regarding dinner times, ensuring that the family's schedule revolves around the needs of her and her daughters rather than waiting for the arrival of the man of the house. By prioritizing punctuality and consistency, her



rejection of the patriarchal notion that the family's activities should revolve solely around the patriarch's schedule aligns with Salami's assertion that "knowing that is socially situated in womanhood is antipatriarchal" (2020: 4).

By prioritizing her own and her daughters' needs over traditional gender roles, Obama challenges the dominance of patriarchal norms within family dynamics. Reflecting on her grandmother's passive acceptance of mistreatment by her grandfather, Obama expresses frustration with the silence and complacency exhibited in the face of patriarchal dominance. From a young age, Obama defied this silence by speaking up against her grandfather's behavior, thus asserting the importance of women finding their voices and standing up against patriarchal oppression. Through her actions and experiences, Obama advocates for the value of strong familial bonds and the potential for African American families to thrive and pursue their aspirations, challenging stereotypes perpetuated by society about their inherent brokenness or incapability.

She also challenges patriarchal expectations surrounding motherhood by highlighting the diversity of maternal experiences and choices. She recognizes that there is no one-size-fits-all approach to motherhood, emphasizing that each mother's journey is unique and valid. Through her observations in a playroom, Obama learns that regardless of differing parenting styles, every child is cherished and thriving, demonstrating the collective force of women striving to nurture their children. Her own approach to motherhood defies conventional feminist expectations, as she embraces the role of "mom in chief" while her husband serves as President. Despite facing criticism for prioritizing her family, Obama remains steadfast in her commitment to her children and their well-being. She draws inspiration from her own mother, who demonstrated a balanced and pragmatic approach to parenting. Obama's mother provided guidance and support without over-managing, instilling in her children a sense of independence and responsibility from a young age. By rejecting rigid rules and embracing flexibility, Obama's mother fostered an environment conducive to her children's growth and development.

#### **2.4. Michelle Obama as a Womanist and an Eco(Black)feminist**

Michelle Obama's narrative unfolds as a captivating exploration of womanism and ecofeminism, traversing themes of empowerment, solidarity, and resistance against oppressive norms. Echoing Collins's assertion, empowerment within the hegemonic domain necessitates the construction of new knowledge that challenges prevailing societal norms and offers alternative perspectives (2000: 286). Throughout her memoir, Obama embodies this dimension, reshaping dominant narratives and advocating for the empowerment of marginalized voices. Scrutinizing Obama's journey through the lens of womanism and ecofeminism provides valuable insights into her challenging conventional notions of power, identity, and agency.

Obama's womanist perspective permeates her advocacy for the cultural elements that sustain black women, such as music, food, and sisterhood. Her childhood was immersed in the sounds of music, which served as a backdrop to her upbringing and family life. The amateur melodies emanating from her great-aunt Robbie's piano resonated throughout her home, creating an atmosphere of striving and learning. From a young age, Obama was drawn to the piano, inspired by the music that filled her surroundings. She felt a natural affinity for the instrument, sensing that it was something she was meant to do. Her family's deep connection to music further enriched her musical experiences, with relatives involved

in various musical endeavors, from professional bands to church choirs. Central to this musical milieu was her grandfather Shields, whose infectious laughter and joyful presence added to the musical tapestry of her childhood.

Through these familial connections and experiences, music became a fundamental part of Obama's identity and upbringing, shaping her appreciation for artistry and creativity and serving as a tool for self-expression and cultural connection.

Friendship is also a central womanist theme in Obama's life, providing her with solace, support, and empowerment amidst life's challenges. Reflecting on her college years, she finds refuge and camaraderie in the company of her girlfriends, describing their bond as "keeping a close and high-spirited council of girlfriends—a safe harbor of female wisdom" (2018: 45). However, she also acknowledges the absence of deep connections with her white peers, partly attributing it to her own caution and adherence to familiarity. Despite this, she cherishes the friendships she has cultivated among her black friends, recognizing the enriching diversity and shared experiences they offer. Her understanding of friendship aligns with Salami's definition, emphasizing reverence for women's diverse experiences, knowledge, and traditions. This broader sense of sisterhood transcends mere friendship, encompassing a collective commitment to ending the oppression faced by women (2020: 97).

Within the womanist discourse, black sisterhood holds significant importance as a space for bonding and empowerment among black women. As articulated by Alice Walker, a womanist appreciates and prefers women's culture and strength, emphasizing love and solidarity among women (2005: xi). Obama's friends, predominantly black women, embody resilience and determination, balancing demanding responsibilities with a commitment to self-care. Many of them navigate busy family lives and demanding careers, yet prioritize moments of camaraderie and relaxation. This ethos resonates with Obama's own journey towards self-discovery and fulfillment. Through her advocacy for self-care and the power of tradition, Obama champions the importance of prioritizing one's well-being and asserting individual agency. As she reflects, "My friends made me whole" (2018: 297).

Obama's upbringing instilled in her a deep appreciation for the significance of food and nourishment, both physically and emotionally. Her mother's practical and reliable presence provided a sense of stability and comfort, with food serving as a tangible expression of love and care. Obama's mother ensured that there was always food in the fridge, not just for her family but also for their friends, embodying a nurturing spirit that extended beyond her immediate kin. This emphasis on hospitality and sustenance shaped Obama's understanding of the importance of food in fostering connections and providing refuge. Her awareness of the importance of food led her to initiate conversations and spearhead efforts to address systemic issues related to nutrition and access to healthy food options. Inspired by her understanding of how the food industry impacts public health, she envisioned initiatives like the Let's Move! campaign. This campaign aimed to empower individuals, especially those in marginalized communities, to make healthier choices and combat childhood obesity. Through her advocacy for food justice and health initiatives, Obama exemplifies a womanist perspective by prioritizing the well-being and empowerment of individuals and communities. Her efforts challenge societal norms and advocate for systemic change, particularly in areas where access to nutritious food is limited.

Furthermore, Obama's initiative to create the White House garden serves as a powerful embodiment of her ecofeminist approach. This approach views concepts historically associated with women—such as emotion, body, and nature—as interconnected and equally significant to their perceived opposites, like man, reason, and culture (Vangeli, 2022: 62). Ecofeminism embraces the belief that the oppression of the environment and the oppression of women within patriarchal societies are deeply interconnected issues that must be addressed simultaneously. They often use the image of “the web of life” to express themes of cooperation, interdependence, and harmony (Tolan, 2006: 325). By championing the garden, Obama not only promoted sustainable practices and healthier eating habits but also symbolically reclaimed and elevated the traditionally undervalued associations between women and nature. Despite not being a gardener herself, Obama recognized the importance of promoting fresh, healthy food options over processed foods often advertised to families. By planting the garden, she aimed to address the lack of emphasis on fresh produce in mainstream media and encourage a shift towards healthier eating habits. Beyond being a personal endeavor, the garden was a political statement, sparking conversations about nutrition, especially in schools and among parents. Obama envisioned it as an outdoor classroom where children could learn about food growth and develop a deeper understanding of its origins. Hosting students from Bancroft Elementary School to help with planting underscored the garden's educational aspect, instilling values of environmental stewardship and healthy living from a young age. Its success in yielding over ninety pounds of produce within ten weeks demonstrated its practicality and effectiveness in promoting self-sufficiency and sustainability. Despite initial skepticism, the garden quickly became a source of pride and inspiration, highlighting Obama's eco(black)feminist approach to addressing societal issues like food insecurity and public health. Also, Obama's eco(black)feminist journey parallels Salami's statement of knowledge as “both the seed and the fruit of the culture it produces” (2020: 3), as she metaphorically plants the seeds for future generations of black girls to break barriers and occupy spaces where they are underrepresented.

Michelle Obama's journey, as depicted in her memoir, is a testament to the resilience and determination required to navigate societal expectations and challenges. In the face of efforts to label her as “other”, she counteracts falsehoods about her identity. Salami's argument about the perception of knowledge as a possession to be acquired (2020: 14) resonates deeply with Michelle's narrative. In a society with hegemonic knowledge that subjugates minorities and black women in particular, Michelle shows her commitment to “use multiple strategies in her quest for the constructed knowledge of an independent voice” (Collins, 2000: 119). Throughout her memoir, Michelle reflects on the importance of remaining grounded in one's truth and pursuing one's passions despite external pressures. As a mother, wife, professional, and public figure, she navigates the complexities of identity with grace and resilience. Her experiences underscore the significance of self-empowerment in confronting societal expectations and forging one's path. In essence, Michelle Obama's story serves as a reminder of the transformative power of authenticity and self-assurance. By challenging prevailing notions of knowledge acquisition and embracing her identity in the face of adversity, she embodies the ideals of resilience and empowerment. Her journey inspires others to embrace their true selves and pursue their aspirations with courage and conviction.

### **3. Becoming: A Lived-Experience Narrative**

Michelle Obama's emphasis on lived experiences enhances *Becoming* as a black feminist epistemology. Her storytelling not only chronicles her personal journey but also highlights the broader significance of personal narrative in shaping the understanding and credibility of her knowledge claims.

Collins argues that individuals who have directly lived through certain experiences are often more credible and believable when making knowledge claims than those who have only read or thought about such experiences (2000: 257). This notion emphasizes the importance of authenticity and firsthand knowledge in validating one's perspective. Since the traditional epistemological stance may not adequately articulate black women's consciousness, Collins proposes an alternative method of producing and validating knowledge claims consistent with black women's criteria—based on the lived experiences of black women themselves. These experiences, shared and passed on among black women, form collective wisdom and serve as the foundation for their standpoint.

Michelle Obama's message about identity and resilience resonates deeply as she draws from her own experiences and ancestral history. Through her storytelling, she sheds light on the challenges faced by generations of marginalized individuals, emphasizing the importance of acknowledging and confronting invisibility. By recounting her lineage and highlighting her connection to Jim Robinson, a slave whose existence was likely marked only by an unmarked grave on a South Carolina plantation, Obama underscores the enduring legacy of invisibility that has shaped her family's narrative. Despite the adversity inherent in this history, she offers a testament to the possibility of overcoming it. Her story serves as a beacon of inspiration, affirming the power of resilience and the ability to transcend the confines of invisibility. Michelle Obama “created her own visibility by way of her own projects in the White House, by writing her autobiography” (Kovács, 2020: 293). Her narrative also amplifies the voices of marginalized communities, reminding them of the importance of making their presence known in a world that often overlooks and marginalizes those voices.

In her memoir, Obama authentically shares her experiences as a black woman navigating various spaces, offering insights into personal triumphs, challenges, and reflections to foster empathy and a deeper understanding of systemic inequalities impacting marginalized communities. By grounding her narrative in her own lived realities, Obama enhances credibility and validates the perspectives of marginalized individuals whose voices are often dismissed, demonstrating the transformative potential of personal narrative in challenging dominant narratives and advocating for inclusivity. Delving into the intricacies of identity, intersectionality, and selfhood for black women, she gracefully navigates the complexities of race, gender, and class, empowering them to embrace unique strengths and challenge societal expectations.

Collins describes dialogue within African-American culture as a call-and-response discourse, where spontaneous interaction between speaker and listener punctuates the discourse. This mode of communication, deeply rooted in African-based oral traditions, permeates African-American culture and underscores the importance of mutual engagement and exchange in knowledge production (2000: 261). Obama's memoir operates as a dynamic call and response within the black community, validating and affirming shared knowledge claims while inviting reciprocal engagement. Through her narrative, Obama initiates a dialogue with her readers, leveraging her lived experiences to shed light on common struggles and triumphs. By sharing her journey, she prompts a response from

her audience, encouraging them to reflect on their own experiences and perspectives. Obama's storytelling also serves as a call to action, challenging prevailing narratives and stereotypes while affirming the resilience and agency of black women.

According to autobiographical scholars Sidonie Smith and Julia Watson, "Identities, or subject positioning, materialize within collectivities and out of the culturally marked differences that permeate symbolic interaction within and between collectivities" (2010: 32-33). Michelle Obama's multifaceted roles as a lawyer, mother, wife, social activist, healthcare worker, gardener, and artist serve to enrich her knowledge claims about black womanhood by providing diverse perspectives and insights into the complexities of her identity. Ultimately, her memoir serves as a vital conduit for knowledge production within the black community, amplifying narratives, shedding light on challenges faced by marginalized groups, and validating lived realities.

In conclusion, the analysis of Michelle Obama's narrative in *Becoming* through the lens of black feminist epistemology reveals profound insights into the complexities of identity, power, and knowledge production. Throughout the examination, several key findings and insights have emerged. Obama's storytelling reflects key principles of black feminist epistemology by delving into hegemonic knowledge and questioning the epistemology behind black people's and black women's oppression, offering a narrative that challenges the dominant discourse. *Becoming* provides a unique perspective on the intersectionality of race, gender, and class, offering valuable insights into identity formation and self-definition. Obama's experiences and achievements contribute to broader conversations about black women's empowerment, inspiring readers to challenge stereotypes and pursue their aspirations for positive social change. By centering her lived experiences, her memoir not only lends credibility to her narrative but also serves as a call and response between her and black women, validating their knowledge claims and highlighting the importance of communal knowledge in challenging dominant discourses and empowering individuals to reclaim their narratives. Reflecting on the significance of reading *Becoming* as a black feminist epistemology, it becomes evident that the text offers more than just a personal memoir; it serves as a form of knowledge production for the black community, particularly black women. By sharing her story with authenticity and vulnerability, Obama invites readers to engage critically with issues of race, gender, and power and to reflect on their own identities and experiences. Despite stating in an interview with The Washington Post, "I'm not that into labels. So if you laid out a feminist agenda, I would probably agree with a large portion of it. But I wouldn't identify as a feminist just like I probably wouldn't identify as a liberal or a progressive" (Obama and Rogak, 2010: 54), her commitment to black feminism is evident throughout her memoir, showcasing her dedication to challenging patriarchal structures and advocating for the empowerment of black women.

### Bibliographical references

- COLLINS P H. 2000. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge, New York.
- KOVACS A Z. 2020. "Becoming Visible: On the Role of Pictures in Michelle Obama's *Becoming*" in Aleksandra I et al. (Ed). *Aspects of Transnationality in American Literature and American English*. Novi Sad University. Novi Sad.
- MORRISON, T. 1995. "The Site of Memory" in Zinsser W (Ed.), *Inventing the Truth: The Art and Craft of Memoir*. Houghton Mifflin. New York.
- OBAMA, M. 2018. *Becoming*. Crown Publishing. New York.

- OBAMA, M. and Rogak. L. 2010. *Michelle Obama in Her Own Words*, Grands Caractères. New York.
- SALAMI M. 2020. *Sensuous Knowledge: A Black Feminist Approach for Everyone*. HarperCollins Publishers. New York.
- SMITH S and Watson J. 2010. *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- SNIDER I N. 2019. *Self-Defined: A Womanist Exploration Of Michelle Obama, Viola Davis, And Beyonce Knowles*. Dissertation under the direction of Donyale Padgett. Wayne State University. Michigan
- TOLAN F. 2006. "Feminisms" in *Literary Theory and Criticism: An Oxford Guide* by Patricia Waugh. Oxford University Press. Oxford. P. 319-339.
- VANGELI A. 2022. *Ecofeminism and Environmental Justice: Human/Non-Human Interconnections*, Thesis under the direction of Federica Maria Giovanna Timeto. Ca' Foscari University. Venice.
- WALKER A. 2005. *In Search of Our Mother's Gardens: Womanist Prose*. Phoenix. New York.



## Jean Sénac et les jeux du « je »

## Jean Sénac and the games of “I”

Faiza KACI<sup>1</sup>

Laboratoire de recherche LAILEMM  
Université de Bejaia, 06000 Bejaia | Algérie  
faiza.kaci@univ-bejaia.dz

**Résumé :** Dans son *Journal Alger*. Janvier-Juillet 1954, tenu en français, Jean Sénac essaie de renouveler la pratique du journal intime dans le champ littéraire algérien. Ce fragment d'écriture diariste se livre à un exercice de style d'une très grande finesse sur les relations contradictoires qui s'établissent entre un auteur réel, Jean Sénac, la personne qui tient ce journal, et un scripteur qui est imaginé, un personnage également appelé Jean Sénac, dont le premier dit, raconte la vie du second par le menu, au jour le jour, au cours de la rédaction de ce journal. Cette écriture met en scène le je de ce scripteur. Son intimité, ses émotions, ses états d'âme sont décrits, dans l'instant, en dehors de toute intention apparente. Cette démarche pose de nombreuses questions. Un « jeu » complexe s'institue en effet entre les différentes facettes de l'écrivain, entre son « je » réel qui écrit et le « je » imaginaire qu'il s'attribue à lui-même lors de cet acte d'écriture lui-même. La tenue du journal est l'occasion où l'auteur s'observe certes mais où il s'analyse et où il se reconstruit. Plusieurs entités textuelles s'affrontent alors. C'est ce « jeu » paradoxal sur ce « je » qui est étudié.

**Mots-clés :** écriture diariste, autofiction, reconstruction du je, Histoire, identité

**Abstract:** In his *Journal Alger*. Janvier-Juillet 1954, written in French, Jean Sénac tries to renew the practice of diary writing in the Algerian literary field. This work is written in an extremely subtle exercise in style, exploring the contradictory relationships between a real author, Jean Sénac, the person who keeps this diary, and an imagined writer, a character also called Jean Sénac, whose day-to-day life is told in detail by the former throughout this diary. This script features the I of this writer. His intimacy, his emotions, his moods are described, in the moment, outside of any apparent intention. This approach to diary writing raises a number of questions. A complex game is indeed established between the different facets of the writer, between his real I who writes and the imaginary I that he attributes to himself with this act of writing itself. Keeping the diary indeed gives the opportunity to the author to observe himself, but also to analyze and rebuild himself. A number of textual entities then confront each other. It is this paradoxical game on this I that is studied.

**Keywords:** diarist writing, autofiction, reconstruction of I, History, identity



L'écriture diariste est une expression devenue synonyme de « journal intime » depuis 1952 (Leleu, 1952 : pp. 28-29) pour caractériser une pratique de la littérature où la tenue d'un journal devient un lieu d'une attention accrue à soi mêlée à une chronique du monde extérieur, rédigée à la première personne.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : FAIZA KACI | faiza.kaci@univ-bejaia.dz

C'est dans cette perspective que le journal intime, en tant qu'écrit diariste, devient une variante de l'écriture autobiographique, Et que son statut littéraire a été confirmé<sup>2</sup>. Ainsi, les critiques littéraires, comme Georges Gusdorf, Michel Leleu, Béatrice Didier, examinent et étudient les circonstances de l'apparition et de l'évolution du journal de même que les caractéristiques du genre. Quant à la notion de l' « intime », elle est rectifiée surtout avec la publication d'un bon nombre de journaux intimes. L'intime révèle donc une certaine préoccupation envers le moi tout en ignorant la clause désuète du privé, du confidentiel.

C'est ainsi que cet écrit diariste met en scène le *je* de son scripteur, son auteur ou son diariste. Ce dernier met à nu son intimité et son intériorité en racontant ses émotions, ses états d'âme ainsi que ses préoccupations, dans l'instant. Ainsi, le journal intime se présente comme une œuvre fragmentaire, écrite pour soi, sans avoir été conçue au départ comme devant être publiée. Ces écrits ne sont pas toujours achevés. Tels qu'ils se présentent, ces fragments manifestent des bribes de l'intimité, de la personnalité et, surtout, de la mémoire du diariste. Celui-ci met en scène l'éclatement de son « moi », voire la dissociation de sa personnalité entre celle de l'auteur réel qui conçoit le journal, celle du scripteur, le personnage qui est censé le transcrire, et le diariste, le créateur supposé de cet écrit intime. La discontinuité, la fragmentation, l'immédiateté caractérisent en effet cette manière d'écrire.

Le processus est complexe. Il repose sur une tension ambiguë entre l'expression de son *soi* ou de son *moi*, sa représentation idéalisée ou dénigrée, et entre sa description réaliste et son imagination rêvée, sa figuration apparente ou son invention pure. La démarche se fonde à la fois sur une forme de confiance véritable, en apparence sincère et sur une entreprise de reconstruction fictive, imaginaire. La mémoire, le rappel des événements passés, récents ou plus anciens, intervient. La succession des dates qui sont notées pour rendre les événements plus vraisemblables rend cette écriture fictive autobiographique discontinue.

L'écriture diariste institue alors une distance entre les événements réels qui ont été vécus et leur reconstitution par le souvenir qui projette le *moi* dans un monde imaginaire. Le *moi* réel de l'auteur devient alors un *moi* fictif, inventé, recréé. Ce phénomène de reconstruction du *moi* se manifeste d'une manière très nette, en matière d'écriture diariste, dans le champ littéraire algérien, dans : *Journal Alger. Janvier-Juillet 1954* de Jean Sénac (Sénac, 1996). Ce livre est publié à titre posthume en 1983, en France, à Pézenas, aux éditions du Haut Quartier, puis aux Éditions Novetlé, en Espagne, en 1996.

On retrouve dans ce journal intime les conditions socio-historiques de l'époque. L'auteur a parlé de sa terre natale avec ferveur, lui qui était chrétien, poète et homosexuel. Considéré comme un « pied noir »<sup>3</sup>, il penchait pour l'Algérie. Il n'hésite pas à évoquer la réalité politique de l'époque, à la veille de ce qui est désormais appelé la « Révolution algérienne » par les Algériens ou la « guerre d'Algérie » par les Français (officiellement nommée les « événements d'Algérie » jusqu'en 1999). Le *Journal Alger. Janvier-Juillet 1954* de ce diariste raconte ainsi sa propre quête identitaire, en parallèle avec les grands

<sup>2</sup> Le théoricien, Alain Girard, affirme que le journal est un genre littéraire à part entière : « je l'ai écrit dans des pages trop nombreuses, qui veulent être une démonstration (I), et je ne m'en dédis pas [...] la littérature compterait un genre de plus, le journal », se référer à son ouvrage (I) : (Girard, 1963)

<sup>3</sup> « Pied noir » : expression qui désigne un Français d'origine européenne, né et installé en Afrique du Nord jusqu'à l'époque de l'indépendance. Rappelons que Jean Sénac n'a jamais pu obtenir la nationalité algérienne qui lui a été refusé par les dirigeants du gouvernement de l'époque de Houari Boumediene.



événements politiques et historiques de l'époque, à la veille du déclenchement de la guerre de décolonisation ou d'indépendance, le 31 octobre 1954. A travers son écriture diariste, il représente un *je* en crise, un *je* malaisé qui cherche tant bien que mal à dépasser la situation de malaise dans laquelle il vit. Ce « jeu » littéraire est pathétique. Il n'en révèle pas moins comment le « je » de Jean Sénac se construit dans (et par) l'écriture diariste. Dans ce sens la réflexion d'Alain Girard est plus que pertinente, effectivement, « les journaux intimes sont un merveilleux document pour suivre l'histoire de la notion de personne » vu que « ces textes donnent une chance de saisir comme à l'état pur la représentation que les hommes peuvent se faire de leur moi dans leur for intérieur, de leurs inquiétudes, de leurs interrogations, des réponses qu'ils ont cherchées aux problèmes de leur temps. » (Girard, 1963 : p. XX.). Dès lors, en quoi le journal intime de Jean Sénac serait l'espace d'une reconstruction d'un *Moi* morcelé ?

La réflexion repose sur trois parties. D'abord, sur les mécanismes employés pour et dans la reconstruction du « je » du diariste, ensuite, sur l'espace de l'écriture diariste qui devient l'expression intime, sincère de son scripteur et les jeux du « je » qui en résultent et enfin sur la forme que prend la méditation intérieure.

### 1. Les réflexions sur le texte : les paradigmes du « journal » de Sénac

La construction du « je » chez Jean Sénac se fait par des procédés ou des mécanismes qui consistent à faire appel à d'autres genres littéraires avoisinant au journal intime tels que l'autofiction et la lettre ou la correspondance. En d'autres termes, le journal intime se subvertit en d'autres genres littéraires. Les mécanismes qui sont utilisés par cet auteur pour rendre compte, sur l'instant, de ses idées et de son vécu quotidien, sont nombreux. En les reprenant, le diariste met en texte son *je* qui n'est pas tout à fait le même. Le *je* de l'auteur, à travers son journal, devient un *je* textuel, une figuration de *soi*. Ce « jeu » sur le texte repose sur une fiction, sur une construction ou une reconstruction du « je » d'un « autre » (Sénac, 1996 : p.77). Cette figuration de *soi* confine à la fiction. Le journal intime dans ce cas là devient un autre genre qui est l'autofiction. L'écriture diariste se subvertit en une écriture autofictionnelle.

Dans l'autofiction, le *je* se figure donc comme une instance énonciative *quasi-fictive*. Mais la plupart du temps, l'autofiction vise par ce détour à une plus grande authenticité, et une vérité du moi qui se situe au-delà de la vérité factuelle des événements rapportés (Jenny, 2003)

Le recours inconscient à cette forme de l'autofiction serait une voie d'accès à l'intériorité du diariste, où son *je* devient authentique et sincère. Par ailleurs, Jean Sénac semble écrire pour un « autre » (Sénac, 1996 : 77) dans son *Journal Alger. Janvier-Juillet 1954*. Cet « autre » devient le destinataire avec qui le diariste parle, converse. À ce propos, Sénac note dans son journal : « Tout cela est très mal écrit. J'ai honte. Mais quoi ? Oui, j'ai toujours l'impression de noter pour L'AUTRE. » (Sénac, 1996 : 77)

À travers cette citation, le diariste raconte, en premier lieu, la manière dont il juge son journal, son diaire : « tout cela est très mal écrit » (Sénac, 1996 : 77). Une foule d'idées, de sentiments traversent l'esprit de Sénac et qui rend leur traduction informe, sans forme. C'est d'ailleurs l'une des caractéristiques du journal intime. Selon le critique littéraire, Georges Poulet : « le Journal intime sera la poursuite non pas d'un genre, d'une forme,

mais l'absence de forme qui est notre fond, notre profondeur intérieure » (Poulet, 1965 : p. 270). L'intériorité de Sénac est confuse, désordonnée voire troublée. De ce fait, l'écriture diariste se présente comme un lieu d'une observation intérieure. Elle repose sur un travail d'introspection, d'une attention à soi. En second lieu, le diariste, Jean Sénac, a « l'impression de noter pour L'AUTRE » (Sénac, 1996 : 77) L'écriture diariste est pour Sénac destinée à une autre entité qui n'est que son *je* textuel, un *je* fictif, créé. La présence de « l'autre » comme destinataire de ses propos nourrit l'idée d'un dialogue imaginé, dans lequel le *je* de l'auteur s'adresse à son *je* fictif, imaginaire. Pour appuyer cette idée de dialogue imaginaire, Sénac consigne cet aveu : « Mon journal (ou le peu que j'en tiendrai) sera donc une sorte de lettre J'essaierai de ne jamais perdre en vue que je dois la vérité à l'ami auquel je m'adresse » (Sénac, 1996 : 19)

Le propos de Sénac, dans ce passage, est pertinent du moment où le journal devient « une sorte de lettre ». Le mot « lettre » sous-entend une correspondance, un dialogue entre deux êtres : le « je » réel du scripteur et le « je » textuel, fictif, « l'ami auquel il s'adresse ». L'écriture diariste convoque un autre genre littéraire qui est la correspondance. L'auteur ainsi s'adresse à soi-même dans une sorte de narcissisme intime. Les notes de Sénac prennent alors une forme de confession, de révélation, il doit « la vérité » à son « ami ». Sachant que l'écriture diariste est une écriture spontanée et libre, cette « vérité » n'est pas préétablie ou prédéfinie mais elle est construite au fur et à mesure que le diariste consigne ses idées, créant ainsi un univers imaginaire dans lequel il se projette.

Cette attention à soi qui se fait à l'instant incite le scripteur délibérément à faire le constat de sa vie, à rendre compte des choses faites dans la journée et à concrétiser ses réflexions par cette écriture diariste qui fait appel à d'autres genres littéraires avoisinant. La subversion du journal intime en d'autres genres littéraire qui ne sont que des mécanismes employés pousse ainsi le « je » à se subvertir et à se transformer dans un monde imaginaire. Ce qui rend l'écriture diariste comme un lieu d'auto-analyse. Le résultat, son expression, est aussi un « jeu » littéraire très équivoque sur ce sentiment du « je ».

## 2. Les jeux du « je »

C'est une expression très intime qui est rapportée. Cette expérience est aussi parfaitement ambiguë et équivoque. Quand un diariste écrit sur lui-même, sur sa vie, sur ce qu'il a vécu et sur ce dont il a été témoin, son *moi* n'est plus tout à fait le même. Il devient par définition une représentation de soi, une reconstruction de ce moi par l'imagination du scripteur qui tient ce journal. L'écriture diariste institue ainsi une sorte de distance entre les faits qui ont été vécus et leur reconstitution par la mémoire. Le *moi* de l'auteur est alors projeté dans un univers fictif. Un autre *moi*, une reconfiguration de soi, se substitue à la réalité de la personne qui s'épanche en ses écrits. Ce *moi* est recréé. Il est reconstruit. Jean Sénac, à travers son écriture, a le sentiment de découvrir en lui une entité, un *soi* différent de celui qu'il croyait être. Ce qu'il décrit se détache du sujet autobiographique et devient un autre. D'ailleurs, pour Sénac, le journal intime est une sorte « d'imagerie » (Sénac, 1996 : 17) dans laquelle son *je* se raconte et se confesse et où il est projeté. L'expression « imagerie » rend l'espace du journal intime comme un lieu qui ne représente pas la réalité du diariste mais plutôt l'image qu'il veut s'en offrir.

L'élément déclencheur qui pousse le diariste à avoir recours au journal intime est le fait de ressentir une certaine difficulté à affronter la vie et le monde dans lequel il vit. Il naît donc d'une crise existentielle qui exprime l'inadaptation de l'individu à ce monde qui l'entoure. Ce monde l'angoisse, l'effraie et l'amène alors à se replier sur lui-même d'une part et, d'autre part, à s'épancher. Tout au long du *Journal Alger. Janvier-juillet 1954*, Jean Sénac présente un *moi* désemparé. Il est en désarroi. Cette détresse est particulièrement sensible dans ses aveux. Il ne cesse en effet de revenir sur sa situation existentielle, sur ses relations et sur ses états d'âme. Il note dans son journal : « Je m'effraie au miroir. Très maigre et fatigué. Je mange un jour sur deux. Je dors. Je veille et tords mon rêve » (Sénac, 1996 : 73). Cette notation du diariste se focalise sur son « je ». Elle reflète une image d'un individu malaisé presque malade. Son état physique est en dégradation, « je m'effraie au miroir » (Sénac, 1996 : 73). Son visage est comme déformé, défiguré. Il rapporte sa situation existentielle qui est dégradante, « très maigre et fatigué » (Sénac, 1996 : 73). Il est pauvre, il n'arrive pas à subvenir à son besoin essentiel qui est la nourriture puisqu' il « mange un jour sur deux » (Sénac, 1996 : 73). Le *je* de Sénac, à travers cette citation, est plaintif. L'image qu'il perçoit de lui est plaintive, malheureuse. Cette détresse physique accentue son état de dégradation morale car « il tord son rêve » (Sénac, 1996 : 73). Même pour rêver, Sénac ne peut pas dormir, la faim l'en empêche. Cette image qui est restituée à travers cette écriture représente un « je » déchu ou en plein déchéance. L'écriture diariste devient alors une sorte d'auto-analyse où le scripteur semble prendre le temps de faire le constat sur sa situation existentielle qui n'est que lamentable voire déplorable chez Jean Sénac. L'auto-analyse ainsi faite dans et à travers le journal intime où le *moi* s'ouvre à lui-même devient alors une écriture d' « autohospitalité » :

Le terme d'autohospitalité désigne ce phénomène qui est l'accueil de soi, de soi comme un autre, sous des formes très diverses, ce qui présuppose cette distance fondatrice de la subjectivité comme conscience de soi. L'autohospitalité implique l'écriture comme forme de catharsis dans le dialogue de soi à cet autre soi-même dont l'écart, la distance, l'étrangeté sont source de souffrance. Elle engage une réflexion sur le journal intime, les formes d'écritures autobiographiques et biographiques. (Montado, 2004)

Ainsi, l'écriture diariste chez Sénac est faite de distance et d'une relation intime du sujet qui écrit, le scripteur avec lui-même, avec ce moi qu'il réinvente en un mélange de transparence et d'opacité, de souffrance et d'émotion, d'intimité et de recul. Le diariste prend une certaine distance avec lui-même pour mieux s'observer et s'auto-analyser. À ce propos, il note, dans son journal : « Pourrais-je un jour accéder à la vraie lumière, à la Purification ? [...] Car suis-je un homosexuel ? » (Sénac, 1996 : p. 59). Cet extrait sous forme de phrases interrogatives est une sorte d'examen de conscience. Jean Sénac évoque une réflexion d'ordre moral. Son intériorité semble être rongée par un mal profond, intime. Ce mal, c'est son homosexualité qu'il sait être un grand péché dans la société. Ces questionnements prouveraient, implicitement, que l'auteur se sent sale, pervers, souillé par ce vice au point de se demander « s'il pourrait [...] un jour, [...] accéder à la vraie lumière » (Sénac, 1996 : p. 59). Par cette expression de « la vraie lumière » qui ne peut être qu'une allégorie du bien et de la vérité, Jean Sénac sous-entend l'espoir de retrouver en lui, dans son intériorité la paix, la propreté de son âme et donc « la Purification » (Sénac, 1996 : p. 59). À travers cette espérance de vouloir se purifier, Jean Sénac reconnaît son péché, il le dit et le consigne dans son diaire. Cet espace du journal intime

permet ainsi à son auteur de *se connaître* et de reconnaître ses erreurs, ses péchés et donc procéder à leurs corrections et à la correction de sa conduite morale. L'écriture diariste est aussi un « jeu » subtil sur le plan littéraire.

Cette auto-analyse faite ne se repose pas seulement sur la traduction de ces états d'âme mais elle concerne également la vie extérieure, les relations et le travail du scripteur. Le journal intime permet d'avoir une vue d'ensemble sur sa vie intime et sa vie professionnelle, dans l'instant. Jean Sénac était un intellectuel et un poète. Il s'intéressait de près à son écriture poétique et à ses productions littéraires. L'écriture diariste est pour lui un lieu, un espace qui permet de rendre compte de son travail, de remettre en question l'état d'avancement de ses projets, de se comparer aux autres. Il y consigne : « Racine avait vingt-sept ans. Mon âge. Et qu'ai-je fait jusqu'ici de grand ? Il va falloir que je m'y mette... » (Sénac, 1996 : p. 27). Dans cet extrait, le diariste évoque le grand dramaturge français du XVII<sup>e</sup> siècle, Jean Racine qui a écrit de grandes tragédies classiques. Jean Sénac se compare à lui, non pas en se mettant sur le même piédestal que Racine, mais en vantant les chefs d'œuvres de ce dramaturge. À peine à l'âge de vingt-sept ans, Racine a pu s'imposer sur la scène littéraire française et mondiale alors que lui, Jean Sénac, il n'a pas encore connu le succès ou la reconnaissance. Cette comparaison, cette auto-analyse incite le diariste encore une fois à une remise en question quant à sa production littéraire. C'est une manière de faire le constat de sa situation actuelle, dans l'instant, afin de revoir, de corriger, de réparer ses fautes, ses confusions voire sa conduite. Le journal intime est ainsi un espace de prises de position, de prise de décision incitées par cet acte d'analyse et d'auto-analyse qui projette le *moi* dans un processus de formation, de transformation et donc de reconstruction.

Cette écriture diariste est d'abord un « jeu » sérieux, un moyen de se connaître, de connaître son *moi* ou son *soi*. Cette connaissance de *soi* ne se fait qu'à travers une analyse profonde, intense, sur son être malaisé. L'observation intérieure incite donc le scripteur à mener une sorte d'auto-analyse, de remise en question sur sa vie, ses relations, sa profession. Cet acte engendre la reconnaissance de ses erreurs, de ses péchés, de ses lacunes afin de pouvoir y remédier. Vouloir ainsi se corriger pousse le diariste à évaluer son *moi* et à le transformer, à l'améliorer. Le journal intime devient alors le lieu de la reconstitution de son soi-même tout en impliquant une certaine méditation sur le monde qui entoure son scripteur.

### 3. La méditation chez Sénac

Cette méditation est intérieure. Ce journal intime tenu à Alger entre les mois de janvier et de juillet 1954 se présente comme un outil de connaissance de soi. Cependant, cette connaissance de soi ne peut se faire sans prendre en considération les éléments extérieurs qui entourent le scripteur. L'individu vit et émerge dans un milieu social, son *moi* est social, il est exposé et forcé à cohabiter avec les autres individus de sa société. Ils sont ainsi, tous, unis par les mêmes conditions socio-historiques de leur époque. Jean Sénac, dans son journal, met en texte un *je* individuel, intime mais qui est sensible aux événements historiques qui touchaient sa mère-patrie, l'Algérie. Son écriture intime comporte alors des fragments de témoignages qui relèvent de la veille du déclenchement de la révolution algérienne, à savoir le premier novembre 1954. En tenant ce *Journal Algérie. Janvier-juillet 1954*, l'auteur était conscient de la réalité sociale dans laquelle il vivait. La montée de la cruauté en Algérie ne le laissait pas indifférent. Pour cela, son *je* mis en texte était en plein désarroi. Il exprimait les craintes de son auteur. Le malaise social observé et vécu par Sénac était figuré par le biais de l'écriture diariste et qui se résumait par les relations conflictuelles entre « les colons et les colonisés ». Il note :

« Pour eux [les Européens], pour les meilleurs d'entre eux, hélas, l'Arabe n'est qu'un domestique auquel nous avons tout donné et qui n'a qu'à s'incliner, obéir et nous remercier. Ils l'accablent d'ailleurs de toutes les tares. (Sénac, 1996 : p. 71)

Ce passage démontre un climat social très tendu. Pourtant, Jean Sénac avait l'espoir d'une cohabitation sincère et fraternelle entre les deux. Il avait aussi l'espoir « d'unir un jour chrétiens et musulmans dans une même... religion » (Sénac, 1996 : p. 26). Cette « religion » qui vient après trois points de suspension, ce serait la croyance ou la conviction de pouvoir vivre ensemble dans la paix et la sérénité, d'aimer et de s'entre aimer. Cette réflexion, cette pensée prouverait un certain optimisme chez Sénac. Le *je* du diariste semble être nourri par un espoir d'une communion humaine et sociale.

Cependant, le cours des événements qui se résume par l'injustice sociale faite par les colons ou les Français sur les colonisés arabes et berbères pousse Jean Sénac à se révolter et à changer de position. Il penche désormais du côté des « damnés », des colonisés. À ce propos, il consigne dans son journal : « Refus de collaborer à cette vaste entreprise de sabotage, de négation de la personnalité algérienne, refus de m'inscrire dans cette ignoble inconscience, ce désordre, cette infâme machination ». (Sénac, 1996 : p. 70)

Dans ce passage, le scripteur dénonce l'hypocrisie des Français. Sur un ton de reproche, il refuse d'obtempérer à la politique discriminatoire qu'il considère comme étant « une entreprise de sabotage et de négation » (Sénac, 1996 : p. 70). Ces propos accusateurs dénoncent toute une politique de ségrégation visant à exclure les Algériens ainsi que l'effacement de leur identité. Cette entreprise qualifiée d'« ignoble » (Sénac, 1996 : p. 70) et d'« infâme » (Sénac, 1996 : p. 70), Jean Sénac la récuse, la rejette. Ce constat résulte d'une profonde méditation sur la situation sociale et politique du pays, à cette époque là. Le soi-même du diariste qui ne parlait que de lui-même prend une autre forme. Le *je* devient accusateur, dénonciateur et menaçant. Ceci explique l'état de désarroi et de confusion dans le *je* qui est mis en texte. L'espace de l'écriture diariste devient ainsi un lieu où le sujet pense et médite sur sa situation existentielle mise en parallèle avec le monde malaisé et incertain qui l'entoure. Autrement dit, les conditions extérieures qui entourent le scripteur influent directement sur son soi-même.

La méditation chez Jean Sénac, dans son journal, se veut plus profonde, plus réelle, plus concrète. La réalité sociale alarmante de l'époque ne pouvait ne pas le toucher. Se considérant comme un intellectuel, sa plume n'était pas faite seulement pour son exercice de versification mais comme un outil au service de sa société, de sa patrie, l'Algérie. Le climat d'injustice qui y régnait le dérangeait, le bouleversait. Il médite sur la notion d'intellectuel qu'il remet en question. Selon lui, un intellectuel authentique est celui qui ressent la douleur des autres, qui partage les maux de ses frères, de sa race. Un vrai intellectuel est aussi celui qui dénonce les injustices sociales, qui défend la cause des faibles. C'est aussi être conscient qu'à un moment donné il faut agir et réagir. Dans son journal, il note : « *Je ne sais pas l'arabe. Pour un intellectuel algérien, le scandale, c'est cela* » (Sénac, 1996 : p. 54). Ce passage présente un aveu sincère de Jean Sénac celui de ne pas connaître la langue arabe. Ce constat est pour lui un « scandale », une honte. Il se considérait comme un Algérien à part entière mais sa méconnaissance de la langue l'arabe le handicapait voire l'excluait du groupe des vrais Algériens. Pour ce diariste, la langue n'est pas seulement un outil de communication mais un élément identitaire primordial. L'intellectuel « algérien » se doit d'aider ses autres frères algériens mais, s'il ne partage pas avec eux l'élément le plus essentiel qui est la langue donc l'arabe, son intégration se

prononce un fait difficile et sa mission se présente dès lors partielle, incomplète voire déloyale.

L'écriture diariste, à travers la description de ces notations de Jean Sénac, semble répondre à un besoin essentiel de s'exprimer, de rendre compte des soucis qui rongent le diariste. Le journal intime se définit comme la concrétisation des réflexions personnelles et intimes du scripteur. Le « jeu » ludique initial sur le « je » devient une traduction des états d'âme de l'auteur et aussi une remise en question du monde qui l'entoure. Cette façon de penser dans l'écriture diariste incite le soi-même à se situer, à se positionner et à interagir. Ces confidences personnelles de Jean Sénac sont de longues méditations sur les conditions existentielles dans lesquelles il vit. Son *je* textuel, semble subir un examen de conscience qui l'incite à agir, à son tour, et à se transformer. Ce serait une reconstruction, une renaissance d'un *je* qui se cherche et se mute. Pour cela, le journal intime propose tout un jeu très compliqué et ingénieux entre la réalité et la fiction qui reste la source principale des effets littéraires produit par l'écrivain, par Jean Sénac lui-même.

Pour conclure, l'étude des « jeux » sur le « je » chez Jean Sénac, dans son journal intime, *Journal Alger. Janvier -juillet 1954*, se présente comme un travail assez ambigu et complexe. Cette complexité revient au fait que cette écriture diariste renferme deux aspects différents et reliés au même temps, la vie de son auteur ainsi que les événements socio-historiques qui entourent cette écriture. Jean Sénac met en texte un *je* intime qui n'est pas son propre *je* mais une reconstruction fictive de ce *je* puisque l'écriture diariste institue une distance entre les événements réels qui ont été vécus et leur reconstitution par le souvenir qui projette le *moi* dans un monde imaginaire. L'intérêt de cette étude est de démontrer comment se construit le *je* du diariste dans et par l'écriture diariste. Pour cela, le journal intime propose un cycle qui opère des changements, des améliorations sur le *je* fictif du diariste. En premier lieu, l'espace du journal intime devient un lieu d'une observation intérieure dans lequel le *je* s'observe et se découvre. Le scripteur prend un certain recul pour mieux s'observer. Le *soi* mis en texte reflète ainsi l'état mental et physique de son scripteur. Le soi-même de Jean Sénac est malaisé, il est plaintif, il est en crise. Cette observation intérieure représente la première phase qui rentre dans le processus de la construction du *je* du diariste. En deuxième lieu, cette observation intérieure entraîne forcément une auto-observation ce qui rend l'espace du journal intime comme un lieu d'une auto-analyse. L'écriture diariste chez Jean Sénac devient un lieu d'un examen de conscience où il revient sur la question de son homosexualité et sur ses écrits, sur son travail d'écrivain. Ce constat permet au diariste d'explorer les possibles d'un avenir dans son écriture. Il le fait à travers une écriture très élaborée qui cherche à rendre compte des changements, des corrections qui s'opèrent sur le *moi* lui-même de son diariste. Reconnaître ses erreurs est une manière de tenter de les corriger. En dernier lieu, le journal intime devient un lieu de médiation dans le sens où le *je* qui est en train de se construire, de s'améliorer est forcément confronté à des éléments extérieurs qui l'entourent. Le *Journal Alger. Janvier-Juillet 1954* de Jean Sénac représente un témoignage individuel en parallèle avec le témoignage sur les événements historiques qui ont touché l'Algérie à l'époque. Ainsi, le *je* du diariste est aussi un *je* « social » qui évolue dans la société et ne peut ignorer ce qui se passe autour de lui. Dans l'écriture de Jean Sénac, le *je* créé médite, il réfléchit sur la situation existentielle qui l'entoure ce qui le pousse à agir, à être utile. Le soi-même qui y est représenté devient « constructif » puisqu'il propose des issues, il devient « performant » car il cherche à améliorer la situation des

autres. L'espace du journal intime, de ce fait, propose un processus de construction du *je* de son diariste. Le *je* fictif du diariste passe d'un état initial où il est passif et en crise à autre état où il est plus amélioré et plus actif. Tels seraient les enjeux de cette forme d'écriture littéraire.

### Références bibliographiques

- BELAMRI R. 1989. *Jean Sénac, entre désir et douleur, Étude et choix de textes*. Office des Publications Universitaires. Alger.
- BELAMRI R ( dir.). 1993. « Spécial Jean Sénac » dans *Awal, cahiers d'études berbères*. N°10. Editions de la MSH. Paris.
- BENCHEIKH J. et CHAULET ACHOUR Ch. 1999. *Jean Sénac : clandestin des deux rives*. Éditions Séguier. Paris.
- DEVÉSA J-M (dir.). 2020. *Littérature du moi, autofiction et hétérographie dans la littérature française et en français du xx et du xxi siècles*. Presses de l'Université de Bordeaux.
- DIDIER B. 1976. *Le Journal intime*. PUF. Paris.
- GIRARD A. 1963. *Le journal intime et la notion de personne*. PUF. Paris.
- JENNY L. 2003. *La figuration de soi*. [en ligne]  
<https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/figurationsoi/fsintegr.html#:~:text=Le%20terme%20de%20figuration%20de,figuration%20%C3%A0%20celui%20de%20repr%C3%A9sentation, consulté le 25/11/2023>.
- JOSSUA J-P. 2003. « Le journal comme forme littéraire et comme itinéraire de vie » dans *Revue des sciences Philosophiques et théologique*. [en ligne] :  
<https://www.cairn.info/revue-des-sciences-philosophiques-et-theologiques-2003-4-page-703.htm, consulté le 30/01/2024>.
- LEJEUNE PH. 1980. *Je est un autre*. Seuil. Paris.
- LELEU M. 1952. *Les Journaux intimes*. PUF. Paris.
- MONTANDON A (dir.). 2004. *De soi à soi, l'écriture comme autohospitalité*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal. Coll. « Littératures ».
- NACER- KHODJA H. 2013. *JEANC SÉNAC CRITIQUE ALGÉRIEN*. El Kalima. Alger.
- POULET G. Mars 1965. « Discussions », in : *Cahiers de l'Association internationale des études françaises* : «Le journal intime », n°17. « Les Belles Lettres ». Paris.
- SÉNAC J. 1996. *Journal Alger. Janvier-Juillet 1954*. Éditions Novetlé. Espagne.
- SIMONET-TENANT F. 2001. *Le journal intime, genre littéraire et écriture ordinaire*. Nathan. Paris.
- WESTERHOFF KUNZ D. 2005. *Le journal intime, Méthodes et problèmes*. [en ligne]  
<https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/journal/jiintegr.html, consulté le 26/05/2022>.



---

## Teaching Journal Writing Through Translation: A Pedagogical Perspective

### Apprentissage de la rédaction de journal intime par la traduction : Une perspective pédagogique

Mahbouba BEKOUCHE <sup>1</sup>

University of Algiers 2 Abou EL Kacem Saâdallah | Algeria

Mahbouba.bekouche@univ-alger2.dz

**Abstract:** *This paper examines the transformation of journals from personal reflection tools to language learning and cultural exchange aids. It emphasizes the positive impact on cognitive development, critical thinking, and intercultural competency. The analysis explores various translation techniques for effective pedagogical use in translating journals. It acknowledges challenges like language barriers and resource limitations, proposing practical solutions for diverse educational settings. Finally, the paper advocates for continued research and experimentation with this promising approach in language and translation education.*

**Keywords:** *Journal Writing, Translation, Language Education, Cultural Exchange, Educational Pedagogy*

**Résumé :** *Ce document explore la transformation des journaux intimes, passant de simples outils de réflexion personnelle à des instruments favorisant l'acquisition des langues secondes et les échanges interculturels. L'analyse met en lumière l'impact positif de cette approche sur le développement cognitif, la pensée critique et les compétences interculturelles des apprenants. Par la suite, l'article examine diverses techniques de traduction exploitables pédagogiquement pour enrichir l'apprentissage des langues par la traduction de journaux intimes. Il reconnaît les défis inhérents à cette méthode, tels que les barrières linguistiques et les limitations de ressources. Néanmoins, il propose des solutions pratiques adaptables à différents contextes d'enseignement. En conclusion, le document plaide pour la poursuite des recherches et des expérimentations visant à développer et optimiser cette approche prometteuse dans l'enseignement des langues et de la traduction.*

**Mots-clés :** *Tenue de journal, Traduction, Enseignement des langues, Échange culturel Didactique*



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : MAHBOUBA BEKOUCHE | Mahbouba.bekouche@univ-alger2.dz



In an era marked by rapid globalization, this article proposes a novel educational framework that integrates journal writing with translation, moving beyond traditional language learning methods. This approach leverages personal narratives that crosslinguistic and cultural boundaries, transforming journal writing from a solitary activity into a significant educational tool. Positioned at the intersection of linguistic proficiency and cultural insight, this method enriches the learning landscape with diverse global narratives.

This study addresses a gap in language education methodologies that often fail to integrate cultural understanding with linguistic proficiency. Traditional methods frequently overlook the deep, personal connections students can form through cultural narratives. This paper explores how translating personal journals can bridge this gap, offering a holistic approach to language education that encompasses both language skills and cultural empathy.

### **Problematic**

A significant challenge in language education is effectively integrating cultural understanding with linguistic proficiency. Traditional methods often treat these aspects separately, resulting in a fragmented learning experience. This research explores how these elements can be cohesively combined to create a more comprehensive and enriching learning environment.

The following key questions guide this exploration:

- How can translating personal journals enhance linguistic proficiency in language learners?
- How does engaging with translated journals foster cultural empathy and understanding among students?
- What are the logistical and pedagogical challenges of integrating translated journals into language education, and how can they be overcome?

### **Hypotheses**

The hypotheses tested in this study are:

- Translating personal journals significantly improves students' linguistic skills by providing context-rich language practice.
- Engaging with translated personal narratives fosters greater cultural empathy and understanding in students.
- Implementing a structured framework for journal translation in educational settings can address logistical and pedagogical challenges, making it a viable and impactful teaching method.

### **Objectives**

The primary objective of this study is to explore how translating personal journals can enhance both linguistic proficiency and cultural empathy among language learners. Specifically, it aims to:

- Investigate the impact of journal translation on students' linguistic skills.
- Assess how engaging with translated journals fosters cultural empathy.
- Identify and address the logistical and pedagogical challenges of integrating translated journals into language education.

## **Methodology**

Methodologically, this study employs both descriptive and analytical approaches. Descriptively, it outlines current practices and benefits of journal writing and translation in educational settings, detailing the evolution of journal writing and its role in enhancing linguistic and cultural understanding. Analytically, it examines the effectiveness of translating personal journals by assessing their impact on students' linguistic proficiency and cultural empathy and exploring the challenges and solutions in integrating translated journals into the curriculum.

## **Approach**

This study investigates the transformative potential of personal narratives, which have evolved from private reflections into bridges connecting diverse cultural worlds. This shift signifies a move from individual reflection to a collective educational journey, where personal stories serve as a shared repository of knowledge. The research traces the evolution of journal writing, highlighting its capacity to enhance language skills and serve as a conduit for cultural connection. Through translation, this educational advantage is magnified, inviting students to engage with language as the living essence of culture, requiring sensitivity to its subtleties and emotions.

In examining the evolution of personal narratives, we propose that their integration into educational frameworks can foster a deeper cultural understanding among students. This approach encourages a shift from solitary reflection to a collaborative learning process, promoting a deeper, more empathetic engagement with diverse cultural perspectives.

## **Challenges and Solutions**

The article also addresses the logistical and pedagogical challenges of integrating translated journals into the educational fabric, from bridging language gaps to navigating cultural nuances and accessing authentic materials. It proposes a strategic framework to overcome these barriers, thereby amplifying the pedagogical impact of this innovative approach. These strategies emphasize the importance of contextual comprehension, technological integration, and fostering a learning environment that celebrates cultural diversity.

## **Future Directions**

Looking ahead, the article advocates for the continued exploration of journal translation within language and translation education. The interplay between language mastery, cultural exchange, and personal development, facilitated through the translation of personal narratives, presents a rich avenue for academic exploration and pedagogical innovation. This call to action seeks to inspire educators to explore the vast potential of translated journals, envisioning a classroom without borders, united in diversity and empathy. This introduction frames the forthcoming analysis, aiming to unravel the layered benefits of journal writing and its translation within an evolving educational landscape. It

endeavors to highlight the comprehensive advantages of this methodology and anticipate its future contributions to the expanding field of education.

## Unique Contributions

The paper's unique contributions lie in several key areas:

- **A New Theoretical Framework:** We propose a new model that views journal translation as a holistic teaching approach. This model integrates learning that involves thinking skills, cultural understanding, and language skills. It positions translating personal journals as more than just a language exercise; it's a comprehensive method for fostering global empathy and intercultural communication.
- **Applying Translation Techniques in Education:** While translation techniques like Direct Translation Approach (DTA), Indirect Translation Approach (ITA), and Communicative Translation Approach (CTA) are well-documented, applying them to journal writing in classrooms is a unique contribution. The paper offers practical strategies for using these techniques, giving educators actionable insights for enhancing language learning and cultural awareness.
- **Future Research with Empirical Data:** While the paper currently reviews existing literature and theory, including data from pilot studies or classroom trials involving journal translation exercises would significantly strengthen its originality. Future research could involve analyzing student reflections on their experiences or measuring language skills and cultural understanding before and after the intervention.
- **Practical Advice for Educators:** The paper goes beyond theory by providing educators with practical advice on integrating translated journals into diverse learning environments. This includes innovative solutions for overcoming language barriers, cultural misunderstandings, and limited resources. It tackles common challenges in language education from a fresh perspective.

By highlighting these novel contributions, the paper not only enriches academic discussions on language education and translation studies but also serves as a valuable resource for educators seeking to adopt more culturally responsive and linguistically enriching teaching practices. Integrating journal writing and translation represents a forward-thinking approach that aligns with an increasingly globalized world. This makes a significant contribution to the field and invites further exploration and experimentation.

## 1. Evolution and Impact of Journal Writing: A Historical Overview

Journal writing has undergone a remarkable transformation over the centuries, evolving from a simple personal activity into a significant educational tool. Historical examples like Lady Sarashina's "As I Crossed a Bridge of Dreams" from the 10th century and Samuel Pepys' diary from the 17th century demonstrate the role of journals in capturing personal reflections and observing broader cultural shifts. These works underscore the enduring power of journal writing for self-examination and societal insight.

In educational contexts, journaling has emerged as a powerful tool for cognitive and reflective development. It shifts students from passive recipients of information to active participants in their learning processes, fostering a deeper connection with the material. This practice aligns with constructivist educational philosophies, which emphasize active engagement and personalized understanding of content (Hyland, 2003, p. 29). Journaling is

invaluable across various educational levels and disciplines, promoting self-directed learning, enhancing critical thinking skills, and improving writing proficiency.

Through reflective journaling, students integrate new information with their existing knowledge, enriching their learning experiences and fostering critical thinking and effective communication.

Our analysis of journaling in educational settings highlights its significant role in enhancing critical thinking and self-directed learning. By integrating reflective practices, educators can create a more engaging and effective learning environment. The transition of journal writing from simple diaries to multifaceted educational and reflective tools underscores its importance in both personal and academic contexts. Journals provide a platform for exploring personal experiences and thoughts, serving as catalysts for educational growth and critical thinking. With the advent of digital technologies, journaling continues to evolve, offering new platforms for expression and learning. Engaging in journaling can unlock profound insights into personal experiences and the learning process, highlighting its enduring value and versatility.

## 2. The Benefits of Journal Writing for Language Learners

Journal writing provides substantial educational advantages by allowing learners to articulate their thoughts and cultural insights without the constraints of conventional language learning methods. This shift from structured tasks to more expressive forms of writing enhances both linguistic and cultural discovery. It aligns with the core argument of this paper: journal writing, particularly when combined with translation, transcends academic exercises and serves as a bridge to comprehensive language understanding and cross-cultural empathy.

Achieving linguistic fluency is often a complex and challenging process. While textbooks and structured classroom exercises lay the foundation, journal writing emerges as a critical, though often underutilized, resource. This section highlights the extensive benefits of journal writing for language learners, emphasizing its role in promoting expressive freedom, reflective depth, and ultimately, successful language mastery.

Engaging in journal writing in a new language allows learners the freedom to navigate and express their narrative voice. Freed from the constraints of formal academic writing, journaling becomes a fertile ground for linguistic and cultural exploration. This openness encourages learners to immerse themselves in the new language, experimenting with vocabulary, sentence structure, and various stylistic elements. This creative liberty deepens their connection with the language, transforming the learning process into a journey of self-discovery. It allows learners to immerse themselves in their experiences and thoughts through the new language, fostering a deep sense of personal investment in their linguistic journey (Ellis, 2003, p. 54).

This paper introduces three translation techniques applicable to journaling: the Direct Translation Approach (DTA), the Indirect Translation Approach (ITA), and the Communicative Translation Approach (CTA).

- **Direct Translation Approach (DTA):** This approach helps beginners strengthen their understanding of grammar and essential vocabulary in the target language. By translating straightforward phrases or sentences from their primary language, learners

can enhance their ability to apply grammatical rules and vocabulary accurately. For instance, a novice learner of French might translate the phrase "The cat sat on the mat" into French to understand verb tenses, sentence structure, and specific vocabulary.

- **Indirect Translation Approach (ITA):** Journaling with the ITA encourages learners to capture the spirit of their messages in the target language rather than adhering to word-for-word translations. This method promotes deeper expression of thoughts and experiences that may not directly translate. For example, when journaling about a beach day, a learner might explore Spanish expressions that convey the same joy as "to have a blast."
- **Communicative Translation Approach (CTA):** This approach involves considering how future readers will interpret journal entries, encouraging clarity in communication. Reflecting on their writings helps learners identify where additional context or cultural explanation is needed. Documenting a cultural festival, for instance, might prompt the learner to provide background information to make the experience relatable to others. Incorporating these techniques into journaling enables learners to engage deeply with DTA, ITA, and CTA principles, solidifying their proficiency in the target language and translation skills.

## 1.2. Beyond Self-Expression: The Power of Reflective Journaling

The act of writing reinforces a learner's grasp of new concepts and linguistic elements. As they express their thoughts in a new language, they forge a deeper connection with its mechanics. This process of "self-prompting" empowers learners to become autonomous writers, bolstering their confidence in communication skills (MacIntyre, 1999, pp. 24-25). Journaling allows them to internalize grammar and vocabulary more meaningfully, solidifying their understanding.

Reflective journaling goes beyond immediate expression. It invites learners to delve into their language experiences through reflective practice, evaluating their language journey, identifying achievements, and areas needing further attention (Amador, 2008, p. 157). This self-assessment allows them to craft personalized learning strategies based on their strengths and weaknesses. Reflective journaling enables a meticulous examination of linguistic choices and challenges, promoting a deeper understanding of the language's subtleties. It serves as a powerful tool for uncovering deeper insights into cognitive processes and language connections, fostering a profound understanding of language mechanics. For example, a learner reflecting on a conversation with a native speaker might identify areas where they struggled, allowing them to target specific grammar points or vocabulary for further practice (Oxford, 2011, p.102).

## 2.2. Building Fluency Through Repetition and Real-World Exposure

Journal writing plays a crucial role in language learning by offering repeated opportunities for practice. Learners can solidify their understanding of new vocabulary and grammatical rules by actively applying them in their writing. Journals also become valuable collections of real-life language interactions, from overheard dialogues to summaries of native content, enriching the learner's lexicon and comprehension by exposing them to the language in a natural context (Waring, 2008, p. 133).

Journal entries can serve as springboards for more complex language tasks. Whether evolving into presentations, discussions, or creative compositions, these writings function as stepping stones for engaging in more challenging language activities. Integrating journaling into diverse learning activities fosters a dynamic and well-rounded approach to mastering a new language, ensuring learners are not just memorizing vocabulary but actively using it in various contexts (Swain & Lapkin, 1995, p. 371).

### 2.3. Challenges and Strategies in Journal Writing for Language Learners

While journal writing offers numerous benefits, it also presents challenges. Here are common challenges and strategies to address them:

- **Scaling the Wall of Expression:** Create a supportive environment where mistakes are viewed as stepping stones, not stumbling blocks. Highlight common errors to improve understanding and encourage learners to experiment with the language, knowing mistakes are part of the learning process.
- **Maintaining Momentum:** Implement a structured yet flexible journaling schedule. Encourage learners to set achievable goals, such as writing a specific number of entries per week, tailored to their lifestyle while ensuring accountability to language learning objectives.
- **Bridging the Feedback Gap:** Regular review sessions where peers and instructors provide constructive feedback on journal entries foster a supportive learning community where learners refine their language skills and motivate each other.

By addressing these challenges and implementing appropriate strategies, educators can transform journal writing into a truly empowering tool for language learners, propelling them forward on their journey toward fluency.

## 3. Overcoming Obstacles in Journal Translation Education

Integrating journal translation into educational settings has the potential to enhance language learning significantly, but it also presents several challenges. Addressing these challenges with strategic solutions underscores the value of journal translation in education and highlights its versatility as a pedagogical tool.

As journal translation is applied in classrooms, several key challenges emerge, including language proficiency barriers, cultural interpretations, and sourcing diverse journal content. Each challenge offers an opportunity to enhance the educational landscape through innovation and foresight.

### 3.1. Language Proficiency Barriers

One significant concern is the linguistic difficulty students may encounter when translating journals. The complexity of native expressions and idiomatic language can be daunting.

**Strategic Solution:** Implement tiered learning strategies and reinforce language support mechanisms. Tools such as bilingual dictionaries, contextual glossaries, and collaborative learning circles can create an environment where students progressively enhance their translation skills in a supportive setting.

### 3.2. Cultural Interpretation

Cultural misinterpretations in translating journal entries can distort the intended messages and perpetuate misconceptions.

**Strategic Solution:** Embed cultural competency training and immersive cultural experiences within the curriculum. Insights from cultural experts, exchange programs, and authentic multimedia resources can provide students with genuine perspectives on various cultural landscapes (Kramersch, 1993, p. 67).

### 3.3. Accessibility to Diverse Materials

The limited availability of authentic, relatable journal entries for students at different language proficiency levels can constrain this educational approach.

**Strategic Solution:** Forge collaborations with global educational entities, libraries, and digital archives to broaden access to a rich array of journal materials. Encourage communal sharing of translations and invite students to contribute their personal journals for class projects, diversifying the available resources.

### 3.4. Maintaining Engagement and Motivation

Keeping students engaged and motivated in translation tasks can be challenging as the initial novelty fades.

**Strategic Solution:** Incorporate elements of gamification, and project-based learning, and leverage digital tools such as translation applications and interactive platforms. Provide consistent feedback, celebrate milestones, and integrate translation activities into broader project work to maintain enthusiasm and commitment. By proactively addressing these challenges, the transformative potential of journal translation in language education is emphasized. This approach aligns with the overarching thesis and highlights the adaptive and innovative nature of journal translation as a tool for fostering profound language comprehension and cultural empathy. These strategies turn potential obstacles into catalysts for achieving linguistic fluency and cultural acumen, essential for effective language education in today's global society.

## 4. A Case Study at the Institute of Translation, Algiers University

This study investigated the impact of using translated journals on language learning for first and second-year translation students taking a "Language Improvement" course at Algiers University 2. The objective was to determine whether exposure to translated journals could enhance students' linguistic proficiency and cultural understanding more effectively than traditional course materials.

### Participants and Group Division:

The study involved 161 students, divided into four groups based on their year level :

#### First-Year Students:

- **Group 1A:** 41 students
- **Group 1B:** 38 students

**Second-Year Students:**

- **Group 2A:** 42 students
- **Group 2B:** 40 students

First-year students in both groups had similar linguistic backgrounds and initial proficiency levels, as did second-year students in their respective groups, to ensure a fair comparison.

- **Group A (1A and 2A):** This group received course materials in the target language (English/French). These materials included standard textbooks, articles, and language exercises typically used in the "Language Improvement" course.
- **Group B (1B and 2B):** This group accessed the same course content through translated versions of personal journals. These journals included entries from diverse cultural backgrounds, such as diaries from medical professionals, artists, and historical figures.

**Methodology:**

1. **Pre-Test:** Before the intervention, all groups took a pre-test to assess their initial language proficiency and cultural understanding. This test included a mix of translation tasks, reading comprehension, and questions related to cultural contexts.
2. **Intervention:** Over the course of one semester (12 weeks), Groups 1A and 2A used the standard course materials, while Groups 1B and 2B used translated journals.
3. **Activities:**
  - **Groups 1A and 2A:** Focused on traditional language exercises, grammar drills, and comprehension tasks based on textbook content.
  - **Groups 1B and 2B:** Engaged in translating journal entries, discussing the cultural and emotional nuances in the texts, and conducting research on the cultural contexts of the diary authors.
4. **Feedback and Observations:** Throughout the semester, students provided feedback through surveys and participated in focus group discussions. We also observed students' engagement, comprehension, and ability to connect with the material.
5. **Post-Test:** At the end of the semester, all groups took a post-test similar to the pre-test. This test measured improvements in language proficiency and cultural understanding.

**Findings:**

- **Improved Linguistic Proficiency:** Groups 1B and 2B showed greater improvement in their language proficiency compared to Groups 1A and 2A. The translated journals provided context-rich content that helped students better understand idiomatic expressions, cultural references, and complex grammatical structures.
- **Deeper Cultural Understanding:** Students in Groups 1B and 2B demonstrated a deeper cultural empathy and understanding. Engaging with personal stories from different cultural backgrounds helped them appreciate cultural nuances and perspectives, which was less pronounced in Groups 1A and 2A.



- **Increased Confidence:** Students working with translated journals expressed greater confidence in critically analyzing academic research, an essential skill for aspiring translators.
- **Broadened Horizons:** Access to translated journals exposed students to diverse research and ideas, expanding their understanding of the field and the importance of cross-cultural knowledge exchange.

### Recommendations for Implementation:

These findings highlight the potential of integrating journal translation into language learning, particularly within translation programs. Here are some recommendations for educators:

- **Specialized Translation Methods:** Utilize approaches like Direct Translation, Indirect Translation, or Communicative Translation to preserve the essence and integrity of the original narratives.
- **Technological Solutions:** Leverage technology to bridge language gaps and facilitate access and distribution of translated materials.
- **Inclusive Learning Environment:** Cultivate a learning environment that celebrates cultural diversity and encourages engagement with global narratives.
- **Continuous Evaluation:** Regularly assess and refine the integration of journal translation, addressing challenges to maximize its impact on language learning and cultural exchange.

This case study demonstrates the transformative power of translated journals in improving the language skills of translation students. By using personal narratives as bridges between linguistic proficiency and cultural empathy, this innovative approach equips students with a comprehensive skill set for success in a globalized world. As educators continue to refine this methodology, the potential for enhanced language learning and cross-cultural understanding remains a promising frontier.

## 5. The Digital Journaling Revolution and Language Learning

While the enduring appeal of traditional pen-and-paper journaling remains undeniable, the digital age has ushered in a new wave of interactive journaling experiences that can significantly enhance language learning. Mobile apps and online platforms offer learners flexibility and a dynamic environment to explore their new language. These platforms often integrate features like vocabulary suggestions, grammar checks, and even speech-to-text functionality, acting as real-time support systems that accelerate language acquisition (Waring, 2008, p. 133).

The portability of digital journals allows learners to capture their thoughts and experiences on the go, making language practice more accessible and convenient. Learners can jot down new vocabulary encountered during their day or reflect on conversations held with native speakers, all within the app. Additionally, some platforms offer social journaling features, fostering a sense of community and peer-to-peer learning. Learners can connect with others on their language learning journeys, share their work, and receive feedback, enriching their understanding and motivation (Shehadeh, 2015, p.237). However, it's important to acknowledge that the tactile and introspective nature of traditional pen-and-paper journaling offers a unique experience that digital tools may not fully replicate.

Ultimately, the choice between digital and traditional journaling depends on individual preferences and learning styles. Some learners may thrive on the structure and interactivity offered by digital tools, while others may find the simplicity and focus of pen-and-paper more conducive to deep reflection. The key takeaway is that both methods offer valuable tools for language learners to enhance their practice and accelerate their journey toward fluency.

## **6. Digital Revolutionizes Language Learning with Journaling and Translation**

The rise of digital tools has significantly enhanced language learning through journaling and translation. These tools modernize traditional methods by offering features specifically designed to improve language acquisition and translation skills. Digital journaling platforms provide functionalities tailored to various translation approaches, making learning more efficient and interactive.

Digital journaling platforms come equipped with built-in dictionaries, grammar correction, and real-time translation features. These tools support the Direct Translation Approach (DTA), helping learners accurately express themselves, solidify vocabulary knowledge, and understand the grammar of the target language. The immediate application and revision within the journaling interface facilitate efficient and interactive learning. Understanding cultural contexts and idiomatic expressions is essential for the Indirect Translation Approach (ITA). Digital platforms that connect learners with native speakers or offer cultural insights enrich their comprehension. This method extends beyond literal translation, allowing learners to authentically express themselves in the target language.

For the Communicative Translation Approach (CTA), digital platforms that enable collaborative writing and peer feedback align perfectly with its goals. These platforms simulate real-world communication, encouraging learners to adjust their language for clarity and relevance while considering how their message resonates with others.

Integrating these digital tools into journaling and translation exercises can significantly enhance the learning experience. Learners benefit from targeted technological support, making language acquisition more accessible, engaging, and effective.

Digital journaling platforms address the limitations of traditional methods with their interactive and supportive features. These platforms provide comprehensive, real-time support for developing language skills, from grammar checks to communication with native speakers (Smith, 2020, p. 45). They act as on-the-spot tutors, offering immediate feedback on grammar and spelling. They also suggest vocabulary enhancements and stylistic improvements, leading to more polished writing. Features like reminders and goal setting help learners maintain consistent journaling habits, ensuring continuous progress in their language learning journey.

Some platforms offer the unique advantage of receiving feedback from native speakers. This gives learners invaluable insights into language use and cultural nuances, fostering a deeper understanding and appreciation of the target language, and ultimately enriching the learning experience. Combining journal writing with translation, supported by advanced digital tools, creates a comprehensive approach to language education. This method strengthens language skills and cultural understanding while engaging learners in a meaningful exploration of language, preparing them for effective global communication and fostering cultural empathy. Our investigation into digital journaling platforms reveals their potential to modernize language learning through interactive features that enhance

both linguistic and cultural understanding. We recommend integrating these digital tools to support various translation approaches and provide real-time feedback.

## **7. Fostering Global Empathy: The Impact of Translating Personal Diaries on Cultural Understanding**

In today's interconnected global community, the ability to navigate and appreciate diverse cultures is invaluable. Understanding the rich tapestry of human experience across the globe has become more important than ever. Translating personal diaries offers a unique avenue for cultivating this understanding. These intimate narratives, written by individuals from diverse cultural backgrounds, provide a firsthand look into the joys, struggles, and everyday realities of lives lived far from our own. By stepping into the shoes of another through translated diaries, we gain a deeper appreciation for the complexities that shape human existence across the world.

This exploration delves into the transformative power of diary translation, examining how it fosters cultural empathy and broadens our horizons (Kramsch, 1993, p. 45). Personal diaries serve as candid reflections of daily life, capturing everything from mundane routines to pivotal moments. These accounts, set against larger societal norms and values, provide a window into the cultural fabric shaping individual experiences. Translating these deeply personal accounts opens up diverse perspectives, allowing readers to experience the richness of cultures not their own. Through these intimate stories, the abstract concept of "culture" becomes a lived experience. We begin to see the world through another's eyes, understand their values, and appreciate the traditions shaping their daily lives. This newfound understanding fosters empathy and breaks down barriers of prejudice, building bridges of connection across cultures.

History offers compelling examples of how translated diaries transcend their time and place to speak to universal human experiences. One such impactful example is "The Diary of Zlata Filipović." Zlata, a young girl from Sarajevo, chronicled her experiences during the Bosnian War in the early 1990s. Her diary provides a moving account of the hardships and resilience of civilians during the conflict. Its widespread translation has drawn global attention to the horrors of war and the enduring human spirit. Zlata's personal reflections connect diverse cultures through shared human values, highlighting our inner strength and the importance of peace and empathy in times of adversity.

Another impactful example is "The Motorcycle Diaries" by Ernesto "Che" Guevara. This diary chronicles Guevara's journey across South America, vividly depicting the stark socio-economic disparities across the continent. The widespread distribution of his translated diary has illuminated the challenges faced by various Latin American communities and sparked a global dialogue on social justice and equity. By reading Guevara's firsthand account, we gain a deeper understanding of the social and economic inequalities that plague many regions, fostering a sense of empathy and a call to action for a more just and equitable future.

In the digital age, blogs, and online diaries have emerged as modern carriers of personal narratives. These digital entries offer real-time glimpses into the lives of people worldwide, capturing the daily struggles and triumphs of individuals navigating a rapidly changing world. Translating these online diaries allows instant access to a plethora of cultural experiences, from the daily routine of a tech entrepreneur in India to the

challenges faced by a healthcare worker in rural South America. These stories shared across global platforms, enrich the dialogue on common human experiences and aspirations, bridging cultural gaps and fostering a sense of shared humanity.

Integrating translated diaries into educational programs can significantly enhance students' cultural competence. Engaging with these narratives prompts students to reflect on their preconceptions about the world. They develop the ability to see from another's perspective, fostering cross-cultural empathy and a deeper understanding of global societies' complexities. Activities such as group discussions, comparative cultural studies, and reflective essays based on diary entries facilitate deeper engagement with the translated narratives. Through these activities, students can unpack cultural nuances embedded within the diaries, gain critical thinking skills, and develop a nuanced understanding of the world around them.

Technological advancements have played a crucial role in facilitating the translation and dissemination of personal diaries. Online platforms and social media enable the sharing of translated narratives with a global audience, fostering a more inclusive and interconnected world. Translation technologies are constantly evolving, enhancing the accuracy and reach of these personal stories. This digital evolution ensures that more people can engage with diverse cultural narratives, fostering a more inclusive global community where empathy and understanding are the cornerstones of our interactions.

The translation of personal diaries into various languages testifies to the power of storytelling in bridging cultural divides. By offering a window into the lived experiences of individuals worldwide, translated diaries foster a deeper, more empathetic understanding of diverse cultures. As the world grows more interconnected, the value of these narratives in promoting global empathy and understanding cannot be overstated. Through sharing and translating personal stories, we can build a more inclusive and empathetic world, fostering a sense of global citizenship where we recognize the inherent value of each human story and appreciate the beauty in the vast tapestry of human experience (Banks, 2008, p. 27). Imagine a world where classrooms transcend physical borders, and students worldwide engage in discussions about the translated diaries of their peers. One student in Tokyo might read about the experiences of a young shepherd in Mongolia, who cares for his family's flock and faces the challenges of rural life, while another in Algeria explores the life of a teenage environmental activist in the United States. These shared encounters spark curiosity, challenge assumptions, and plant the seeds of lifelong friendships and collaboration.

The power of translated diaries extends beyond classrooms. Book clubs, online communities, and cultural events centered around translated diaries create spaces for meaningful dialogue among people of all ages and backgrounds. By sharing stories of hardship and triumph, translated diaries remind us of our shared humanity. We come to understand that laughter and tears, love and loss, are universal experiences weaving a common thread through human existence.

In a world that can often feel increasingly divided, translated diaries offer a powerful tool for fostering empathy and understanding. By stepping into the shoes of another and experiencing the world through their eyes, we break down walls of prejudice and build

bridges of connection. As we move forward in this interconnected age, let us celebrate the power of storytelling and embrace the transformative potential of translated personal diaries in creating a more inclusive and empathetic global community.

### **8. Unveiling Hidden Depths: How Journal Translation Enhances Language Learning**

Translating personal journals offers language learners the opportunity to move beyond literal translations, delving into the cultural and emotional nuances embedded within the language. This method transforms translators into cultural mediators, fostering a deeper connection between language and culture. Through journal translation, students explore the intricate relationship between language and culture, recognizing translation as both an art and a science where precision meets creative expression.

In our study involving both first and second-year language students, we observed that those who engaged in translating personal diaries demonstrated a notable improvement in their ability to interpret cultural contexts.

For instance, when translating a diary entry about a traditional wedding ceremony, students had to understand and convey the cultural significance of various rituals, which deepened their cultural empathy and language proficiency.

The process of translating journal entries can be likened to a cultural expedition. Students navigate linguistic differences and engage with diverse cultural expressions, striving to capture the essence, humor, and deeper meanings of the original text. This approach underscores the importance of cultural adaptation, emphasizing the need for translators to creatively bridge culturally specific references for a new audience.

We conducted a detailed case study with both first and second-year translation students who translated diary entries from individuals of different cultural backgrounds. The students' feedback indicated that this exercise not only enhanced their translation skills but also provided profound insights into the daily lives and cultural values of people from different backgrounds. Using journals for translation exercises allows students to practice cultural adaptation actively. When translating descriptions of unique cultural events, such as traditional family celebrations or regional dishes, students immerse themselves in research and cultural exploration. This not only ensures accurate translations for the target audience but also enriches their understanding of different cultural practices.

Our analysis reveals that incorporating personal journal translations into the curriculum significantly improves students' cultural adaptation skills. By translating culturally rich content, students learn to appreciate and convey the subtleties of different cultural practices, which enhances their overall translation competence.

The concept of translator invisibility, where the translator's influence is minimized to let the author's voice shine through, becomes a key exercise. Students aim to maintain the original tone and essence of personal stories while grappling with the challenge of reducing their interpretative imprint (Venuti, 1995, pp. 179-212). This reflective process encourages students to consider the subtle impact of their choices, balancing accuracy with creative expression.

By engaging in journal translation, students enhance their linguistic skills and cultural sensitivity. This practice provides a profound educational experience, transforming the way they perceive and engage with both language and culture.

Through our analysis of translating personal journals, we demonstrate that this practice not only improves linguistic skills but also fosters cultural empathy. Our findings suggest that journal translation can serve as an essential educational tool for bridging cultural divides. For instance, in one of our projects, students translated journals from medical professionals in various countries, which significantly increased their understanding and empathy towards the different healthcare challenges and practices around the world.

Integrating personal journal translations into language education offers a dynamic and impactful approach to enhancing both linguistic proficiency and cultural empathy among students. By providing real-world examples and case studies, we have illustrated the profound educational benefits of this method. Our original contributions lie in the detailed analysis of how journal translations can be effectively implemented in educational settings, along with specific recommendations for educators.

By distinguishing our findings from the reviewed literature, we highlight the innovative aspects of our research, demonstrating the transformative potential of journal translation in language learning and cultural understanding. This approach not only prepares students for the technical aspects of translation but also equips them with the cultural sensitivity and empathy necessary for effective cross-cultural communication.

## **9. Bridging Languages and Cultures: Engaging Activities for Translation Practice**

This section presents practical activities that transform theoretical knowledge about journal writing and translation into engaging learning experiences. These activities merge language mastery with cultural empathy, promoting an understanding of translation as both an art form and a crucial skill for effective cross-cultural communication. Here's a concise overview :

- **Bilingual Journaling**

Students engage in bilingual journaling by creating entries in both their native language and the target language. This practice fosters linguistic flexibility and a deeper understanding of cultural nuances. It encourages students to critically think about how to convey the same message in different linguistic and cultural contexts, thus enhancing their overall translation skills.

- **Cross-Cultural Translation Tasks**

Students translate diaries from diverse cultures, which prompts them to research cultural contexts and reflect on how these contexts shape the narratives. This activity improves translation skills and deepens students' appreciation for cultural diversity and the complexities involved in accurately conveying cultural nuances (Chandia & Kitamura, 2009, p. 142).

- **Interactive Role-Playing**

In this activity, students take turns acting as the diary author and the translator. This builds empathy for the translation process and encourages creative solutions for bridging linguistic gaps. Role-playing helps students understand the challenges translators face and the importance of maintaining the original author's voice and intent.

- **Exploring Professional Work**

Analyzing professionally translated journals exposes students to advanced techniques and decisions involved in cultural and linguistic adaptation. By examining professional work,

students learn about the strategies used by experienced translators and gain insights into the ethical considerations and creative decisions involved in the translation process.

- **Collaborative Translation Projects**

Group projects on translating diaries create a collaborative environment where students discuss translation choices, highlighting the inherently subjective nature of the process. Collaborative projects encourage peer learning and provide opportunities for students to articulate and defend their translation decisions, fostering a deeper understanding of translation as a collaborative and interpretive act.

These activities not only enhance translation skills but also promote cultural empathy, critical thinking, and effective cross-cultural communication. By engaging students in practical, collaborative, and reflective translation exercises, educators can significantly enrich the learning experience and prepare students for the nuanced challenges of translation in a globalized world.

## 10. Assessing and Guiding Student Growth in Translation: A Multifaceted Approach

Evaluating student work on translation exercises, particularly those involving personal journals provides valuable insights into various skills. These assessments can focus on linguistic development, cultural understanding, and accuracy in conveying the original meaning. This guide outlines strategies for effectively assessing these areas and emphasizes the importance of constructive feedback in fostering a culture of reflection and continuous learning.

### 10.1 Gauging Writing Development

- **Portfolio Development:** Encourage students to build portfolios of their translation attempts over time. This allows for a longitudinal analysis of their writing evolution. By reviewing these portfolios, educators can observe improvements in language use, narrative flow, and the ability to express complex ideas.
- **Rubric Utilization:** Use rubrics that outline specific criteria for evaluation, focusing on clarity, structural coherence, and innovative use of language. Rubrics provide a transparent benchmark for both the instructor's assessment and the student's self-evaluation.

### 10.2 Enhancing Cultural Understanding

- **Cultural Reflection Essays:** Have students write essays reflecting on the cultural aspects they encountered during the translation process. Evaluate these essays based on the depth of cultural insight and the student's ability to situate the source material within its original cultural context.
- **Adaptation Projects:** Design projects where students adapt a text segment to fit a new cultural context, requiring them to provide a rationale for their choices. Assess these assignments based on cultural sensitivity and creativity in adaptations.

### 10.3 Measuring Translation Accuracy

- **Reverse Translation Test:** Use reverse translation to evaluate accuracy. This involves translating a student's work back into the source language and comparing it to the original text. This process helps identify discrepancies and areas where meaning may have been lost or altered.
- **Structured Peer Reviews:** Facilitate peer-review sessions where students critique each other's translations against established accuracy criteria. This approach fosters a collaborative learning environment and allows students to learn from one another.

### 10.4 The Power of Feedback

Effective feedback is crucial for fostering student growth in translation skills. Implementing a feedback strategy that empowers learning involves:

#### Focused and Constructive Feedback

Provide detailed and constructive feedback, acknowledging strengths while offering specific suggestions for improvement. This approach helps students view feedback as a valuable tool for guiding their learning journey.

- **Example:** When students translate diary entries, feedback can focus on their ability to capture the original author's voice and the cultural nuances of the text. Highlighting successful adaptations and suggesting improvements for less accurate translations can be particularly beneficial.

#### Personalized Discussions:

Implement one-on-one or small group sessions to discuss translations in depth. Personalized feedback addresses individual learning needs and celebrates each student's progress.

- **Reflection:** In our teaching experience, personalized discussions often reveal students' unique challenges and strengths. These sessions allow for tailored guidance that can significantly enhance their translation skills.

#### Iterative Revision Cycle:

Create a feedback loop encouraging students to revise and resubmit their translations based on initial insights. This continuous cycle emphasizes ongoing improvement and promotes reflection on their work.

- **Analysis:** Research indicates that iterative revisions help students internalize feedback more effectively, leading to better retention of translation skills and increased confidence in their abilities.

### 10.5 Promoting Reflective Learning

#### Translation Reflection Journals:

Have students maintain journals documenting their translation process, challenges encountered, and learning outcomes achieved. Assess these journals for the depth of introspection and engagement with the translation experience.

- **Example:** A student might write about the difficulty of translating idiomatic expressions and how they researched cultural equivalents. This reflective practice encourages deeper engagement with both the source and target languages.



**Self-Evaluation Exercises:**

Encourage students to self-assess their translations using the same criteria we employ. Self-assessment promotes critical self-reflection and a deeper understanding of the intricacies involved in the translation process.

- **Reflection:** In our experience, self-evaluation exercises empower students to take ownership of their learning. They become more aware of their progress and areas needing improvement, fostering a proactive approach to skill development.

**Case Study Example:**

In the case study previously discussed, the introduction of reflective journals and self-evaluation exercises among first and second-year translation students led to noticeable improvements in translation accuracy and cultural sensitivity. Students reported feeling more confident in their abilities and more connected to the cultural contexts of the texts they were translating.

By integrating these strategies into translation education, we can create a more supportive and effective learning environment. Encouraging reflection and iterative improvement not only enhances translation skills but also fosters a deeper appreciation for the complexities of cross-cultural communication.

**11. Unlocking the Power of Translated Journals: Overcoming Obstacles in the Classroom**

Translated journals offer extensive opportunities to enhance student learning by fostering both linguistic and cultural literacy (Galloway & Richards, 2015). However, integrating these resources into the classroom presents challenges such as student language proficiency, cultural misunderstandings, and limited access to suitable materials. Addressing these obstacles is crucial to maximizing the educational benefits of translated journals.

**11.1 Identifying Challenges and Solutions****Bridging the Language Gap****Challenge:**

- Students may find the language used in translated journals too complex, hindering comprehension and engagement.

**Solution:**

- Provide supportive learning aids like vocabulary lists or simplified summaries to bridge understanding gaps.
- Implement peer support systems where students of varying language abilities work together, fostering a collaborative learning environment.

**11.2. Navigating Cultural Nuances****Challenge:**

- Cultural references and nuances within translated journals can lead to misunderstandings or reinforce stereotypes if not interpreted correctly.

**Solution:**

- Facilitate cultural immersion sessions that delve into the background and context of the journal's origin, helping students decipher cultural references and appreciate their significance.
- Consider inviting guest speakers or cultural ambassadors to provide firsthand insights.

### 11.3. Sourcing Diverse Materials

**Challenge:**

- Finding a diverse and authentic selection of translated journal entries for classroom use can be difficult due to limited resources.

**Solution:**

- Leverage online platforms and archives offering free access to a wealth of journal entries and personal narratives in various languages. Establish partnerships with cultural centers or international institutions to access a wider range of source materials.

### 11.4. Balancing Fidelity and Creativity

**Challenge:**

- Teaching students to balance staying true to the source material with injecting creative flair into translations can be tricky.

**Solution:**

- Assign comparative translation studies where students analyze different translations of the same journal entry to explore various strategies and their impact on the final text.
- Incorporate creative adaptation projects that encourage students to explore and express the cultural essence of the text in imaginative ways.

### 11.5. Cultivating Sensitivity and Inclusivity

**Challenge:**

- Ensuring that translated journal content is respectful and inclusive of all students requires careful consideration.

**Solution:**

- Vet journal entries beforehand to ensure they are suitable and sensitive to the diverse experiences of the student body.
- Facilitate thoughtful discussions on sensitive issues in a safe and respectful environment, allowing students to engage meaningfully.

Effectively integrating translated journals into the classroom requires thoughtful strategies to overcome inherent challenges. By implementing supportive learning aids, fostering cultural immersion, utilizing online resources, balancing translation fidelity with creativity, and ensuring sensitivity and inclusivity, educators can unlock the full educational potential of translated journals. These strategies not only mitigate potential obstacles but also enrich the learning experience, fostering a deeper understanding of both language and culture.

## Conclusion

This exploration demonstrates that integrating journal writing and translation into education is a highly effective teaching method that extends beyond traditional language

instruction. By examining the historical evolution of journals, their educational benefits, and the challenges associated with using translated journals in the classroom, we have identified practical solutions for effective implementation.

The case study conducted at Algiers 2 University highlights the significant impact of journal writing and translation on enhancing linguistic and cultural competencies. Students reported improvements in vocabulary, grammar, and overall writing skills. Translation exercises helped them understand influential sentence patterns, improve cohesion and coherence, and apply their learning to other writing tasks. Furthermore, engaging with translated personal narratives fostered greater cultural empathy and understanding among students.

Translating journals is not just about improving language skills and cultural understanding; it also prepares students for a globalized world. This approach transcends traditional grammar and vocabulary drills, opening doors to diverse human experiences and fostering empathy and global awareness. It becomes a valuable tool for educators aiming to cultivate globally competent and empathetic citizens.

However, successful implementation of this method requires careful planning. It is essential to use supportive learning aids, create immersive cultural experiences, leverage online resources, and balance accurate translation with creative freedom. Additionally, content selection must be sensitive and inclusive to create an engaging and culturally rich learning environment where students can thrive and broaden their horizons.

The future of language education and translation studies is promising with the adoption of translated journals. Students gain not only language skills and cultural appreciation but also an understanding of the art of translation itself. This approach encourages classrooms that reflect the diversity of human experience, promoting a deeper appreciation for the world's cultural richness.

Looking ahead, further research and experimentation with translated journals in various educational settings are needed. Studying the long-term impact on students' intercultural competence and translation skills will provide valuable insights for refining this approach. In conclusion, strategically incorporating translated journals into curricula offers a dynamic way to enrich language learning and translation education. This evolving practice has the potential to redefine teaching methods and better align them with the demands of our interconnected world. The exploration of translated journals in education is just beginning, with the potential to make significant contributions to educational practices worldwide.

### **Bibliographical references**

- AMADOR, J. 2008. Reflective writing: A way to lifelong teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 157-169.
- BANKS, J. A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- CHANDIA, J. M. & KITAMURA, M. 2009. *Culture and translation theory*. Routledge.
- ELLIS, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- HYLAND, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- MACINTYRE, P. D. 1999. Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). McGraw-Hill.

- OXFORD, R. L. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.
- SHEHADEH, A. 2015. Task-based language learning and teaching: Theoretical, methodological, and pedagogical perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 234-243.
- SMITH, J. 2020. Digital Tools for Language Learning. *Language Learning Journal*, 14(3), 45-67.
- Swain, M., & Lapkin, S. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- VENUTI, L. 1995. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.
- WARING, R. 2008. Extensive reading in the second language classroom. In N. Anderson (Ed.), *Practical English Language Teaching: Reading* (pp. 120-140). McGraw-Hill.



## Vers une pédagogie de l'écriture créative : le journal scolaire, un levier d'expression pluridisciplinaire et de valorisation des apprentissages

### Towards a pedagogy of creative writing: the school journal, a lever for multidisciplinary expression and valorization of learning

MANSOUR Malika<sup>1</sup>

Université Djilali Liabes, Sidi Bel Abbes / Algérie  
mansourmalika85@yahoo.fr

**Résumé:** Le journal scolaire est un support pédagogique riche en potentialités pour les apprenants de français langue étrangère (FLE). C'est un moyen flexible et créatif pour intégrer diverses compétences et contenus éducatifs. Au-delà de sa dimension pratique, le journal de classe revêt une dimension socio-cognitive importante, favorisant le développement de compétences telles que l'expression écrite, la réflexion critique et la collaboration. Cette recherche se donne pour objectif d'explorer le rôle et les avantages du journal de classe dans l'apprentissage des élèves et d'examiner les perceptions des enseignants, dans le contexte de la Pédagogie Freinet.

**Mots clés :** journal, écrit, classe, enseignement, apprentissage, FLE, créativité

**Abstrat:** The school newspaper is an educational support rich in potential for learners of French as a foreign language (FLE). It is a flexible and creative way to integrate various skills and educational content. Beyond its practical dimension, the class journal has an important socio-cognitive dimension, promoting the development of skills such as written expression, critical reflection and collaboration. This research aims to explore the role and benefits of the class journal in student learning and to examine teachers' perceptions, in the context of Freinet Pedagogy.

**Keywords:** journal, writing, class, teaching, learning, FLE, creativity



Le journal de classe, également appelé cahier de textes numérique, est devenu un outil incontournable dans le milieu éducatif pour assurer le suivi des apprentissages et faciliter la communication entre l'école et les parents. Cet outil permet aux enseignants de consigner les activités prévues, les devoirs à réaliser, et les différentes formes d'évaluations, mais également de noter les comportements des élèves et de signaler

<sup>1</sup> Auteur correspondant : MALIKA MANSOUR | mansourmalika85@yahoo.fr

leurs absences. Du côté des parents, le journal de classe offre la possibilité de suivre plus facilement le parcours scolaire de leurs enfants et de rester informés des événements futurs.

Cet article se propose d'analyser l'impact du journal de classe sur l'engagement des élèves et sur la communication entre enseignants et enseignés. Nous examinerons dans quelle mesure cet outil peut influencer les résultats scolaires des élèves. Nous nous basons sur les réponses d'enseignants afin d'obtenir un panorama complet de l'utilisation et de l'efficacité de cet outil. Nous voulons émettre à travers cette recherche, des réflexions sur l'impact de l'utilisation du journal de classe sur les compétences en écriture et en réflexion critique des élèves ; Identifier les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour intégrer le journal de classe dans l'enseignement et proposer des recommandations pour optimiser l'utilisation du journal en classe. Nous postulons que l'utilisation régulière du journal de classe peut favoriser le développement des compétences en écriture et en réflexion critique chez les élèves.

- a. Les enseignants qui utilisent régulièrement des exemples de travaux d'élèves dans le journal de classe encourageraient la motivation des élèves.
- b. Les élèves qui participent activement à la rédaction du journal de classe développeraient de meilleures compétences en communication écrite.
- c. Les parents qui reçoivent des informations fréquentes et détaillées via le journal de classe seraient plus enclins à soutenir l'apprentissage de leur enfant à domicile.

Sur le plan méthodologique, nous avons conçu un questionnaire destiné aux enseignants pour recueillir des informations sur leurs pratiques concernant les journaux de classe. Cette étude revêt une importance particulière dans un contexte où la collaboration entre l'école et les parents est essentielle pour favoriser la réussite des élèves. En comprenant mieux les mécanismes à l'œuvre dans l'utilisation du journal, les établissements scolaires pourront optimiser leur utilisation de cet outil et renforcer ainsi les liens entre les acteurs de la communauté éducative : « il n'y a pas de véritable enseignement sans un climat de compréhension, confiance sans amour » (Marcaire 1979, :8).

## **1. De l'écrit à l'écran : une histoire à découvrir**

Les journaux scolaires ont une longue histoire, remontant à plusieurs siècles.

-XVIIe siècle : Les premiers journaux scolaires sont créés dans les écoles européennes pour informer les élèves et les parents des événements scolaires, des activités et des réussites des élèves.

-XIXe siècle : Les journaux scolaires deviennent plus populaires et sont utilisés comme outil pédagogique pour enseigner les compétences en écriture et en communication.

-XXe siècle : Les journaux scolaires se développent davantage, avec l'introduction de nouvelles technologies comme l'imprimerie et la photographie, ce qui permet aux élèves de produire des journaux plus élaborés et plus professionnels.

-Années 1960-1970 : Les journaux scolaires deviennent un moyen pour les élèves de s'exprimer sur des questions sociales et politiques, reflétant l'esprit contestataire de l'époque. Aujourd'hui Les journaux scolaires continuent d'être un outil éducatif important, permettant aux élèves de développer leurs compétences en écriture, en pensée critique et en communication, tout en informant la communauté scolaire des événements et des activités de l'école. Ils sont souvent produits en ligne, ce qui offre de nouvelles possibilités de conception et de diffusion.

Les premiers journaux scolaires sont antérieurs à Célestin Freinet. Citons :

Les journaux scolaires clandestins sont des publications réalisées en dehors du cadre institutionnel de l'établissement, souvent par des étudiants, et peuvent aborder des sujets sensibles ou controversés. Ces journaux sont parfois créés pour contourner la censure ou les restrictions imposées par l'école ou le système éducatif. Ils peuvent être un moyen pour les étudiants d'exprimer leurs opinions, de débattre de questions importantes ou de partager des informations alternatives.

L'École Decroly est une école belge située à Uccle, près de Bruxelles. Fondée par Ovide Decroly en 1907, elle est connue pour son approche pédagogique novatrice basée sur les principes de l'éducation active et de la pédagogie différenciée. L'école Decroly met l'accent sur l'éveil de l'enfant, son autonomie, sa créativité et son épanouissement personnel, en privilégiant une approche globale de l'apprentissage qui prend en compte les besoins et les intérêts de chaque enfant. Le journal de la classe Freinet fait référence à un projet pédagogique basé sur les principes de Célestin Freinet, un pédagogue français reconnu pour ses méthodes éducatives actives et coopératives. « En France, depuis 1925 et l'introduction de l'imprimerie à l'école, prônée par Célestin Freinet, les petits journaux scolaires font partie du paysage des écoles. Les élèves expriment leurs espoirs, leurs préoccupations, leurs questions » (GONNET, 1988 :5). Dans ce contexte, il s'agit probablement d'un journal scolaire réalisé par les élèves eux-mêmes, mettant en pratique les idées de Freinet telles que l'impression en classe, la correspondance interscolaire, et l'expression libre. Ces journaux peuvent servir à développer les compétences en écriture, la créativité, la collaboration et l'autonomie des élèves, tout en leur offrant un espace pour s'exprimer et partager leurs idées. Le journal scolaire d'Alain Savary. Ce projet éducatif été réalisé dans le cadre de l'enseignement et de la promotion de la lecture et de l'écriture en milieu scolaire.

Le numérique a profondément transformé les journaux scolaires, offrant de nouvelles possibilités de création, de diffusion et d'interaction. Ils peuvent être publiés sur des sites web ou des plateformes dédiées, ce qui permet une diffusion plus large et un accès facile pour les lecteurs. Les apprenants peuvent intégrer des éléments multimédias tels que des vidéos, des images interactives et des infographies, enrichissant ainsi l'expérience de lecture. Les lecteurs peuvent interagir avec le contenu en laissant des commentaires, en répondant à des sondages ou en partageant des articles sur les réseaux sociaux. Les élèves peuvent collaborer à distance sur la création du journal, facilitant ainsi le travail en équipe et l'apprentissage collaboratif. Les outils numériques permettent de suivre les statistiques de lecture, ce qui permet aux élèves de mesurer l'impact de leur travail et d'ajuster leur stratégie éditoriale en conséquence. Pour l'ICEM :

Les médias prennent une place de plus en plus importante autour de nous et loin de desservir l'écrit, l'informatique et les multimédias le renforcent. C'est pourquoi il est apparu nécessaire d'aider les enfants à entrer dans ce monde de l'écrit et de les accompagner pour écrire eux mêmes leurs propres journaux (IcemPédagogie Freinet, 2020 : 34)

La technologie a ouvert de nouvelles perspectives pour les journaux scolaires, les rendant plus dynamiques, interactifs et accessibles à un plus large public.

## 2. Ecriture et réflexivité : le Journal de classe dans l'élaboration de connaissance

L'élaboration de connaissances est un processus par lequel nous intégrons de nouvelles informations à celles déjà connues, en les reliant et en les structurant de manière à en faciliter la compréhension et la mémorisation. Cela implique souvent de réfléchir sur ce que l'on sait déjà, de faire des liens avec de nouvelles informations, de poser des questions et d'explorer des idées plus en profondeur. Ce processus peut être facilité par des activités telles que la discussion en groupe, la rédaction de résumés, la création de cartes conceptuelles ou la création d'un journal de classe.

Le journal scolaire peut être un excellent outil pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) car il permet aux apprenants de pratiquer l'écriture de manière régulière et authentique. « Accessible et transformable à volonté, le journal peut devenir un précieux outil pédagogique. Que ce soit le plié-coupé-collé ou la technique de l'interview, son exploitation répond à mille questions qui permettent de développer la structuration de la pensée » (Coclet-Grégoire. Destable. Spirlet, 1997 : 50) En rédigeant des articles, des chroniques ou des critiques, les apprenants peuvent améliorer leur expression écrite tout en découvrant la culture française à travers des sujets variés et actuels. De plus, la relecture et la correction des articles peuvent être intégrées dans le processus d'apprentissage pour travailler la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire de manière contextualisée. Le journal scolaire peut également favoriser la créativité et l'engagement des apprenants, en les encourageant à exprimer leurs opinions et leurs idées de manière libre et personnelle.

Cet outil pédagogique peut être très utile pour les enseignants. « Le Journal de classe - Le quotidien de l'enseignant est un outil structuré, pratique, complet et évolutif pour préparer et organiser son quotidien. Il accompagne les enseignants à faire face à leurs nombreuses responsabilités ». (Degallaix. Dussen, 2011 : 10) Il permet de consigner leurs observations, leurs réflexions et leurs idées, tout au long de l'année scolaire. Dans cette optique, le journal de classe est utilisé pour :

- Observer l'évolution des élèves, en notant leur progrès, leurs difficultés et leurs réussites ; Il peut être un espace pour réfléchir sur les différentes pratiques pédagogiques ; noter ce qui a bien fonctionné, ce qui peut être amélioré.
- Élaborer de nouvelles connaissances, en écrivant régulièrement ; approfondir la compréhension de la pédagogie et de la didactique, noter les nouvelles idées et les nouvelles approches.
- Partage d'expériences avec d'autres enseignants, cela peut favoriser les échanges et les collaborations professionnelles.

En didactique du FLE (Français Langue Étrangère). Le journal scolaire peut servir à plusieurs fins : Suivi des progrès et réflexion individuelle : Les apprenants peuvent y noter leurs impressions, leurs difficultés, leurs réussites, ce qui les aide à prendre conscience de leur apprentissage et à mieux le comprendre.

Support à l'apprentissage : Les enseignants peuvent y noter les leçons, les devoirs, les ressources utilisées en classe, ce qui aide les apprenants à se rappeler des informations importantes.



Communication : Le journal peut servir de support de communication entre l'enseignant et les apprenants, notamment pour donner des retours sur les travaux, les progrès, etc.

IL peut être utilisé de manière créative pour encourager la pratique de la langue, la réflexion sur la langue, la découverte de la culture francophone, etc. Par exemple, les apprenants pourraient être encouragés à rédiger des réflexions sur des sujets d'actualité, des comptes rendus de lectures, des résumés de films, etc., en français.

### **3. Le journal de classe en didactique du FLE :**

Le journal de classe pour les élèves peut être un outil pédagogique efficace : « un projet scolaire et extrascolaire peut devenir un véritable moteur de motivation et d'autonomisation des élèves »(MARCADIER 2017, :30).Il peut servir à plusieurs fins :

- Journal de bord : dans lequel les élèves écrivent quelques phrases chaque jour sur ce qu'ils ont appris, trouvé difficile, apprécié.
- Journal de lecture : Après avoir lu un texte en classe, les élèves écrivent une réflexion personnelle sur le texte, en partageant leur avis, leurs interrogations et leurs émotions. « Le journal de lecteur est un outil méthodologique pour favoriser et entretenir le contact esthétique avec les œuvres littéraires. »
- Journal de culture : dans lequel les élèves notent des éléments de culture francophone qui les intéressent, comme des chansons, des films, des traditions, etc., avec une brève explication de ce qu'ils ont découvert.
- Journal de vocabulaire : dans lequel les élèves transcrivent de nouveaux mots appris en classe, avec leur traduction et un exemple d'utilisation.
- Journal de grammaire : Pour les aspects grammaticaux, les apprenants pourraient écrire des exemples d'utilisation de nouvelles structures grammaticales apprises en classe.
- Journal créatif : Encouragez les apprenants à écrire des poèmes, des histoires courtes, des dialogues, etc., pour pratiquer la langue de manière créative.

L'idée est de rendre le journal de classe personnel et pertinent pour chaque apprenant, tout en les encourageant à pratiquer régulièrement la langue française à l'oral et à l'écrit.« Les enfants sont amenés à apprendre à lire un journal quotidien, en développant et maîtrisant diverses stratégies de lecture. Ces activités convergent vers la production de différents types d'écrits journalistiques, et notamment de journaux scolaire » (Jaubert, 1992 :21).Ainsi, le journal de classe pourrait aborder plusieurs aspects comme:

- Définition et objectifs : expliquer ce qu'est un journal de classe, ses objectifs pédagogiques et son importance dans le contexte éducatif.
- Historique : Parler de l'origine du journal de classe, comment il a évolué au fil du temps et pourquoi il est toujours pertinent aujourd'hui.
- Contenu : Détailler les types de contenus que l'on retrouve généralement dans un journal de classe, tels que les récits d'expériences, les réflexions sur les apprentissages, les travaux d'élèves, etc.
- Mise en pratique : Donner des exemples concrets d'enseignants qui intègrent le journal de classe dans leur enseignement, comment les élèves y contribuent.
- Avantages : Souligner les avantages pédagogiques du journal, tels que le développement de l'expression écrite et de la pensée critique, l'amélioration de la communication et de la collaboration, etc.

-Témoignages : Intégrer des témoignages d'enseignants, d'élèves ou de parents sur leur expérience avec le journal.

-Conseils pratiques : Fournir des conseils aux enseignants sur la mise en place et la gestion d'un journal de classe efficace, en tenant compte des contraintes et des particularités de chaque contexte scolaire.

## **4. Le journal scolaire l'éclosion d'une plume**

### **4.1. La dimension apprenante**

Nous rapportons, ci-dessous, une démarche de réalisation du journal scolaire que nous avons lancé l'année dernière (septembre 2023), dans une classe de 4<sup>e</sup> Année du cycle moyen, de la phase initiale de conception à la publication finale

Thème : La diversité culturelle

Semaine 1 : Introduction à la diversité culturelle

Objectifs : Comprendre le concept de diversité culturelle, identifier différentes cultures à travers le monde.

Activités:

- Discussion en classe sur ce que signifie la diversité culturelle.
- Visionnage de vidéos sur différentes cultures.
- Lecture de textes sur les traditions et coutumes de divers pays.
- Activité artistique : création de drapeaux et de symboles culturels.

Semaine 2 : Étude de cas - La culture Algérienne/ la culture française

Objectifs : Découvrir les aspects principaux de la culture algérienne/française

Activités :

- Présentation PowerPoint sur l'Algérie, et sur la France.
- Lecture d'un conte Algérien/français
- Atelier de calligraphie Arabe, Berbère, française
- Discussion comparative entre les différentes traditions.

Semaine 3 : Diversité culturelle dans notre classe

Objectifs : Valoriser la diversité culturelle présente dans la classe, apprendre des expériences de chacun.

Activités :

- Chaque élève présente un aspect de sa culture ou de sa famille.
- Réalisation d'un tableau mural avec des photos et des descriptions culturelles des élèves.
- Organisation d'une "journée culturelle" où les élèves apportent des objets, des vêtements traditionnels, et des plats de leur culture.

### **4.2. Démarche**

Dans une salle de classe animée, les élèves se rassemblent pour discuter de la création d'un journal scolaire. Ils sont excités à l'idée de partager des histoires, des événements et des idées avec leurs camarades. Leur enseignante, M. M, commence par expliquer l'importance d'une charte éditoriale. Les élèves discutent ensemble des objectifs du journal, des

rubriques qu'ils aimeraient inclure et des règles de rédaction à suivre. Ensuite, Mme M.M propose de former des équipes pour chaque rubrique. Les élèves se regroupent avec enthousiasme, certains se portant volontaires pour être rédacteurs en chef, d'autres préférant être journalistes ou photographes. Les idées fusent pour les sujets à traiter. Certains élèves veulent écrire sur les événements sportifs de l'école, d'autres sur les projets pédagogiques en cours, et quelques-uns suggèrent même d'interviewer des enseignants ou des élèves pour en savoir plus sur leur vie à l'école.

Une fois les sujets sélectionnés, les élèves se mettent au travail. Ils rédigent leurs articles avec sérieux, se relisent mutuellement et apportent des corrections pour que chaque article soit parfait. Puis vient le moment de la mise en page. Les élèves découvrent les joies de la PAO<sup>2</sup> et s'amuse à mettre en forme leur journal, en choisissant les titres, les images et les encadrés qui le rendront attrayant. Enfin, le premier numéro est imprimé et distribué dans l'école. Les élèves sont fiers de leur travail et le journal est accueilli avec enthousiasme par leurs camarades, les enseignants et les parents.

Au fil des numéros, le journal évolue, s'améliore et devient un véritable outil d'expression et de communication au sein de l'école. Les élèves ont beaucoup appris de cette expérience et ont développé des compétences précieuses, dans un climat de confiance. « Ce climat de confiance s'établira de lui-même si l'enfant sent qu'on l'estime et qu'on l'aime. Ce qui ne signifie pas être faible avec lui, lui passer tous ses caprices » (Marcaire, 1979 :7)

#### 4.3. Retours d'élèves de la 4<sup>e</sup> AM

Lundi, 3 juin par M. Hichem

«Aujourd'hui, nous avons discuté de la diversité culturelle. J'ai appris que la diversité signifie que les gens ont des traditions et des coutumes différentes. Nous avons regardé une vidéo sur la vie en France. C'était fascinant de voir comment les festivals sont célébrés là-bas».  
Difficulté rencontrée : «J'ai eu du mal à comprendre certains termes dans la vidéo. J'ai noté ces mots pour demander des explications à l'enseignante».

Mercredi, 5 juin par B. Amine

- «Nous avons commencé à apprendre sur la culture berbère. J'ai aimé le conte que nous avons lu en classe. La calligraphieTifinagh<sup>3</sup> était un peu difficile, mais très intéressante».  
- Difficulté rencontrée:« J'ai eu du mal à faire les caractères correctement, mais je vais continuer à m'entraîner».

Vendredi, 7 juin par D. Meriem

«Aujourd'hui, nous avons partagé des éléments de notre propre culture. J'ai parlé de la fête de l'Aïd chez moi. J'ai aussi appris beaucoup de choses sur les cultures de mes amis.»  
-Difficulté rencontrée : «J'étais un peu nerveuse de parler devant toute la classe, mais mes amis étaient très gentils».

---

<sup>2</sup>PAO signifie Publication Assistée par Ordinateur. C'est un processus de création, de mise en page et de publication de documents, généralement utilisé pour la conception de livres, de magazines, de brochures, etc. Les logiciels de PAO les plus populaires incluent Adobe InDesign, QuarkXPress et Scribus.

<sup>3</sup>Le Tifinagh est un système d'écriture utilisé pour transcrire les langues berbères, notamment le tamazight. Il est composé de caractères qui représentent des consonnes et des voyelles. Le Tifinagh est utilisé principalement en Afrique du Nord, notamment au Maroc, en Algérie, en Libye, au Mali et au Niger.

S. NASSIMA : «J'ai adoré le fait de pouvoir choisir mon propre sujet pour le projet. Ça m'a vraiment motivé à travailler dessus !»

Z. Anis : «Les discussions en groupe m'ont beaucoup aidé à comprendre certains sujets difficiles. J'aimerais en faire plus souvent !»

R. Moncif : «J'aime beaucoup quand on utilise des jeux pour apprendre. Ça rend la classe plus amusante et je retiens mieux les informations.»

C. lycia : «Les sorties scolaires sont super intéressantes. On apprend en s'amusant !»

B .Yassemine : «Merci de nous écouter et de prendre en compte nos idées. Ça fait du bien de se sentir écouté et respecté.»

Ces retours montrent souvent que les élèves apprécient d'être actifs dans leur apprentissage, d'avoir un certain contrôle sur ce qu'ils étudient, et d'être écoutés et respectés en tant qu'individus. Utiliser un journal de classe de cette manière permet de varier les activités, d'encourager la réflexion des élèves et de l'enseignant, et d'ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des observations faites par les apprenants.

## **5. Cadre expérimental :**

### **5.1. Analyse et recueil des données :**

#### **5.1.1. Perceptions des parents d'élèves**

Notre étude vise, aussi, à explorer les perceptions des parents d'élèves à l'égard du journal de classe. Nous cherchons à comprendre comment les parents perçoivent cet outil, s'ils estiment qu'il est utile pour suivre la progression de leur enfant, s'ils jugent les informations qui y sont consignées pertinentes, et s'ils ont des suggestions pour améliorer son utilisation. En examinant ces perceptions, nous espérons obtenir des informations précieuses qui pourront orienter les pratiques pédagogiques en matière d'utilisation du journal de classe dans l'enseignement du FLE.

##### **5.1.1.1 Méthodologie :**

Nous avons élaboré un questionnaire comprenant des questions fermées sur les perceptions des parents d'élèves à l'égard du journal de classe. Le questionnaire a été distribué aux parents d'élèves de l'école B.B. Au total, 50 questionnaires ont été distribués et 45 ont été retournés, ce qui représente un taux de réponse de 90%.

##### **5.1.1.2 Synthèse des résultats :**

Les résultats de notre enquête indiquent que la majorité des parents (80%) considèrent le journal de classe comme un outil utile pour suivre la progression de leur enfant en FLE. Ils apprécient particulièrement les informations sur les activités réalisées en classe et les progrès observés. Cependant, certains parents (20%) estiment que les informations fournies ne sont pas toujours suffisamment détaillées et souhaiteraient avoir plus d'informations sur les objectifs pédagogiques des activités proposées.

Impact du journal de classe sur l'apprentissage :

80% des parents ont indiqué percevoir un impact très positif du journal de classe sur l'apprentissage de leur enfant.

10% ont rapporté un impact plutôt positif.

10% ont trouvé l'impact neutre.

00% ont trouvé un impact plutôt négatif.

00% ont trouvé un impact très négatif.

Compréhension des méthodes d'apprentissage :

60% des parents pensent que le journal de classe a aidé leur enfant à mieux comprendre ses propres méthodes d'apprentissage et à s'améliorer.

30% pensent que cela n'a pas eu d'impact significatif.

10% ne sont pas sûrs de l'impact.

Implication dans l'apprentissage :

75% des parents estiment que leur enfant est plus impliqué dans son apprentissage depuis l'utilisation du journal de classe.

25 % estiment que l'implication est restée la même.

00% estiment que l'implication a diminué.

Recommandation :

80% des parents recommanderaient l'utilisation du journal de classe à d'autres parents.

05 % ne le recommanderaient pas.

15% sont indécis.

Suggestions d'amélioration :

Les suggestions d'amélioration incluent la possibilité d'intégrer davantage de supports visuels dans le journal, d'encourager les élèves à partager leurs réflexions plus souvent, et d'organiser des rencontres régulières entre les parents et les enseignants pour discuter des progrès des élèves. Il serait, donc, intéressant d'envisager des ajustements dans la manière dont le journal de classe est tenu et présenté aux parents, afin de mieux répondre à leurs besoins et attentes.

### **5.1.2. Perceptions des enseignants**

Notre avons distribué un questionnaire à 30 enseignants de français, de la wilaya de Sidi Bel Abbes. Le taux de retour est de 100%. Le questionnaire comprenait 8 items. Il a été divisé en deux parties bien distinctes. La première concernait les variables sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, l'expérience, le type d'établissement, le type de ressources technologiques dont dispose les enseignants, la zone géographique, la participation préalable à des projets de journaux scolaires. Ces variables fournissent une image complète du profil des enseignants (figure 1). La deuxième partie abordait le facteur attitudinal composé de cinq dimensions (motivation, autonomie, esprit critique, résolution de problème, temps de classe) et le facteur interactif composé de trois dimensions (enseignant, camarades de classe, contenu du cours). Le facteur attitudinal est traité dans la partie commentaires, en s'appuyant sur les données chiffrées du questionnaire. L'échantillonnage est de convenance. Les données ont été collectées sur une période de six semaines.

### 5.1.3. Synthèse des résultats

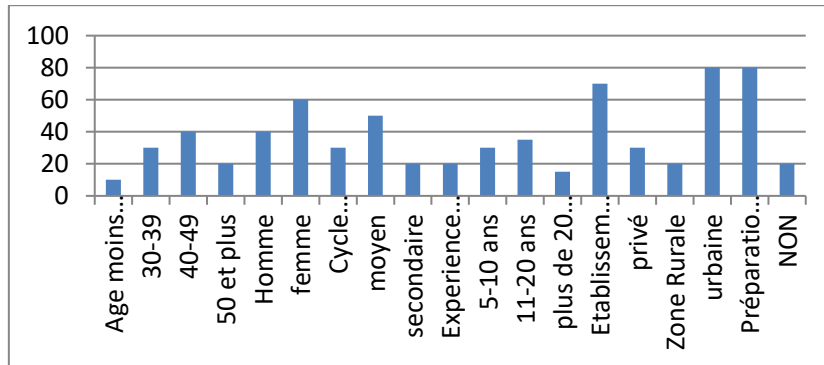


Figure 1 : Données sociodémographiques

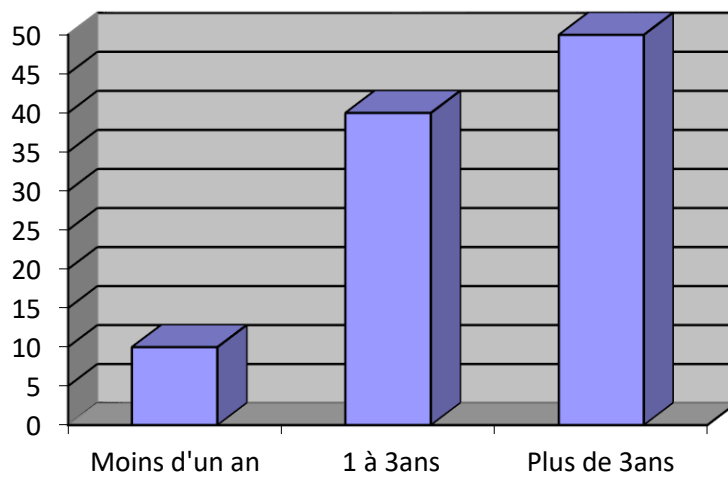


Figure 1 : Depuis combien de temps utilisez-vous le journal scolaire dans votre classe ?

Un nombre significatif d’enseignant utilise le journal scolaire plus de 3 ans, ce qui représente 60% de leur carrière. Cette durée d’utilisation permet de recueillir des données et des observations significatives pour évaluer l’impact de l’outil

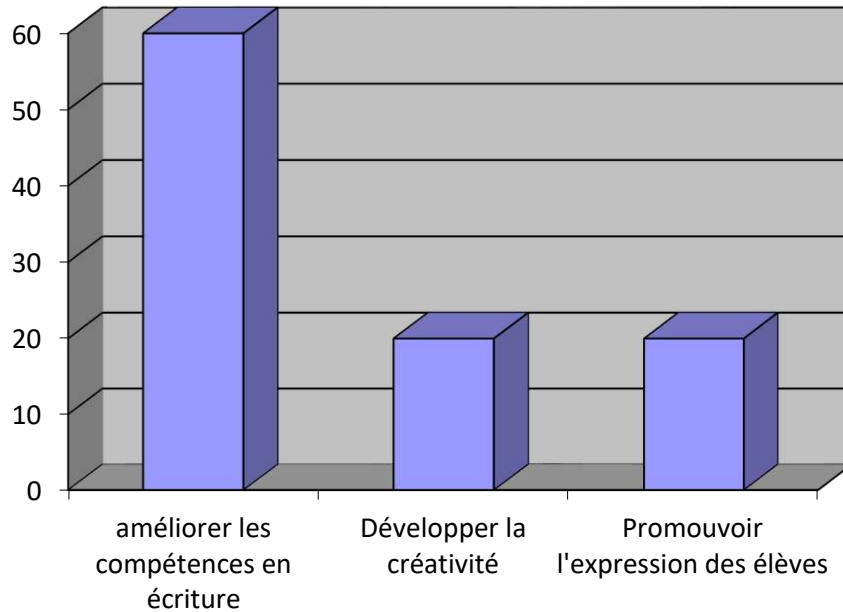


Figure 2 : Quel est l'objectif principal de votre journal scolaire ?

Ces différents objectifs aident les élèves à développer leurs compétences d'organisation, d'autorégulation et de réflexion. L'écriture est fortement encouragée par le journal : écrire des histoires, des poèmes ou des articles, ce qui améliore la créativité et l'expression écrite des apprenants

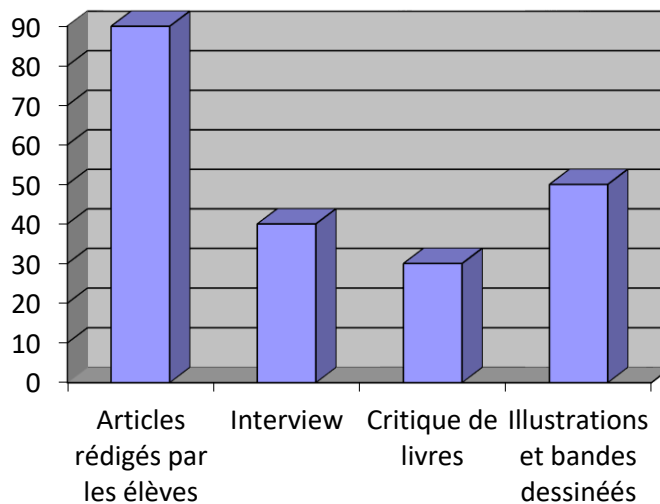


Figure 3 : Quels types de contenus sont généralement inclus dans le journal ?

Le journal scolaire peut inclure une variété de contenus, dans le but d'informer, d'éduquer, de divertir, d'analyser, de promouvoir, plusieurs thématiques. Ces contenus ajoutent de la diversité et de la profondeur à un journal, lui permettant de mieux répondre aux intérêts et aux besoins des élèves

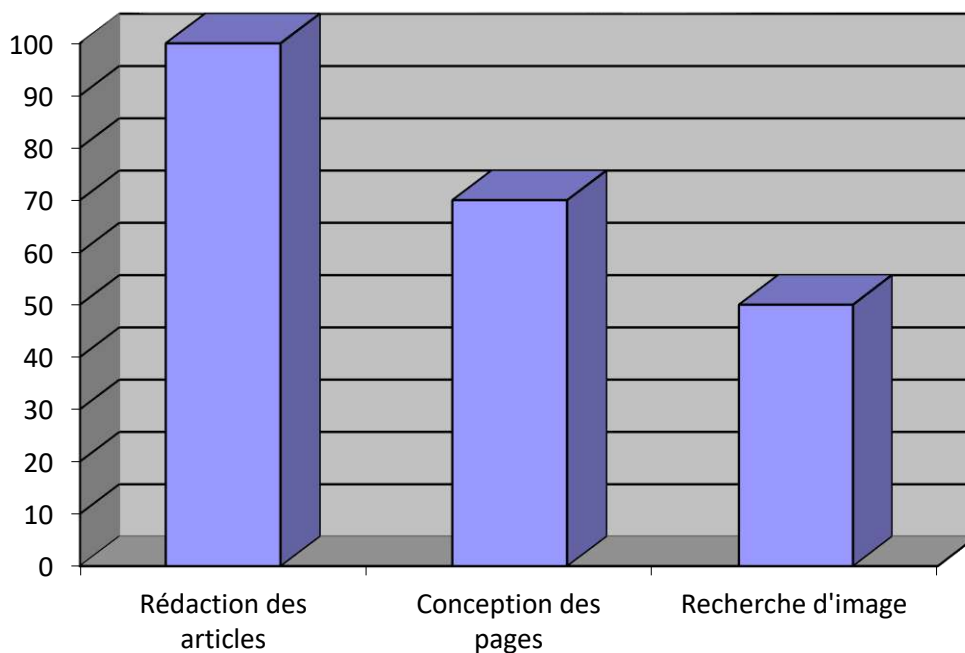


Figure 4 : Comment les élèves sont-ils impliqués dans la création du journal ?

La rédaction des articles est souvent considérée comme l'étape la plus importante car elle nécessite une bonne compréhension du sujet, des compétences en recherche et en écriture, ainsi qu'une capacité à présenter des informations de manière claire et convaincante. La qualité des articles est essentielle pour susciter l'intérêt des lecteurs et maintenir la crédibilité du journal. De plus, la rédaction d'articles offre aux élèves l'opportunité de développer et d'affiner leurs compétences en écriture, ce qui peut avoir un impact positif sur leur apprentissage.

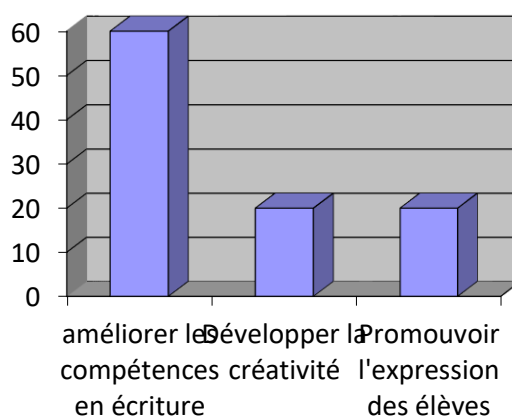


Figure 5 : Quel impact le journal a-t-il eu sur l'apprentissage de vos élèves ?

La publication d'articles dans le journal scolaire peut offrir aux élèves une forme de reconnaissance et de valorisation de leurs efforts et de leurs réalisations académiques et extra-scolaires.



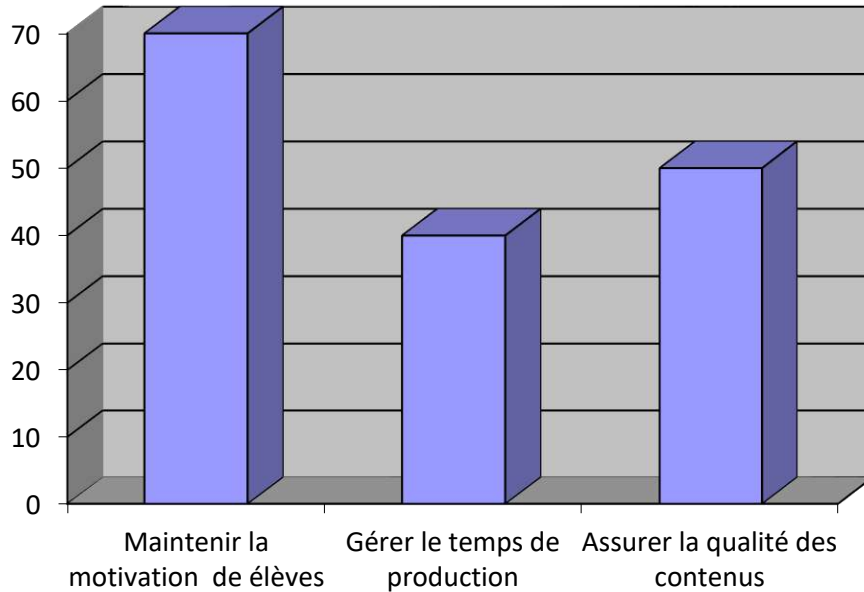


Figure 6 : Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés en utilisant le journal scolaire ?

Le journal scolaire peut être un outil puissant pour motiver les élèves. Il permet aux élèves de s'exprimer librement, de partager leurs pensées et leurs idées. Cet outil peut, aussi, renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à leur communauté scolaire en mettant en valeur les réalisations et les activités de l'école et en mettant en lumière la diversité et les talents de chacun.

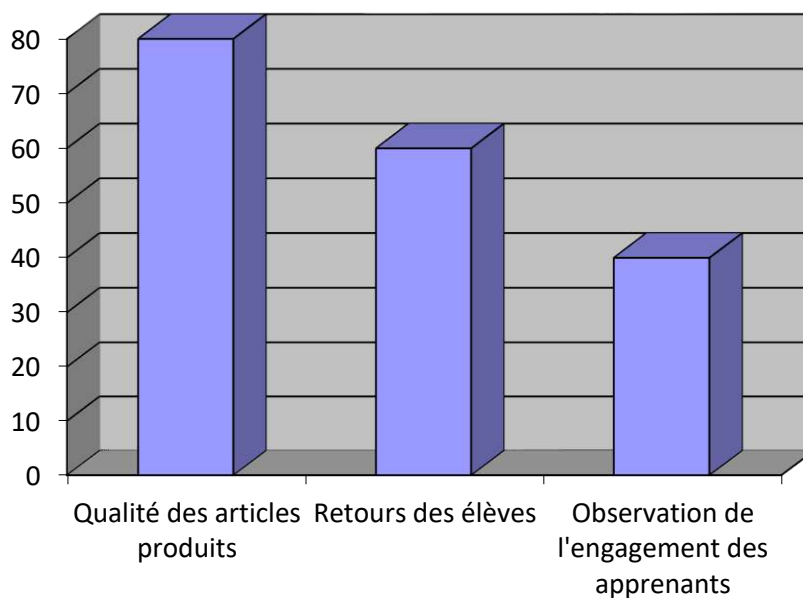


Figure 7 : Comment évaluez-vous l'efficacité du journal scolaire dans votre classe ?

Rédiger un article de qualité permet aux élèves de développer leurs compétences en écriture, en recherche et en communication. Ces articles peuvent susciter l'intérêt d'autres lecteurs, ce qui peut encourager les élèves à s'investir d'avantage dans leur travail et à être fiers de leurs réalisations

Les retours des élèves peuvent être recueillis à l'aide de sondages, d'entretiens ou de discussions informelles. Ils peuvent fournir des informations précieuses pour améliorer la qualité et l'efficacité d'un journal.

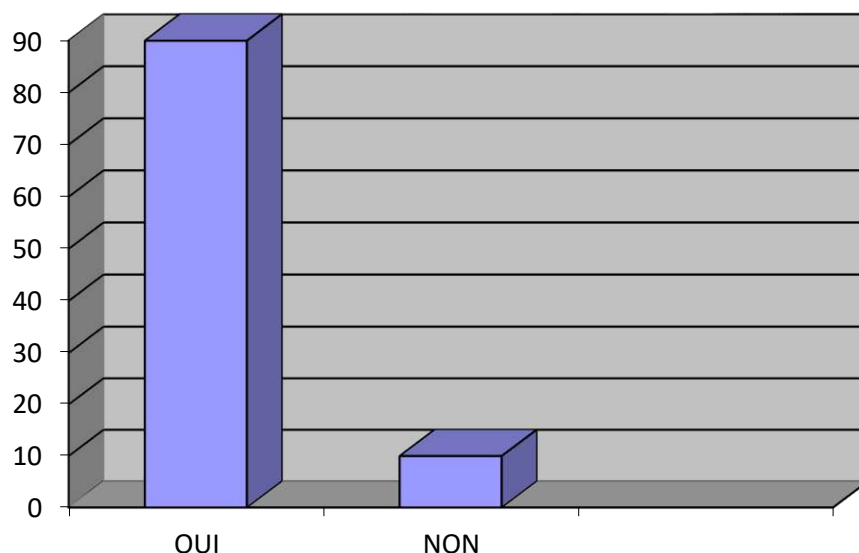


Figure 8 : Recommanderiez-vous l'utilisation d'un journal scolaire aux autres enseignants ?

Les résultats de ce questionnaire indiquent que le journal scolaire est largement utilisé en classe depuis plusieurs années, principalement dans le but d'améliorer les compétences en écriture des élèves et de développer leur créativité. Les contenus les plus fréquemment inclus dans le journal sont les articles rédigés par les élèves, suivis des illustrations et des bandes dessinées.

Les élèves sont fortement impliqués dans la création du journal, en rédigeant les articles et en concevant des pages web. L'impact du journal sur l'apprentissage des élèves est principalement perçu comme positif, avec une amélioration notable des compétences en écriture et du développement de la créativité. Cependant, les enseignants interrogés rencontrent des défis, liés à sa réalisation, tels que la nécessité de maintenir la motivation des élèves et d'assurer la qualité des contenus. Il peut être difficile de maintenir l'engagement des élèves tout au long de l'année, en particulier lorsqu'il s'agit d'activités extracurriculaires.

Les enseignants peuvent être confrontés à des contraintes budgétaires, ce qui peut limiter les possibilités de publication et de distribution. Assurer la qualité du contenu, notamment en termes de rédaction, de conception et de pertinence pour les lecteurs, peut être un défi constant. S'assurer que le journal est largement distribué et lu par la communauté scolaire. Il peut être nécessaire de former les élèves aux compétences nécessaires pour produire un journal de qualité, ce qui peut nécessiter du temps et des ressources supplémentaires.

Les journaux scolaires doivent parfois rivaliser avec les médias numériques pour attirer l'attention des lecteurs, ce qui peut être un défi dans un environnement où la consommation de contenu en ligne est élevée.

Obtenir le soutien et la reconnaissance de l'administration scolaire peut être un défi, en particulier si le journal est perçu comme n'étant pas en accord avec les objectifs éducatifs de l'école.

Malgré ces défis, la majorité des enseignants recommandent l'utilisation du journal scolaire à d'autres enseignants, soulignant son efficacité, pour encourager les élèves à écrire et à s'exprimer de manière créative.

Ces résultats suggèrent que Tenir un journal peut aider les apprenants, à développer leurs compétences en expression de soi. Cela peut également être un outil précieux pour les aider à suivre leurs progrès, à réfléchir sur leurs apprentissages et à exprimer leurs pensées et leurs émotions.

## Conclusion

L'analyse des perceptions et des usages du journal de classe révèle son rôle crucial dans la communication et la collaboration entre enseignants, élèves et parents. En tant qu'outil pédagogique et de suivi, le journal de classe facilite la transparence et la continuité des apprentissages, tout en renforçant les liens entre les différents acteurs éducatifs.

Pour les enseignants : le journal de classe s'avère être un instrument précieux pour planifier, organiser et évaluer les activités pédagogiques. Par exemple, un enseignant peut y consigner les objectifs de la semaine, les devoirs à rendre et les notes obtenues par les élèves. Cette pratique permet non seulement de suivre les progrès individuels mais aussi de repérer les difficultés communes et d'ajuster les stratégies d'enseignement en conséquence. De plus, le journal de classe offre une documentation structurée qui peut être utile lors des réunions pédagogiques ou des discussions avec les parents.

Pour les élèves : l'utilisation régulière du journal de classe favorise l'autonomie et la responsabilité. Par exemple, un élève peut utiliser le journal pour noter ses devoirs quotidiens, planifier ses révisions et suivre ses propres performances. Lors d'une leçon de français, un élève peut noter une règle grammaticale avec des exemples concrets, ce qui l'aide à revoir et à comprendre le contenu de la leçon plus tard. En intégrant des exemples pratiques et adaptés à leur niveau, les élèves peuvent mieux comprendre et s'approprier les objectifs d'apprentissage.

Pour les parents : le journal de classe constitue une fenêtre ouverte sur la vie scolaire de leurs enfants. Il leur permet de suivre de près les activités et les performances de leurs enfants, facilitant ainsi une implication plus active et informée dans le parcours éducatif de ces derniers. Par exemple, un parent peut consulter le journal pour vérifier les devoirs à faire et discuter des progrès ou des difficultés de son enfant avec l'enseignant. Les enquêtes menées montrent que les parents apprécient particulièrement la clarté et la régularité des informations fournies, ce qui renforce la confiance et la coopération avec les enseignants.

Le journal propose des articles sur divers sujets et thèmes, allant de l'actualité et de la politique à la culture, au divertissement, à la science et à la technologie. Outil révélateur, médiateur et fédérateur, porteur de la parole ; Il offre aux élèves une plateforme

d'expression. En somme, le journal de classe est un outil précieux pour les enseignants et les élèves. Il permet de consigner le progrès des élèves, de suivre leurs performances, de noter les observations importantes, de communiquer avec les parents, et de garder une trace des événements importants et des activités en classe. Cela peut également aider à évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement et à ajuster les stratégies pédagogiques en conséquence.

De cette conception générale d'une pédagogie de l'expression et de la communication, où toutes les acquisitions, tous les apprentissages se développent dans des réseaux d'échanges authentiques, découle naturellement cette approche des techniques et des stratégies démystifiantes ; rendant l'apprentissage plus accessible, stimulant et engageant pour les élèves.

En conclusion, le journal de classe se positionne comme un outil indispensable pour le succès éducatif. Son utilisation optimale repose sur une collaboration étroite entre enseignants, élèves et parents, chacun jouant un rôle complémentaire pour soutenir et enrichir l'expérience d'apprentissage. La perception positive de cet outil par les trois parties prenantes souligne son efficacité et son potentiel à améliorer les pratiques pédagogiques et les résultats scolaires. Par exemple, un projet collectif documenté dans le journal de classe, où chaque élève apporte sa contribution et les parents suivent l'évolution, peut illustrer comment le journal facilite une approche intégrée de l'apprentissage.

Cette recherche pourrait être enrichie par la prise en compte d'autres formes d'investigation tel qu'une étude comparative avec d'autres approches pédagogiques ou d'autres niveaux scolaires ; et proposer une analyse plus approfondie des compétences linguistiques développées par les élèves.

### Références bibliographiques

- BRAULT-LABBÉ A. & BEDNARZ N. 2007. *L'utilisation du journal de classe comme outil de médiation dans l'apprentissage des mathématiques*. Revue des sciences de l'éducation. Paris
- COCLET-GREGOIRE , J. DESTABLE, E. SPIRLET JP.1997.*La presse à l'école maternelle*. Hachette Education .Paris.
- DEGALLAIX E. DUSSEN P.2011. *Journal de classe 2011-2012.Le quotidien de l'enseignant*.De Boeck Fondamental. Paris.
- DESLANDES R. & BERTRAND R. 2005. *L'implication parentale en milieu scolaire : une étude dans quatre écoles primaires en contexte socioéconomique faible*. Revue des sciences de l'éducation. Paris
- GONNET J. 1978. *Le journal et l'école*. Casterman. Paris.
- GONNET J.1988.*Journal scolaire et lycéens*. FeniXX. Paris.
- IcemPédagogie Freinet.2020.*Clé pour la presse - pack enseignant (Livret Pédagogique + Fiches Elèves)* PEMF.Paris.
- JAUBERT JP.1992.*Lire, connaître, écrire la presse, du quotidien au journal scolaire*. PEMF.Paris.
- MARCADIER J.2017.*un journal scolaire pour réussir à l'école. Vers une pédagogie du chef d'œuvre*. FeniXX. Paris.
- MARCAIRE F.1979. *Notre beau métier : un manuel de pédagogie appliquée*. Saint-Paul. Paris.
- MARCIEL A. 1996. *50 activités pour apprivoiser son journal : à l'école et au collège*.FeniXX. Paris.
- Michaud C. & Bélanger C. 2010. *Le journal de classe et la gestion de l'hétérogénéité des élèves*. Éducation et francophonie.France
- Perrenoud P. 2004. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Éditeur.France
- PRIEUR Y. & LEQUY S. 2014. *Le journal de classe et ses effets sur la communication entre l'école et la famille*.Revue internationale d'éducation de Sèvres.France
- RICAUD P. L. 2019. *Utopies et médias de masse*. ISTE Editions Limited. Paris.



## Le journal d'apprentissage de l'étudiant sous le prisme de la pratique réflexive

### The student's learning journal through the prism of reflective practice

Soufyane BELGHOUL<sup>1</sup>  
Université Sétif 2 | Algérie  
Laboratoire ADDLC  
soufyanebelghoul@gmail.com

**Résumé :** cette étude porte sur le journal d'apprentissage de l'étudiant comme outil de formation. Nous avons abordé ce concept sous l'angle de la pratique réflexive du diariste. Pour mener à bien notre étude, nous avons fait une expérimentation à travers laquelle nous avons invité un groupe d'étudiants à tenir un journal d'apprentissage. Cette expérimentation nous a permis de recueillir un corpus de journaux d'apprentissage que nous avons tâché d'analyser aussitôt que nous avons terminé notre enquête. Cette analyse des données nous a permis de mettre en évidence la posture réflexive adoptée par les étudiants ainsi que leur prise de conscience de leur rôle dans leur propre apprentissage.

**Mots-clés :** apprentissage, écriture, étudiant, journal d'apprentissage, pratique réflexive.

**Abstract :** this study focuses on the student learning journal as a training tool. We approached this concept from the angle of the reflective practice of the diarist. To carry out our study, we carried out an experiment through which we invited a group of students to keep a learning journal. This experiment allowed us to collect a corpus of learning logs that we tried to analyze as soon as we finished our investigation. This data analysis allowed us to highlight the reflective posture adopted by the students as well as their awareness of their role in their own learning.

**Keywords:** learning, writing, student, learning journal, reflexive practice.



<sup>1</sup> Auteur correspondant : SOUFYANE BELGHOUL | soufyanebelghoul@gmail.com

Les étudiants d'aujourd'hui éprouvent des difficultés d'écriture et affichent des réticences dès lors qu'il s'agit de se mettre à l'écrit. Il s'agit d'un constat que nous avons pu relever par notre statut de praticien à l'université. Malgré la prépondérance des moyens existants notamment offerts par le développement technologique, les étudiants peinent à écrire. Passer à l'acte d'écrire représente, comme nous avons pu l'observer, une tâche ardue et un fardeau de plus imposé à l'étudiant.

Pourtant, écrire devrait faire partie des habitudes et de l'étudiant et même de l'enseignant d'autant plus qu'ils sont appelés à effectuer des recherches, voire à les publier sous forme écrite (articles, actes de colloque, ...). Dans ce contexte, la tenue d'un journal peut constituer une solution permettant, entre autres, de remédier aux difficultés d'écritures et à l'angoisse de la feuille blanche. Ainsi, « *en Mention FLE, comme dans de nombreuses formations à l'enseignement des langues, les étudiants qui se destinent à devenir enseignants de français langue étrangère ont à faire l'apprentissage d'une langue nouvelle et à tenir un journal d'apprentissage* » (Cadet et Tellier, 2007 : 68). Dans cette perspective, l'activité d'écriture devrait faire partie des habitudes universitaires et le journal d'apprentissage occupe, dans certains établissements, une place privilégiée.

L'un des moyens permettant de ne pas rompre avec la tâche d'écriture est donc la tenue d'un journal. Il s'agit d'une stratégie qui a son lot de bénéfices pour le développement des compétences, entre autres, la compétence rédactionnelle mais également le développement de la pensée critique. Si la parole dans la classe passe par le truchement du point de vue de l'enseignant, le journal de l'étudiant permet d'accoucher des idées, donner libre cours à sa pensée, lui permet de prendre position par rapport aux événements et de prendre du recul par rapport à ses propres actions et à son apprentissage. Il lui permet par ailleurs de retracer au jour le jour ses activités d'apprentissage, voire son rapport à son apprentissage. Comme activité d'écriture et de réflexion, le journal donne donc la parole aux étudiants et leur permet de s'exprimer sur leur apprentissage.

Le diariste note les activités d'apprentissage marquantes de la journée et l'enseignant fait une rétroaction à travers une évaluation. En effet, les étudiants ont besoin d'être accompagnés notamment au début de la tenue du journal pour les aider à mieux cibler les points dans leur journal, voir à prendre du recul par rapport à leurs actions, autrement dit, à s'autoévaluer.

Par ailleurs, tenir un journal ne date pas d'aujourd'hui et n'est pas propre au domaine de l'enseignement. « *L'écriture du journal est une pratique ancienne* » (Hess et al., 2016 : 139). Le journal traverse les siècles et les domaines de la vie quotidienne pour se décliner sous ses multiples formes : journal intime, journal d'apprentissage, journal de bord de l'enseignant, journal de voyage, etc.

Avec le développement des moyens de communication, entre autres, internet et les réseaux sociaux, le journal prend de nouvelles formes. Désormais, l'apprenant peut écrire son journal sur son PC ou même sur son smartphone. De plus, il a l'avantage d'échanger avec l'enseignant pour optimiser le processus d'apprentissage. Cet échange peut s'effectuer dans un processus continu même en dehors des séances de travail grâce aux réseaux sociaux. Le journal de bord ou d'apprentissage peut être un processus à double dimension. Les étudiants notent leurs activités de la journée. L'enseignant réagit par un feedback pour conduire leur apprentissage.

La tenue d'un journal permet le développement, entre autres, de la pensée critique et la prise de conscience du processus d'apprentissage. En effet, « *l'espace du journal est un espace de formation de la pensée* » (Hess et al., 2016 : 140). Il s'agit également pour l'étudiant d'un moyen de l'inciter à écrire et à utiliser la langue dans le contexte en tentant de mettre des mots sur les événements quotidiens et notamment ceux relatifs à son apprentissage. A cet effet, à l'enjeu du développement de la pensée critique et de l'autoévaluation s'ajoute celui du perfectionnement sur le plan de la compétence rédactionnelle. Il convient de préciser que nous avons ciblé, dans le cadre de cette présente étude, uniquement la dimension réflexive inhérente au journal au journal d'apprentissage.

Notre objectif dans ce présent article est donc de mettre en évidence le travail de conceptualisation accompagnant la tenue d'un journal d'apprentissage. En d'autres termes, il s'agit de comprendre comment les étudiants « *élaborent leur journal d'apprentissage au moyen d'une mise en mots de l'expérience permettant de découvrir une forme de liberté d'agir et de penser, source d'émancipation permissive et capacitante* » (Laffont, 2023 : 551). C'est justement cette liberté d'agir, voire cette source d'émancipation que nous avons visé dans cette présente recherche et à travers lesquelles l'étudiant porte un regard critique sur son activité d'apprentissage, en évalue les résultats pour une future remédiation, ce qui, à notre sens, favorise son apprentissage et son autonomie.

Notre présente étude est le résultat d'un questionnaire qui nous a interpellé dès lors que nous avons tenté d'approcher la notion de journal d'apprentissage. Nous avons formulé cette question comme suit : dans quelle mesure le journal d'apprentissage de l'étudiant favorise-t-il sa posture réflexive et contribue au développement de son apprentissage ?

Nous suggérons que le journal d'apprentissage est un outil indispensable dans la vie universitaire de l'étudiant et en particulier pour le développement de son apprentissage. Nous pensons ainsi qu'il pourrait contribuer à son développement sur différents plans : posture réflexive, auto-évaluation, développement de l'esprit critique, esprit d'analyse, etc. Nous estimons donc que le journal recèlerait une dimension constructive dans la mesure où il pourrait favoriser le processus de formation de l'étudiant.

## 1. Le journal d'apprentissage et ses enjeux

Tenir un journal de bord est devenu une activité privilégiée que ce soit pour les étudiants ou même pour les enseignants. « *Le journal d'apprentissage est actuellement utilisé comme outil de formation professionnelle privilégié dans presque toutes les Mentions FLE* » (Martinez, 1994 ; Grandcolas et Vasseur, 1999 cité par Cadet et Tellier, 2007). Mais si cette pratique d'écriture jouit d'une place privilégiée, il importe de mettre en évidence, dans un premier temps, la notion et d'en définir les contours. Dans cette présente recherche, nous avons adopté la définition suivante selon laquelle :

Le journal des apprentissages (JDA) est un petit carnet personnel dans lequel les élèves indiquent et discutent par écrit le processus et le produit de leurs apprentissages en cours. Un créneau horaire est réservé en fin de journée ou de séance afin qu'ils rédigent leur journal des apprentissages » (Clauzard, 2023 : 28).

Il découle de cette définition que le journal est un espace dans lequel l'apprenant consigne tout ce qui a trait à son apprentissage. Nous pouvons relever également que la tenue du journal requiert de la persévérance, car un créneau horaire devrait lui être réservé quotidiennement. Dans ce sens, « *se former implique de la temporalité dans le processus de formation d'où l'intérêt d'écrire un journal de formation* » (Jorro, 2002, p.45). Il s'agit, en effet, d'un processus continu qui requiert de l'étudiant de la persévérance dans son engagement dans l'acte d'écrire. Par ailleurs, si le journal de bord aide l'enseignant à organiser davantage son travail, pour l'étudiant, il s'agit d'une activité à de multiples apports.

Basé sur l'observation de classe, l'auto-observation et l'introspection, le journal d'apprentissage, dans lequel les étudiants consignent leur expérience d'apprentissage, notent leurs observations, leurs réflexions, leurs réactions face à la langue nouvelle, vise à leur faire prendre conscience de leur pratique apprenante et à leur faire expliciter leurs démarches d'apprentissage » (Cadet et Tellier, 2007 : 69).

Il s'agit donc d'un outil et d'un support permettant à l'étudiant de prendre la parole, de consigner ses expériences notamment celle en relation avec son apprentissage. Par-dessus cet état de fait, le journal permet au diariste de se porter comme objet d'analyse à travers la prise de recul. Il s'agit donc d'une pratique renfermant un travail de conceptualisation et de prise de recul qui pourrait développer et renforcer l'autonomie de l'étudiant.

### **1.1. Le journal d'apprentissage comme pratique d'écriture**

La question de l'écriture à l'université a interpellé des chercheurs qui ont tenté de mettre en évidence son rapport avec la construction des savoirs (Dabène, Reuter, 1998). Les chercheurs se sont penchés sur la question d'autant plus que l'étudiant est appelé à écrire notamment des genres de discours nouveaux tel que le mémoire. Ce genre de discours ou pratique d'écriture requièrent de l'étudiant une activité d'écriture élaborée et constante.

Sur le plan rédactionnel, nous pensons que le journal constitue un atout pour le développement de cette compétence. En effet, pour apprendre à écrire, il ne suffit pas d'écouter ou de lire, mais il est plutôt question de passer à l'action. Ainsi, au début de notre enquête, la plupart des étudiants n'étaient pas satisfaits de la qualité de leurs écrits qu'ils jugent médiocres et pensent donc qu'ils ne sont pas capables d'entamer ce genre d'activité. D'ailleurs, nous avons proposé cette expérimentation à un groupe d'environ soixante étudiants de master et seul dix d'entre eux ont accepté de s'engager dans cette pratique d'écriture. Par ailleurs, parmi les dix qui ont accepté, seulement huit nous ont réellement écrit leurs journaux, pour dire l'appréhension ressentie par les étudiants dès lors qu'il s'agit de passer à l'acte d'écrire. La réticence des étudiants pourrait également s'expliquer par la peur d'être analysés dans leur pratique d'écriture d'autant plus que nous leur avons expliqué que nous avons besoin de leurs journaux dans un cadre scientifique. Nous avons par ailleurs tenté de les convaincre que la qualité de la rédaction vient d'un processus d'erreurs et de correction des erreurs. Nous avons donc tenté de leur faire comprendre que si l'erreur est nécessaire, elle devrait être transitoire pour permettre le passage vers les formes correctes, ce qui lui confère, dans ce cadre, le statut de tremplin pour la réussite et le développement de la compétence scripturale. Mais nous devons reconnaître que nous n'avons pas ciblé la compétence scripturale dans le cadre de cette présente étude. Nous avons estimé que l'espace de cet article ne nous permettrait pas d'aborder parallèlement deux grands aspects inhérents au journal d'apprentissage.



Nous avons alors circonscrit le cadre d'analyse dans cette présente étude au volet réflexif que nous avons jugé déterminant non seulement dans le développement de l'apprentissage de l'étudiant mais également et surtout dans le développement de son autonomie et de son esprit critique.

## 1.2. Le journal d'apprentissage comme pratique réflexive

Travailler sur le journal d'apprentissage de l'étudiant sous l'angle de la pratique réflexive et du développement de ses compétences nous situe à la confluence de la didactique des langues, des littératies universitaires et de la psychologie du développement et particulièrement dans la lignée du courant de la *conceptualisation dans l'action* (Vergnaud). La didactique des langues permet d'apporter un éclairage concernant l'apprentissage qui accompagne l'activité d'écriture. Quant au courant de la conceptualisation dans l'action, il nous permet d'apporter un nouveau regard à la tâche d'écriture notamment par le biais d'un processus métacognitif. Nous y avons donc puisé le concept de *pratique réflexive* qui est fondamental dans cette présente étude et un concept clé dans le champ théorique de la conceptualisation dans l'action. Par ailleurs, la tâche d'écriture nous renvoie au concept de littératies universitaires d'autant plus que l'activité d'écriture des étudiants est mise en question. Cependant, nous nous sommes circonscrits dans cette présente recherche au seul aspect réflexif que nous avons visé dans le recueil et l'analyse des données.

L'aspect réflexif retient donc particulièrement notre attention parce qu'« *une tendance récente de l'évolution des programmes scolaires et des pratiques d'enseignement est une exigence croissante - et de plus en plus précoce - de réflexivité* » (Crinon, 2008 : 138). De plus, « *le journal de formation, ici retenu, offre aux étudiants des possibilités de conceptualisation* » (Jorro, 2002 : 43). Dans ce cadre, l'apprentissage ne s'arrête pas à la fin de la réalisation d'une activité. Il se poursuit à travers un travail de conceptualisation. C'est justement cette prise de recul qui nous préoccupe dans cette présente étude et que nous voudrions mettre en évidence à travers l'analyse de quelques journaux d'apprentissage.

La réflexivité est un concept qui a interpellé particulièrement Donald Schone qui, à la suite de John Dewey et Chris Argyris, s'y est intéressé dans son livre *Le praticien réflexif*. Schone met notamment en évidence le travail de conceptualisation qui accompagne l'activité et son effet sur l'amélioration de l'action du sujet agissant sur la situation. L'importance de la pratique réflexive ainsi mise en évidence conduit les chercheurs à l'explorer dans différentes perspectives.

Dans cette présente étude, nous adoptons la définition de Bertucci pour qui la réflexivité « *est l'aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences, autrement dit, la pratique de la réflexivité constitue la possibilité qu'a tout acteur social d'examiner sa situation et son action* » (2014 : 91, cité par Moussaoui : 2018).

Il découle de cette définition l'aptitude du sujet à se constituer comme objet de sa propre analyse. Il s'agit d'un processus métacognitif à travers lequel le sujet prend du recul par rapport à son agir dans le but de l'appréhender, d'en définir les contours et les limites pour, le cas échéant, ajuster son mode opératoire et agir efficacement sur le même type de situation.

Nous avons ciblé, à travers notre présente étude, la mise en évidence de cette posture réflexive auprès d'un public d'étudiants à travers des journaux d'apprentissage. Ces diaristes ont certes cette liberté de parole pour traduire en mots les activités journalières et leurs rapport et apports à leur apprentissage. Ils ont également la possibilité de porter un regard critique à l'égard de leur propre action. En effet, nous les avons invités à prendre du recul même par rapport à leur rôle dans le déroulement de leur propre apprentissage. « *Cette démarche procède d'une approche constructiviste puisque l'écriture du journal offre un cheminement réflexif dans le processus de formation* » (Jorro, 2002 : 43). Il s'agit d'une verbalisation explicite, à travers laquelle nous avons tenté d'amener les étudiants à réfléchir sur leur activité d'apprentissage qui, à notre humble sens, permettrait de développer l'esprit critique, la compétence d'autoévaluation de l'étudiant. Ce travail de conceptualisation auquel nous les avons conduits n'est pas facile, mais nous pensons qu'il est fondamental dans la mesure où il peut nous permettre de sonder les structures sous-jacentes qui dictent l'agir de l'étudiant. Il s'agit donc pour nous principalement de faire remonter à la surface les motivations pour comprendre la raison d'agir de l'étudiant.

La posture réflexive à laquelle chaque étudiant est invité est également un moyen de lui donner cette opportunité de s'autoévaluer. L'autoréflexion a attiré l'attention des chercheurs qui s'y sont intéressé de près. Ainsi, depuis ses premiers travaux, Dewey a insisté sur la réflexion en vue de développer l'esprit critique. Il a souligné que l'expérience à elle seule ne suffit pas pour développer les compétences mais elle doit être accompagnée d'une réflexion sur ces expériences, ce qui confère à la pratique réflexive une place privilégiée dans le processus de formation.

## **2. Démarche d'enquête et présentation du corpus**

Pour analyser le journal d'apprentissage de l'étudiant sous l'angle de sa posture réflexive, une étude empirique est de mise. C'est pourquoi, dès lors que nous avons formulé avec précision notre problématique, nous avons défini notre objectif de recherche et déterminé notre population cible, nous avons procédé à l'exploration du terrain. Dans ce cadre, cette présente étude s'inscrit dans une démarche empirico-inductive dans le sens où seul le terrain est en mesure de donner des réponses à notre questionnement de départ.

Notre corpus de données se compose de vingt-neuf journaux d'apprentissage rédigés par huit étudiants de master 1 didactique relevant du département de français de l'université Sétif2 au cours de l'année universitaire 2023/2024.

Pour recueillir notre corpus de données, nous avons demandé à un groupe d'environ soixante étudiants de se constituer comme population cible. Pour cela, nous leur avons demandé de tenir un journal d'apprentissage pendant dix jours. Nous leur avons également expliqué les motivations scientifiques qui sous-tendent cette activité sans toutefois leur donner trop de détails de peur d'influencer le contenu ou même la forme de leurs journaux. Nous avons donc tâché de collecter des données objectives de manière à ce que notre analyse puisse déboucher sur des résultats scientifiques et fiables.

Nous devons reconnaître que nous avons réussi à obtenir l'accord de seulement dix étudiants sur une population d'environ soixante étudiants. De plus, sur les dix étudiants qui ont accepté de vivre cette expérience, seulement huit nous ont transmis leurs journaux d'apprentissage. Dans ce cas, il est important de préciser que, parmi les dix étudiants, deux étudiants ne nous ont pas transmis leurs journaux d'apprentissage.

Notre population est donc réduite à huit étudiants. Il convient d'ajouter également que les étudiants qui ont accepté d'écrire ces journaux ne l'ont pas fait quotidiennement de manière systématique. C'est pourquoi, au bout de dix jours d'enquête, nous n'avons réussi à collecter que vingt-neuf journaux d'apprentissage auprès des huit étudiants qui nous ont transmis leurs journaux. Notre corpus de données est donc constitué de vingt-neuf journaux d'apprentissage écrits par huit étudiants pendant une période s'étalant sur dix jours. Malgré cette difficulté rencontrée relative notamment à l'engagement de l'étudiant à tenir un journal et à nous le transmettre, nous étions contraints d'accepter les aléas du terrain tout en tentant de collecter des données objectives et analysables. Nous devons également préciser que les étudiants qui ont accepté d'écrire ces journaux étaient volontaires et leur engagement était le résultat d'une motivation personnelle. Ainsi, Sidal affirme : « *j'étais très motivée, malgré que le travail n'est pas noté* ».

Nous pouvons relever de cette affirmation que l'implication de l'étudiante dans la réalisation de la tâche n'est donc pas motivée par l'obtention d'une note. L'étudiante déclare être disposée à vivre cette expérience dans une perspective constructiviste des connaissances.

Nous pensons donc, de prime abord, que l'étudiant est disposé à vivre des expériences s'inscrivant en ligne droite avec sa formation. Nous estimons qu'il a juste besoin d'un déclic. Dès lors, nous pouvons affirmer qu'il échoit à l'enseignant de déclencher ce processus de manière à renforcer la formation de l'étudiant. Il s'agit d'une démarche constructiviste que nous avons adoptée dans notre présente recherche et travers laquelle nous rejoignons la définition suivante du journal d'apprentissage.

Le journal est donc un outil de recherche et de formation de soi. Je puis le garder pour moi, mais je puis aussi le faire partager à des proches, aux membres d'un groupe de pratique ou de référence. Je me cherche et je me forme en notant mes expériences que je prends et reprends dans un mouvement régressif-progressif qui me permet d'approfondir mon chemin. En effet, le journal permet d'explorer les métamorphoses de la personne en train de vivre dans le monde des mots, des personnes et des choses. (Hess et al, 2016 : 140)

Dans cette définition de Hess, nous pouvons relever le trait de formation inhérent au journal d'apprentissage. C'est, en effet, comme le précise l'auteur, un outil de formation de soi. Grâce au journal, le diariste garde une trace de son parcours d'expérience et de formation qui lui permet de faire plus tard des retours sur l'expérience afin d'en analyser le mouvement progressif-régressif, ce qui permet d'approfondir son chemin, ajoute l'auteur.

Dans notre démarche d'enquête et pour faciliter les échanges avec les étudiants et permettre un suivi au jour le jour, nous avons fait appel à la communication numérique. Dans notre démarche, nous avons choisi de recueillir quotidiennement les données de notre corpus. Nous avons donc tâché de répondre à chaque étudiant aussitôt que nous avons reçu son mail. Notre objectif est de guider l'étudiant dans son processus de rédaction en le remettant sur les rails notamment par rapport à l'objectif de notre recherche. Nous avons donc effectué les échanges par mail pour accompagner les étudiants dans l'élaboration du journal. Dans ce sens, nous avons adopté un double positionnement : celui de chercheur et celui de formateur nous situant d'emblée dans « *un paradigme implicationnel (Laurau, 1988)* » (Scheepers, 2004 : 1).

Par ailleurs, notre recours au numérique n'est pas fortuit. En effet, il nous a permis de guider quotidiennement les étudiants dans leur processus d'écriture, ce qui permet de les

guider, voire de les mettre en sécurité d'autant plus qu'ils sont, comme nous l'avons préalablement souligné, réticents dès lors qu'il s'agit de se mettre à l'écrit. A cet effet, dans notre démarche, nous rejoignons la conception de Jorro pour qui :

L'écriture devient une instance de formation à la condition que le processus de formation dans lequel elle figure comme composante ne soit pas occulté par le formateur. Ce qui nous conduit à envisager la fonction d'accompagnement de l'écriture du point de vue du processus de formation. (Jorro, 2002 : 44)

Jorro souligne donc que l'activité d'écriture de l'étudiant gagnerait en étant accompagnée par le formateur. Dans ce sens, l'action de l'enseignant est fondamentale dans la mesure où elle permet de tenir la main à l'étudiant et de le guider à travers le processus d'accompagnement. C'est dans ce contexte que l'activité d'écriture devient une instance de formation, précise l'auteur.

Dans notre démarche d'enquête, nous avons procédé principalement en trois temps. Nous avons tout d'abord invité un groupe d'étudiants volontaire à nous écrire leurs événements de la journée notamment ceux en rapport à leur apprentissage. En raison des réticences affichées par les étudiants notamment relatives à leurs difficultés dans la langue, nous leur avons demandé de commencer par des phrases simples pour éviter les erreurs de syntaxe et pour pouvoir également obtenir des énoncés clairs. Puis nous leur avons demandé de souligner le rapport entre ces activités de la journée avec leur apprentissage. Autrement dit, nous tentions de mettre en évidence l'impact de ces activités sur leur propre apprentissage. Nous avons par la suite demandé aux étudiants de s'autoévaluer. Il s'agit pour nous de les amener à prendre du recul par rapport à leur agir et adopter ainsi une posture réflexive. A ce stade, les étudiants étaient censés écrire un journal autour de trois grands axes, à savoir les différentes activités de la journée, leur rapport au processus d'apprentissage et l'autoévaluation. Nous pensons que cette posture permettrait aux étudiants de prendre conscience de leur responsabilité dans leur processus apprentissage.

### 3. Analyse et interprétation des données

Au bout de dix jours d'enquête, nous avons décidé de mettre un terme au recueil de notre corpus de données. Nous avons ainsi réussi à recueillir vingt-neuf journaux. Aussitôt que nous avons recueilli notre corpus de données, nous avons procédé à son analyse. L'analyse des journaux des étudiants nous ont permis de lever le voile principalement sur deux points.

D'une part, nous avons pu identifier la compétence rédactionnelle de l'étudiant dans une perspective développementale. En effet, nous avons pu relever l'amélioration de la qualité de rédaction au fil de nos échanges avec les étudiants. Mais comme nous avons circonscrit notre champ d'enquête et d'analyse à l'aspect réflexif, nous n'avons pas analysé le volet relatif à la compétence scripturale. D'autre part, nous avons réussi à mettre en évidence la posture réflexive de l'étudiant. Cette « *posture réflexive (Bucheton et Soulé, 2009) offre l'opportunité de revenir sur un agir afin de saisir entre autres les finalités, les apports ou encore les ratés, les approximations* » (Clauzard, 2023 : 28).

Ce sont ces allers-retours sur l'action, ce jugement pragmatique sur le déroulement des activités de la journée et leur rapport à l'apprentissage de l'étudiant que nous avons tâché de mettre en évidence. Nous pensons que cette prise de recul est déterminante notamment dans l'apprentissage, la prise de conscience et l'autonomie. Nous tenons à rappeler, en premier lieu, la difficulté que nous avons rencontré notamment au début de

notre enquête à mettre les étudiants à l'écrit. En effet, ils nous ont exprimé beaucoup de réticence. Ainsi, la plupart des étudiants n'ont pas accepté de se constituer volontaire pour vivre cette expérience et mettre des mots sur leurs activités quotidiennes, leur rapport à l'apprentissage et tenter prendre du recul face à ces activités. De plus, l'exploitation de certains journaux d'apprentissage que nous avons récoltés nous a permis d'identifier un manque d'intérêt même vis-à-vis de la langue. C'est ainsi que l'un des étudiants déclare :

En vérité, la première fois que vous nous avez dit qu'il y aura un travail comme ça, j'étais prête à le faire et avec plaisir, mais après, lorsque je connais que ça sera autour de ce que nous aide à améliorer notre français, je me suis dit, malheureusement j'aurai rien à écrire. Parce que vraiment je n'ai rien à écrire dans ce sujet. Et je suis très déçu pour ça. Sachant que j'aime bien les études mais, j'ai pas d'intérêt vers cette langue. Il n'était jamais à mon esprit à m'inscrire à cette faculté, et je me suis inscrit

Dans cet énoncé, nous pouvons relever la disposition de l'étudiante à donner une suite favorable à l'enseignant. Nous pouvons également relever l'intérêt de l'étudiant pour les études. Cependant, nous pouvons identifier son manque d'intérêt vis-à-vis de la langue, ce qui diminue son degré d'implication dans la réalisation de la tâche. Mais dans ce cadre, il est important de souligner que l'apprentissage recherché ne se limite pas seulement à l'apprentissage d'une langue. En effet, l'apprentissage porte également sur des savoirs et des savoirs faire disciplinaires que l'étudiant aurait pu souligner dans son journal.

Malgré le manque d'intérêt que nous observé chez certains étudiants au début de notre enquête, nous avons par la suite réussi à identifier la richesse de leurs activités. Les étudiants ont donc réussi à mettre des mots sur leurs activités qui parfois prenait l'air d'une narration romanesque comme le montre cet extrait de Sima : « Le matin Comme je suis une personne matinale, je me suis réveillée tôt, j'ai commencé par nourrir mon chat qui hurlait comme un fou puis, j'ai prié ... ».

Notre accompagnement et notre persévérance avec les étudiants a réussi à susciter cet intérêt d'écrire. En effet, nous avons expliqué aux étudiants l'importance à tenir un journal d'apprentissage à travers les enjeux de formation et surtout de développement des compétences. Nous avons donc tâché de les inciter à écrire tout en tentant de susciter leur intérêt. L'analyse des journaux qui ont suivi nous ont permis d'identifier notre réussite non seulement à mettre l'étudiant dans le bain mais aussi et surtout à susciter son intérêt. C'est ce que nous pouvons relever dans l'extrait qui suit de Chime :

Je ne vous ai écrit pas ces deux jours passés car y avait rien dans la journée me fait améliorer mon français sauf la radio algérienne qui parle en français, je l'écoute des fois le matin pendant le petit déjeuner, et parfois à la fin du jour avec le coucher de soleil avec un thé menthé au balcon au sixième étage. Ce sont les deux merveilleuses parties de ma journée. Comme même j'essaye parfois de faire quelque chose pour mes études en français, je vais les marquer in challah pour moi et pour vous. Je crois que c'est amusant et bénéfique à la fois pour moi. En fin je vous remercie monsieur de m'avoir donné cette idée amusante pour écrire en français pour la première fois hors les études.

Dans cet extrait, nous pouvons identifier l'implication de l'étudiante dans la réalisation de la tâche. Cette implication, comme nous pouvons le voir dans sa déclaration, est née de son intérêt dans la tenue quotidienne de son journal. Grâce au travail d'accompagnement, nous pensons qu'elle a compris les enjeux, voir les avantages du journal d'apprentissage sur le plan de sa formation. Nous pouvons également identifier le plaisir pris par l'étudiant

à faire ces différentes activités et à les traduire en mots. Il est enfin important de souligner que l'étudiant n'est pas habitué à ce genre d'activité, c'est pourquoi elle déclare que la tenue de ce journal d'apprentissage est une occasion d'écrire en français « pour la première fois hors les études ».

Dans ce cadre, nous pensons que la réticence de l'étudiante au départ était surtout liée au manque de pratique. Nous avons pu relever que notre première tentative à inciter à écrire a réussi à avoir ce déclic malgré les premières barrières principalement liées aux représentations négatives et au manque d'intérêt. Nous pensons avoir réussi à faire surmonter ces barrières grâce à notre accompagnement. A cet effet, un certain rapport de complicité a commencé à s'établir entre l'étudiante et la langue mais également entre elle et le journal. C'est ce que nous avons pu identifier dans le journal de Sima quand elle affirme :

Ensuite, j'ai enseigné mes nièces la langue de Molière pour les préparer à l'examen, dans mon enseignement j'ai recours à la langue maternelle, je suis obligée de le faire pour leur expliquer des mots abstraits, en les enseignant je peux avoir de l'expérience dans mon Domaine ... Le soir, je préfère dormir tôt pour pouvoir me réveiller tôt et accomplir une autre journée remplie de lecture et de fierté bon. Enfin j'espère.

En plus de cette relation étroite que nous avons pu identifier, nous avons également pu relever les sacrifices consentis par l'étudiante non seulement à se former mais également à former l'autre. L'étudiante commence donc à adopter une posture d'enseignante, ce qui participe également dans sa formation comme futur enseignante. Ce qui attire notre attention en seconde position dans cet extrait du journal de l'étudiante est la lecture et le sentiment de fierté. Nous pensons qu'il s'agit de deux éléments déterminants dans le développement de l'étudiant. Mais il convient de noter que l'analyse du corpus de Sima ne nous a pas permis de d'identifier la posture réflexive que nous avons tenté de déclencher. Malgré l'intérêt que nous pensons avoir réussi à faire naître, et comme nous pouvons d'ailleurs le remarquer dans l'extrait du journal de l'étudiante, l'analyse de ses journaux d'apprentissage nous permet de relever qu'elle n'arrive toujours pas à prendre du recul par rapport aux activités et aux événements et aux activités de la journée. C'est ce que nous avons fixé comme objectif.

Nous avons alors demandé aux étudiants de réserver une partie dans leur journal pour l'auto-critique. Nous avons ainsi fait en sorte de déclencher cette « *aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences* » (Bertucci, 2014 : 91). Nous pensons que cette posture réflexive est déterminante dans la prise de conscience de l'étudiant de son rôle dans la réalisation des activités et dans la formation. L'analyse de notre corpus de données nous a permis d'identifier que cette posture est principalement actualisée chez quatre étudiants sur huit : Sima, HaChime, Minar et KouSam. Ainsi, l'analyse du corpus de Sima nous a permis d'identifier l'intérêt la relation étroite avec la langue française.

Le livre me servit à apprendre à écrire en voyant les mots écrits, à force que je voie le mot plusieurs fois je le mémorise. Et les vidéos de mon frère me serviront à découvrir des informations que je n'ai jamais rencontré dans mes études, comme qu'il y a deux significations pour le mot bonne, j'ai cru toujours que ça signifie un seul sens.

Pour hier je suis satisfaite de ce que j'ai pu faire, arriver à lire quelques lignes pendant la journée, c'est une réussite pour moi, avec la naissance de ma fille, j'ai perdu tous mes moments favorables je me trouve confinée à elle.

Comme nous pouvons le voir dans cet extrait, l'étudiante prend du recul par rapport à son propre apprentissage et fait l'analyse de la situation. Ainsi elle revient d'une part sur la stratégie de répétition et de mémorisation de l'orthographe des mots. Elle revient d'autre part sur une vidéo qui lui est transmise par son frère qui a joué un rôle dans l'apprentissage du sens des mots notamment le mot « bonne » déclare-t-elle. Finalement, l'étudiante termine son journal en exprimant sa satisfaction. Il est important de souligner que la satisfaction de l'étudiante est, comme nous pouvons le voir dans cet extrait, liée à l'activité de lecture effectuée à la fin de la journée. Le renouement avec les différentes activités d'apprentissage constitue donc une source de satisfaction de l'étudiante qui se voit désormais sur la voie de construction des connaissances et de développement des compétences. Finalement l'étudiante prend conscience non seulement du devoir d'effectuer certaines activités mais aussi de leur utilité au point de considérer leur simple réalisation comme source de satisfaction.

Nous avons également pu identifier cette prise de recul chez Minar qui déclare : « La séance de cours a enrichi ma vision des méthodes d'enseignement, clarifiant certains concepts et soulevant des questions stimulantes ». Un peu plus loin dans son discours, l'étudiante ajoute : « Mon engagement en classe a été positif, mais je reconnais avoir besoin d'une révision plus approfondie pour maîtriser certains aspects du cours ».

Ce qui nous interpelle, en premier lieu, dans ces extraits est l'attitude de l'étudiante à s'autoévaluer. Dans le premier extrait, elle met en évidence à travers son discours, l'apport positif de l'activité à son apprentissage. Dans le deuxième extrait, l'étudiante souligne son propre rôle dans le déroulement de cet apprentissage. Dans ce cadre, elle déclare avoir agi de sorte à assimiler les méthodologies d'enseignement. Mais elle reconnaît toutefois avoir besoin d'une révision approfondie pour une meilleure maîtrise des concepts. « *L'écriture réflexive est alors un gage de réflexion sur l'objet et la méthode déployée, favorisée par la distanciation permise par la mise en mots* » (Clauzard, 2023 : 30). Il y a donc lieu de noter même une certaine autonomie de l'apprenant née d'un processus d'analyse de la situation, d'autoévaluation et de prise de conscience des enjeux de la situation à laquelle il est confrontée, ce qui débouche sur une prise de décision pour renforcer le processus d'apprentissage. Dans notre analyse des données, nous avons enfin identifié la posture réflexive chez Kousam qui déclare dans un journal :

Après une longue journée de travail, je suis rentrée chez moi fatigué mais satisfaite de mon travail et j'ai écrit ce journal pour faire un récapitulatif de mes événements et en tirer des enseignements. Je pense que la journée m'a apporté des expériences variées dans mes deux domaines de travail : enseignement et marketing. J'ai appris à mieux interagir avec les clients, à mieux comprendre leurs besoins et attentes, puis j'ai renforcé mes compétences didactiques et j'ai eu une meilleure appréhension de mon public étudiant.

Cet extrait de l'étudiante nous permet de relever, dans un premier temps, la posture réflexive adoptée par l'étudiante à l'égard des résultats de ses actions. C'est dans ce sens que nous pouvons relever le degré de satisfaction affiché par l'étudiant dans son discours. Mais la diariste ne s'arrête pas là et elle souligne les enseignements tirés de ses activités de la journée à travers l'accent mis sur l'apprentissage. Cette conceptualisation de l'étudiante nous permet donc de relever sa prise de conscience vis-à-vis de son activité et de son impact sur son apprentissage. Dans ce cadre, « *la prise de conscience est un*

*processus central de l'activité cognitive de conceptualisation* » (Clauzard, 2023 : 30). La prise de recul de l'étudiante nous permet également de souligner dans son discours son degré de satisfaction et éventuellement de prévoir les ajustements nécessaires. Cette prise de recul offre donc à l'étudiante « *la possibilité de porter un jugement critique, pas seulement sur le résultat d'une action, mais également sur les stratégies convoquées pour la réaliser* » (Clauzard, 2023 : 30).

Ainsi l'étudiante souligne dans son discours des éléments qui ont trait à son apprentissage tels que « j'ai appris », « j'ai renforcé mes compétences », ... De ce fait, l'action de l'étudiante et son discours sur son action permettent de mettre en évidence son apprentissage et le développement de ses compétences. Nous avons pu accéder à ces éléments sous-jacents de l'apprentissage grâce à la posture réflexive de l'étudiante.

Par ailleurs, l'apport de cette posture est à double tranchant pour l'étudiant et pour le chercheur. Pour l'étudiant, elle permet de s'autoévaluer de manière à prendre conscience surtout des lacunes pour entreprendre les remédiations nécessaires. Quant au chercheur, elle lui permet d'accéder aux structures profondes (Bucheton, 2009) qui dictent l'agir de l'étudiant, de souligner la capacité de l'étudiant à prendre du recul, à analyser son action, faire la part de ce qui favorise l'apprentissage de ce qui ne le fait pas.

### **Conclusion**

Dans cette présente étude, nous avons analysé le journal d'apprentissage d'un groupe d'étudiants. Nous y avons ciblé principalement la posture réflexive parce que nous estimons qu'elle est fondamentale dans un journal d'apprentissage et elle constitue également le noyau dans la formation de l'étudiant censé développer, entre autres, l'esprit critique et l'esprit d'analyse.

Dans notre enquête, nous avons pu noter, notamment au début du recueil de données, l'appréhension de l'étudiant à s'engager dans la tenue du journal. C'est pourquoi, seulement huit étudiants ont franchi cet obstacle et nous ont transmis leurs journaux d'apprentissage. Par ailleurs, notre analyse des données nous a permis de mettre en évidence la difficulté de l'étudiant à prendre du recul par rapport à son propre rôle dans son processus d'apprentissage, voire à se constituer comme objet de sa propre analyse. Par ailleurs, même lorsque nous avons accompagné les étudiants, seulement la moitié a réussi à faire ce travail de conceptualisation.

Malgré la difficulté de l'étudiant à conceptualiser, nous pensons que la pratique réflexive constitue un atout dans la formation de l'étudiant. Dans ce cadre, l'enseignant gagnerait à favoriser cet outil à travers notamment la tenue d'un journal d'apprentissage par l'étudiant. En effet, en même temps que le journal permet à l'étudiant de prendre du recul pour analyser son rôle dans son processus d'apprentissage, il lui pourrait l'aider à développer sa compétence rédactionnelle.

Dans ce sens, des recherches ont déjà montré « *l'importance des facteurs métacognitifs dans les apprentissages, et notamment dans les apprentissages linguistiques et langagiers* (Flavell, 1976 ; Gombert, 1990 ; Rémond, 2003) » (Crinon, 2008 : 138). Nous pouvons conclure que cette présente recherche a eu des apports sur plusieurs plans. Elle nous a particulièrement permis de lever le voile la pratique réflexive qui accompagne la tenue d'un journal d'apprentissage. Cette étude nous a également permis d'agir sur la situation et de la modifier, dans ce sens où nous avons réussi à déclencher cette posture réflexive



chez une partie des étudiants. Nous avons donc réussi à amener l'étudiant se détacher du regard unidirectionnel selon lequel il analyse la situation en faisant abstraction de son propre rôle dans la situation d'apprentissage. La conceptualisation que nous avons réussi à déclencher chez certains étudiants s'inscrit, à notre sens, en étroite relation avec leur processus de formation à travers notamment l'autoévaluation et les phases de remédiation. A cet effet, nous sommes convaincus que la tenue d'un journal d'apprentissage constitue une stratégie qu'il faudrait explorer davantage à travers un échantillon d'étudiants plus élargi de manière à souligner son efficacité dans leur processus de formation. Cependant, nous devons reconnaître que cette recherche constitue une étude de cas et ses résultats sont fortement liés au contexte. Nous ne pouvons donc pas généraliser ses résultats. Mais nous pensons avoir contribué à l'ouverture d'une brèche sur la posture réflexive des étudiants à l'université particulièrement à travers l'analyse d'un corpus de journaux d'apprentissage.

Notre présente étude nous a permis de relever que le journal de bord est une pratique qu'il faudrait encourager notamment à notre époque où le numérique et notamment la messagerie instantanée a envahi la vie des étudiants. En effet, les résultats de cette présente recherche nous permettent d'avancer que la tenue du journal conjugué avec une posture réflexive de l'étudiant constitue un atout pour la formation de l'étudiant que les praticiens de l'enseignement devraient privilégier.

### Références bibliographiques

- CADET, L. & TELLIER, M. 2007. « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage » dans *Les cahiers de Théodile*. N°7, pp. 67-80. URL : <https://hal.science/hal-00378851/document> consulté le 7 mars 2024.
- CLAUZARD, P. 2021. « L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves ». *Éducation et didactique*, 15(15-2),27-45. <https://doi.org/10.4000/education-didactique.8634>
- CRINON, J. 2008. « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire » dans *Repères*. 38, pp. 137-149. URL : <http://dx.doi.org/10.4000/reperes.402>
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER REUTER, D. 2010. Les littératies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Url : [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_Delcambre\\_Lahanier.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf)
- HESS, R., MUTUALE, A., Caille, C., Cormery, A.-C., & Gentes, D. (2016). « L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même ». *Le Télémaque*, 49(1), 139. <https://doi.org/10.3917/tele.049.0139>
- JORRO, A. 2002. « L'écriture accompagnatrice : le journal de formation » dans *Enjeux*, N°53, pp.43-53. URL : [halshs-00283628](https://halshs-00283628)
- LAFONT, P. 2023. « Journal d'apprentissage et mise en mots de l'expérience ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (52/3), 551-574. <https://doi.org/10.4000/osp.17985>
- MOUSSAOUI, N. 2018. Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie ?/Thèse sous la direction de BENHOUBOU Nabila. Université d'Alger 2.
- SHEEPERS, C., 2004. Le journal de formation : un écrit heuristique à double je. Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 aout 2004



## Le journal intime comme outil de formation pour le développement des compétences scripturales en contexte universitaire algérien

### The personal diary as a training tool for the development of scriptural skills in an Algerian university context

Lamia HADJAB<sup>1</sup>

Université de M'sila | Algérie  
lamia.hadjab@univ-msila.dz

**Résumé :** Dans cet article, notre réflexion tourne autour de la pratique du journal intime comme moyen de formation en contexte universitaire algérien. Notre recherche consiste à se demander si le recours à ce type d'écriture personnelle et extra universitaire peut motiver les étudiants de langue française et améliorer leurs compétences en matière de l'écrit. Une étude expérimentale avec des étudiants de première année Licence a été effectuée. Les résultats obtenus soulignent l'avantage de cette pratique qui permet à l'étudiant de s'auto-former en français en relatant son quotidien et en réfléchissant sur ses propres pratiques.

**Mots-clés :** Journal intime, outil de formation, compétences, motivation, vocabulaire

**Abstract:** In this article, our reflection revolves around the practice of the personal diary as a means of learning in the Algerian university context. Our research consists of asking whether the use of this type of personal and extra-academic writing can motivate French-speaking students and improve their writing skills. An experimental study with first year undergraduate students was carried out. The results obtained highlight the advantage of this practice which allows the student to self-train in French by recounting their daily life and reflecting on their own practices.

**Keywords:** Personal diary, training tool, skills, motivation, vocabulary.



À l'université, l'écrit représente la forme la plus exigée pour l'acquisition des connaissances. Cependant, en contexte universitaire algérien, cette pratique est considérée comme l'un des principaux obstacles qui entravent les étudiants à progresser dans leur formation. En effet, même en classe de langue, les difficultés rédactionnelles qu'éprouvent les étudiants les empêchent à exprimer leurs idées et leurs réflexions sur les sujets proposés, ce qui représente une véritable contrainte dans l'acquisition des structures de base de la langue étrangère.

<sup>1</sup>Auteur correspondant : LAMIA HADJAB | lamia.hadjab@univ-msila.dz

C'est pourquoi, il est donc important de penser à des exercices et des pratiques efficaces pour répondre aux besoins de ces étudiants en matière de la maîtrise de l'écrit.

Dans cette contribution, notre réflexion tourne autour de la mise en pratique d'un type d'écrit qui accorde à l'étudiant une part de liberté <sup>2</sup>d'expression dans sa production écrite en langue française : il s'agit de l'écriture du journal intime qui lui permet de relater des événements relatifs à des expériences vécues dans sa vie quotidienne. L'expression de ses pensées et de ses sentiments se réalise donc d'une manière sans entrave car il se trouve autonome dans le choix des thèmes abordés. Dans cette perspective, une question majeure peut être posée : l'écriture du journal intime contribue-t-elle au développement des compétences scripturales en langue française ? Autrement dit, le recours à cette pratique extra-universitaire peut-il motiver les étudiants et enrichir leur vocabulaire en langue française ?

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous nous référons à une expérience réalisée auprès de nos étudiantes de première année licence du département des lettres et langue française à l'université de M'sila. Avant d'exposer l'analyse des résultats de cette étude expérimentale, nous nous intéressons d'abord à définir l'écriture du journal intime, sa structure et ses avantages. Ensuite, nous montrerons le rôle que joue cette pratique dans la motivation des étudiants. L'analyse des résultats obtenus définit enfin dans quelle mesure l'écriture du journal pourrait être considérée comme un exercice utile aux étudiants et aux enseignants intéressés par la pratique de cette expérience.

## 1. Le journal intime : définition et structure

Le journal intime est généralement défini comme un texte présentant des notes journalières relatant des événements, des pensées, des émotions et des réflexions personnels. Ce type d'écrit obéit souvent à la succession (Pachet, 1990 : 13), la notation des faits s'effectue au jour le jour, racontant régulièrement des détails intimes relatifs à la vie privée de l'individu. Il représente donc une « pratique », selon l'expression de Philippe Lejeune, dont la finalité est la vie de son auteur. (Lejeune, 2011).

Quant à sa forme, le journal intime s'écrit d'une manière non structurée, il se compose d'un texte constitué principalement de notes posées les unes à la suite des autres sans qu'il y ait obligatoirement un enchaînement. C'est pourquoi, les chercheurs ne le considèrent pas vraiment comme un récit puisqu'il ne raconte pas une histoire. (Braud, 2009). C'est ce qui le distingue de l'autobiographie qui propose une présentation récapitulative du passé ; alors que le journal intime raconte le présent ou le passé récent de l'auteur. L'écriture du journal intime offre une représentation d'une émotion encore vivante ou d'un souvenir récent ; tandis que dans l'autobiographie rétrospective, c'est la mémoire qui organise un récit d'événements choisis par l'auteur et organisés en fonction d'un ordre chronologique. (Braud, 1991 : 21).

Cependant, Jean Rousset, l'un des grands critiques du journal intime, pense que la rétrospection est un élément constitutif de ce type d'écrit, puisque le diariste se livre souvent à elle, d'une manière brève, pour consigner les faits les plus récents. Mais il est

---

<sup>2</sup> Sur ce point, Philippe Lejeune et Catherine Bogaert (2003) précisent qu'il s'agit d'une liberté de ton et de forme : le texte peut être accompagné ou remplacé par des illustrations, dessins et photographies.

certain que l'écriture journalière, selon Rousset, interdit toute linéarité narrative et impose la primauté du discours sur le récit. (Rousset, 1986).

## 2. L'apport du journal intime pour la santé mentale

Le journal intime est une simple activité quotidienne qui peut apporter de nombreux avantages aux diaristes. Ainsi, elle contribue à améliorer leur mode de vie :

- Écrire ses sentiments dans un journal représente déjà une forme de « décharge mentale » qui sert à diminuer le stress et l'angoisse chez le diariste. Le principe est de libérer de l'espace dans le cerveau envahi par les pensées afin de gérer efficacement l'angoisse. Ce qui met le diariste dans un état d'esprit plus tranquille.
- Écrire des idées et des informations dans un journal est un exercice qui active la mémoire et les compétences cognitives de l'individu : L'enregistrement physique des informations aide à les fixer dans le cerveau, ce qui facilite leur rappel plus tard. Ainsi, cette activité est considérée comme un exercice mental qui contribue à l'amélioration du fonctionnement cognitif global de l'auteur.
- Exprimer librement ses pensées dans un journal intime inspire la créativité du diariste (Brunel, 1986). Cela lui permet d'élargir le champ de son imagination, découvrir de nouvelles idées, de nouveaux horizons et de nouvelles astuces. Ce qui est particulièrement utile dans l'amélioration des capacités de résolution de problèmes. (Angers & Bouchard, 1985).
- Écrire les souvenirs et les expériences vécues dans un journal les préserve afin de les revivre après un certain temps, court ou long. Le retour aux souvenirs précieux offre au diariste une croissance et une réflexion personnelles qui lui permettent de revivre les beaux moments de sa vie.
- Écrire ses objectifs dans un journal intime aide le diariste à les atteindre : le recours régulier au journal peut fournir des rappels précieux qui aident l'individu à rester concentré et motivé sur son chemin vers la réussite.
- Enfin, tenir un journal améliore les compétences en écriture. L'apprenant qui se trouve souvent en situation de rédaction acquiert automatiquement les procédés d'écriture, ce qui contribue au développement de ses compétences rédactionnelles.

## 3. Le journal intime comme outil de formation

La simplicité qui caractérise l'écriture d'un journal intime le rend donc accessible aux apprenants de langue, du point de vue où ils ne se trouvent pas censés reproduire les normes exigées dans l'écriture d'un récit. Ainsi, ce type d'écrit pourrait construire une pratique qui leur permet de s'exprimer et décrire leur quotidien librement et sans contraintes. Cette stratégie est largement exploitée par les japonais dans l'apprentissage de la langue anglaise. En effet, le linguiste Yasuhiro Shirai affirme que « la pratique de l'écriture quotidienne d'un journal intime en anglais est extrêmement efficace pour l'apprentissage de la langue ». (Shirai, 2008). Partant de ce point de vue, l'écriture du journal représente donc un outil de formation intéressant pour l'acquisition des langues étrangères. C'est la raison qui nous a poussés à tenter cette pratique dans l'enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire algérien. Comment peut-on l'exercer et quel serait son apport pour la formation des étudiants en langue française ?

#### 4. Le journal intime comme activité extra-universitaire

À l'université algérienne, la formation des étudiants de langue française en matière de production écrite s'effectue généralement par le biais d'un exercice souvent pratiqué par les enseignants : c'est celui du thème. Il s'agit ici d'une activité qui se réalise souvent en classe, où l'étudiant est appelé à rédiger un texte s'inscrivant dans tel ou tel type de discours et répondant à un sujet bien précis, proposé par l'enseignant. Certes, la pratique constante de cette activité aide les étudiants à améliorer leurs compétences en matière de production écrite et enrichie leurs connaissances, mais ce type d'exercice n'est pas toujours apprécié par les étudiants car dans certains cas, le problème de compréhension du sujet les empêche à développer leurs idées en fonction de la consigne. L'enseignant se trouve donc confronté à des travaux hors sujet. De même, le volume horaire réservé à la matière de Compréhension et expression écrite pour les étudiants de licence est insuffisant pour s'exercer en classe et acquérir une bonne formation en matière de l'écrit.<sup>3</sup>

Ainsi, et malgré son efficacité, l'exercice du thème seul ne peut pas répondre aux besoins des étudiants souhaitant atteindre un niveau qui leur permet de s'exprimer avec aisance en langue française. Face à cette insuffisance, il semble donc important de réfléchir à une activité extra-universitaire<sup>4</sup> permettant de pratiquer la production écrite d'une manière satisfaisante. Le journal intime représente un exercice efficace qui peut répondre à cette ambition. Il se distingue de celui du thème du point de vue où il offre aux étudiants la possibilité de s'exprimer librement en utilisant largement leur temps. Ainsi, en écrivant régulièrement son journal, l'étudiant acquiert un lexique riche et varié en fonction des différents événements relatés et relatifs à sa vie quotidienne.

Compte tenu de tout ce qui a été évoqué à propos de l'utilité de l'écriture du journal, nous avons jugé important de l'exercer avec nos étudiantes. L'objectif de cette expérience est de montrer dans quelle mesure cette pratique contribue-telle à l'amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants.

##### 4.1. Description du corpus et de la démarche expérimentale

Comme étant enseignante chargée de la matière Compréhension et expression écrite, nous avons effectué une étude expérimentale avec un groupe de 29 étudiantes de première année licence, au département des lettres et langue française à l'université de M'sila. Cette expérience s'inscrit dans le cadre de l'enseignement du discours narratif (la phase de l'expression écrite). L'objectif principal du cours était la mise en œuvre de l'écriture personnelle afin de motiver les étudiantes à rédiger des textes en dehors de la classe et à

---

<sup>3</sup> Sur ce point, il est important de rappeler que le volume horaire hebdomadaire réservé à la matière était 4h.30. Or, depuis l'année (2023/2024), il a été réduit à 3 heures seulement, réparties entre « compréhension de l'écrit » et « expression écrite ». Ainsi, la production écrite ne bénéficie que de 1h.30 par semaine, un volume horaire insuffisant pour une matière qui fait partie de l'unité fondamentale de l'apprentissage des étudiants de première année licence.

<sup>4</sup> Dans ce même ordre d'idée, Marie-Claude Penloup (1999) parle des écritures extrascolaires. Elle pense que ce type de pratiques est très mal connu des enseignants de français. (Penloup, 1999). C'est pourquoi M.-F. Chanfrault-Duchet souhaite que les chercheurs se saisissent de ce matériau pour développer les travaux sur l'apprenant en référence aux situations d'apprentissage. (Chanfrault-Duchet, 2001).

travers lesquels elles relatent des événements, des idées et des réflexions relatifs à leur vie quotidienne.

Cette expérience s'est déroulée en trois phases différentes : dans la première étape, nous avons d'abord présenté aux étudiantes le journal intime comme activité extra-universitaire, sa structure et ses nombreux avantages sur le plan de la formation et de la santé mentale de l'individu. Ensuite, un document contenant toutes ces informations a été distribué en classe. Enfin, nous nous sommes chargées à expliquer aux étudiantes l'objectif recherché par la pratique de ce type d'écrit et nous leur avons précisé que cet exercice n'aurait aucun effet sur la note TD.

Dans la deuxième étape, les étudiantes du groupe ont été sollicitées à remplir une pré-enquête à propos de l'intérêt porté à l'écriture du journal. Il apparaît que seulement 10 étudiantes s'intéressaient à la réalisation de l'expérience. Ces participantes ont donc choisi de prendre part à cet exercice bénévolement.

La troisième phase de l'expérience s'est déroulée pendant la période des vacances de printemps (du 21 mars au 07 avril 2024), durant laquelle les étudiantes devaient écrire quotidiennement entre trois à cinq lignes. À la fin de chaque semaine, elles devaient envoyer leurs productions sous forme de pièces jointes à notre boîte professionnelle. Ces productions sont par la suite corrigées et renvoyées aux participantes afin de prendre en considération les erreurs commises. À la fin des vacances, les dix journaux ont été soumis à l'évaluation deux fois (pendant la première et la deuxième semaine de l'expérience).

À la reprise des cours, nous avons réalisé une enquête au profit des dix participantes qui avaient exprimé leur contentement sur la pratique du journal intime. Les commentaires qui nous ont été confiés sont de type :

- « Oui, c'était une expérience très bénéfique pour moi » ;
- « Au début l'écriture de mon journal intime était difficile, mais par la suite, j'ai pris l'habitude » ;
- « L'écriture de mon journal intime m'a pris beaucoup de temps mais ça m'a aussi permis d'enrichir mon vocabulaire » ;
- « Cette expérience m'a permis de découvrir mes points faibles en français » ;
- « C'était difficile mais très intéressant » ;
- « Cela m'a motivée pour l'étude du français » ;
- « À partir de cette expérience du journal intime, j'ai développé mes compétences en matière de l'écrit en français » ;
- « L'écriture de mon journal intime m'a permis de pratiquer le français à la maison » ;
- « L'écriture de mon journal intime m'a permis de réfléchir et d'apprendre à nommer les choses en français, car auparavant, je recourais souvent à la langue arabe dans mes productions écrites » ;
- « Cette pratique a attiré mon attention sur des éléments que je pensais maîtriser en langue française, mais je me suis rendue compte que je n'ai pas bien saisi certains points de langue ».

Suite à ces commentaires, il apparaît que la pratique du journal intime a stimulé la motivation des participantes. Dans ce même ordre d'idée, De Beni et Pazzaglia (2001) précisent l'importance de la motivation dans l'apprentissage. Ils pensent que la faible motivation des apprenants est vécue non seulement comme décevante, mais comme le principal obstacle au succès. (De Beni et Pazzaglia, 2001 : 248). Elle est donc essentielle

pour se fixer des objectifs et gérer le comportement de l'étudiant afin de réussir sa formation.

#### 4.2. Analyse des résultats obtenus

Après avoir reçu les journaux des étudiantes, nous les avons soumises à l'évaluation deux fois afin de relever les principales contraintes d'écriture éprouvées lors de la réalisation de cet exercice. Comme la période de l'expérience coïncide avec le mois de Ramadan et les préparatifs de la fête d'Aid-El-Fitr, les thèmes évoqués dans les journaux intimes sont en grande partie relatifs à ces occasions religieuses. Afin de pouvoir suivre l'évolution de la réalisation de l'expérience, les productions ont été analysées en fonction de deux moments de l'écriture du journal (productions envoyées lors de la première semaine de l'expérience, et celles qui nous ont été parvenues lors de la seconde semaine). Le tableau ci-dessous présente les principales contraintes rencontrées pendant la première semaine de l'expérience :

Tableau 1 : Contraintes éprouvées en 1<sup>ère</sup> semaine de l'expérience

Étape de l'expérience	Contraintes rencontrées	Exemples	N° des étudiantes
1 <sup>ère</sup> semaine de l'expérience	Fautes d'orthographe	« gatos », « Pla », « le jein », « lecouché du soleil », ...	05
	Fautes grammaticales : mauvais accord des genres ; confusion entre les pronoms relatifs « que » et « où ».	« lemosquéque je préfère prier »	03
	Interférences syntaxiques : adopter la structure syntaxique de la phrase en langue arabe (verbe + sujet + complément).	« rentre mon père à 16h »	04
	Problème de conjugaison des verbes : mauvais choix de l'auxiliaire (au passé composé) ; ellipse du verbe ; ...	« j'ai tombée par terre », « la sortie magnifique »	03
	Insuffisance au niveau du vocabulaire : bagage linguistique pauvre en moyens notamment pour exprimer des habitudes algériennes ou religieuses.	« sawm est difficile le premier jour »	07
	Problème de cohérence		02

Après avoir corrigé une seconde fois les travaux envoyés à la fin de la deuxième semaine de l'expérience, nous avons remarqué que le nombre de journaux présentant des difficultés a diminué. Ce qui prouve que l'écriture du journal intime avait réellement contribué au développement des compétences scripturales chez les participantes.

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies suite à la deuxième correction des journaux :

Tableau 2 : Données recueillies en 2<sup>ème</sup> semaine de l'expérience

Étape de l'expérience	Contraintes rencontrées	N° des étudiantes
2 <sup>ème</sup> semaine de l'expérience	Fautes d'orthographe.	03
	Fautes grammaticales : mauvais accord des genres ; confusion entre les pronoms relatifs « que » et « où ».	02
	Interférences syntaxiques : adopter la structure syntaxique de la phrase en langue arabe (verbe + sujet + complément).	01
	Problème de conjugaison des verbes : mauvais choix de l'auxiliaire (au passé composé) ; ellipse du verbe ; ...	01
	Insuffisance au niveau du vocabulaire : bagage linguistique pauvre en moyens notamment pour exprimer des habitudes algériennes ou religieuses.	03
	Problème de cohérence	02

Selon les données présentées dans les deux tableaux ci-dessus, nous constatons que la plus grande partie des participantes rencontrent une insuffisance au niveau du vocabulaire. Leur bagage linguistique est pauvre en moyens, notamment pour décrire et exprimer un mode de vie relatif à la culture algérienne. Face à cette situation, 07 étudiantes sur 10 recourent à l'arabe dialectal (transcrit en français) pour décrire leur quotidien (Tableau 1). Cependant, ce nombre a diminué à 03 au deuxième moment de l'expérience (Tableau 2). Ainsi, après corrections des journaux, 04 étudiantes sur 07 sont arrivées à enrichir leur vocabulaire en langue française. Elles ne recourent plus à l'arabe dialectal dans leurs écritures. Ceci est relativement important car le vocabulaire est souvent considéré comme le fondement d'une langue.

Sur le plan orthographique, 05 étudiantes sur 10 font des fautes d'écriture (Tableau 1). En deuxième semaine de l'expérience, ce nombre a diminué à 03 (Tableau 2). Ainsi, suite aux corrections effectuées sur les journaux, 02 étudiantes sur 05 font moins de fautes d'orthographe. Cela est dû essentiellement à l'enregistrement physique des termes souvent utilisés dans la description du quotidien des participantes qui aide à les fixer dans le cerveau, ce qui facilite leur rappel plus tard.

Sur le plan syntaxique, 04 étudiantes sur 10 recourent à des interférences d'ordre grammatical : il s'agit ici d'un problème lié principalement à l'ordre des mots dans la phrase. Les étudiantes font appel à des constructions syntaxiques semblables à celles qu'on emploie en langue arabe (Tableau 1).

Cependant, en deuxième moment de l'expérience, ce nombre a diminué à une participante. Cela signifie que 03 étudiantes sur 04 ont acquis les différentes formes de constructions



grammaticales en français, suite aux corrections effectuées sur leurs journaux. (Tableau 2). Quant aux problèmes liés à la conjugaison, nous avons constaté que 03 étudiantes sur 10 trouvent des difficultés au niveau du choix de l'auxiliaire, en conjuguant les verbes au passé composé. Dans certains énoncés, le verbe est complètement absent (Tableau 1). En deuxième semaine de l'expérience, le journal d'une étudiante seulement représente ce genre de problèmes. 02 participantes sur 03 ont donc saisi les règles de conjugaison transmises à travers les corrections effectuées sur leurs journaux. (Tableau 2). Pour ce qui est de la cohérence, nous avons constaté que dans les deux moments de l'expérience, 02 étudiantes sur 10 écrivent leurs journaux sans veiller à la cohérence des idées. (Tableaux 1 et 2).

## 5. L'écriture du journal : quelques propositions didactiques

À travers cette étude, nous avons tenté de démontrer que l'écriture du journal intime a un impact positif sur la motivation et les productions écrites des participantes. C'est pourquoi, nous avons jugé utile de proposer, à travers cette contribution, quelques suggestions qui pourraient intéresser les enseignants désirant entamer cette pratique avec leurs apprenants afin de développer leurs compétences en matière de l'écrit :

- Simplifier l'écriture du journal intime aux étudiants : l'enseignant peut suggérer quelques modèles de plans de types : « Fait → sensations », « Action → réaction », « Situation → réflexion », ... Cette stratégie aide énormément l'étudiant à retrouver le fil conducteur de son écriture journalière et relater les événements vécus avec aisance.
- Présenter aux étudiants des termes et locutions souvent employés dans le journal intime, notamment ceux qui renvoient à la description du quotidien.
- Rappeler les étudiants sur les nombreux avantages de l'écriture du journal sur leur santé mentale et leur formation en matière de l'écrit.
- Enfin, comme nos apprenants sont souvent connectés à leurs téléphones, tablettes et ordinateurs, l'enseignant peut les orienter à exploiter un logiciel de journal intime qui peut être installé sur n'importe quel appareil et qui est accessible à tout moment et n'importe où. L'écriture numérique permet au jeune diariste d'éviter les fautes d'orthographe et de conjugaison car il comporte un système de traitement de texte.

## Conclusion

Au terme de cet article, nous avons tenté de montrer l'impact de l'écriture du journal sur la compétence linguistique (particulièrement le vocabulaire et la grammaire) qui est en fait une composante de la compétence rédactionnelle. Vu les données recueillies à travers une expérience réalisée avec des étudiantes de première année licence de langue française, nous pensons qu'il est intéressant que cette pratique soit exploitée par les enseignants de français dans les autres cycles, secondaire et moyen. Les résultats de l'étude signalent que l'exercice de cette activité extra-universitaire (ou extrascolaire) pourrait présenter plusieurs avantages aux jeunes diaristes. D'abord, elle leur permet d'être souvent en contact avec la langue française et ses constructions, ce qui contribue à une bonne maîtrise des procédés d'écriture. Ensuite, décrire régulièrement son quotidien incite l'apprenant à enrichir son vocabulaire et ses connaissances, notamment en matière des thèmes évoqués dans son journal. De plus, le journal intime sert à maintenir la relation entre l'enseignant et l'apprenant : à travers les corrections périodiques effectuées sur les journaux, le

formateur peut suivre l'évolution de ses étudiants, les sensibiliser sur leurs lacunes et les aider à s'auto-corriger. Enfin, le journal intime représente un moyen qui offre à l'étudiant l'opportunité d'examiner d'une manière permanente ses idées et réflexions, ses positions et sentiments, ce qui améliore sa façon de voir les choses et ses stratégies communicatives. Cependant, l'écriture du journal intime peut présenter aussi quelques inconvénients liés principalement au caractère des jeunes diaristes : d'une part, la régularité et l'engagement sont deux conditions nécessaires dans l'écriture du journal, mais avec les nombreux moyens de distraction qui entourent nos apprenants, il est parfois difficile de les respecter. D'autre part, le fait d'écrire toujours la même sorte d'informations risque de faire tomber l'étudiant dans la routine et la redondance. Il est important de signaler que l'expérience que nous avons menée auprès de nos étudiantes de première année licence était limitée à un nombre restreint de participantes, mais leur motivation pour cet exercice a sans doute influencé favorablement les résultats de l'expérience. Enfin, nous pouvons considérer le journal intime comme support et outil de formation intéressant et efficace pour l'enseignement de la production écrite. Nous souhaitons que cette pratique extra-universitaire et motivante soit adoptée comme un exercice extrascolaire afin de développer les compétences scripturales chez nos apprenants.

### Références bibliographiques

- ANGERS P. & BOUCHARD C. 1985. *De l'écriture à l'intuition*. Bellarmin. Montréal.
- BRAUD M. 2009. « Le journal intime est-il un récit ? » dans *Poétique*. N° 160/4. Le Seuil. Paris.
- BRAUD M. 1991. « Journal intime et autobiographie » dans BRAUD M. *La Tentation du Suicide*. Presse Universitaire de France.
- BRUNEL M.L. 1986. « Parler de soi ou écrire sur soi : effet de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents » dans *Santé mentale au Québec*. N° 02/11. Revue Santé mentale. Québec. 40-52. <https://doi.org/10.7202/030341ar> (consulté le 05/05/2024).
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. 2001. « Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet » dans *Repères*. N° 23. ENS Éditions, Institut Français de l'Éducation. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2001\\_num\\_23\\_1\\_2357](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2357) (consulté le 03/05/2024).
- DE BENI R. & PAZZAGLIA F. 2001. « Lecture: les connaissances relatives à la tâche et aux stratégies » dans DOUDIN P. et al. *Métacognition et éducation*. Peter Lang. Lausanne.
- LEJEUNE P. 2011. « Le journal : genèse d'une pratique » dans *Genesis*. 42. <http://journals.openedition.org/genesis/310> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/genesis.310>.
- LEUJEUNE P. & BOGAERT C. 2003. *Un journal à soi : histoire d'une pratique*. Txluel. Paris.
- PACHET P. 1990. *Les Baromètres de l'âme. Naissance du journal intime*. Hatier. Paris.
- PENLOUP M.-C. 1999. *L'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques*. ESF. Paris.
- ROUSSET J. 1989. *Le lecteur intime*. Corti. Paris.
- SHIRAI Y. 2008. *Sciences de l'apprentissage des langues étrangères - Qu'est-ce que la théorie de l'acquisition d'une langue seconde*. Iwanami. Japon.
- VIANIN P. 2007. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck Supérieur. Paris.



## L'éthos en narration autobiographique post-traumatique

### Ethos in post-traumatic autobiographical narration

Nawal BOUDECHICHE<sup>1</sup>

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf | Algérie

Boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

**Résumé :** Les discours autobiographiques narrés par les étudiants énonciateurs de notre étude relèvent de l'écrit sur soi, mobilisant la langue pour verbaliser les douleurs d'un vécu traumatisant. En référence à la théorie de l'énonciation et à l'analyse du discours à l'aune de la cognition émotionnelle, nous analysons les témoignages écrits pour rendre compte de leur valence émotionnelle, deux ans après les faits. L'analyse thématique et celle du discours appliquées aux verbalisations produites reflètent un fort éthos discursif, à l'aune d'une souvenance marquant un portrait psychologique conservant les séquelles du trauma.

**Mots-clés :** Traumatisme, Narration autobiographique, Portrait psychologique, Ethos, Valence émotionnelle

**Abstract:** The student speakers in our study's autobiographical speeches discuss writing about oneself and using language to express the suffering caused by a traumatic event. Two years after the events, we examine the written testimony to account for their emotional valence, relying on the theory of enunciation and the analysis of speech in the context of emotional cognition. A strong discursive ethos is shown in the topic and discourse analysis used to the verbalizations generated, given the memory that marks a psychological portrait that preserves the trauma's consequences.

**Keywords:** Trauma, Autobiographical story, Psychological portrait, Ethos, motional valence



Dans l'objectif d'analyser la compétence verbale des étudiants à mobiliser leurs ressources linguistiques à des fins d'expression d'un stress post-traumatique, nous avons invité des étudiants de niveau deuxième année licence de langue française à raconter leur vécu d'une journée ayant traumatisé la population de l'ensemble de la circonscription géographique de la wilaya d'El-Tarf, en raison des incendies dévastateurs qui ont ravagé la région le 17 août 2022.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : NAWAL BOUDECHICHE | boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

À peine dépassant le fantôme de la pandémie de la Covid-19, la population a été encore une fois terriblement bouleversée par des incendies inopinés qui se sont brusquement et quasi simultanément déclenchés au niveau de plusieurs endroits de la région, mettant ainsi à rude épreuve hommes, femmes et enfants, patrimoine matériel et immatériel. Au regard de son ampleur, laquelle a été fortement médiatisée aussi bien par la presse écrite, télévisuelle que numérique, l'aura de l'évènement a été nationale et même internationale<sup>23</sup>.

De ce vécu, nous ambitionnons d'appréhender l'expression narrative de l'évènement par le biais de l'écriture autobiographique, en tant qu'écriture de témoignage et d'expressivité, où la dimension linguistique se conjugue avec l'image de l'éthos qui se propage dans le logos narré. Nous nous penchons sur l'expression verbale de ces deux instances rhétoriques pour déceler les contours rhétoriques de la narration autobiographique s'alimentant fort probablement d'émotions, mais possiblement aussi de pensée de l'intellect analysant le logos de la narration, pour examiner la mobilisation des ressources de la langue française pour rendre compte de ce vécu. L'écrit autobiographique étant considérablement imprégné d'émotions, nous tentons de dévoiler, l'expressivité linguistique des affects des étudiants, dans un tel contexte où l'expression des émotions est directe et peu contrôlée. Dans cette énonciation différée par rapport à la date de l'évènement, c'est dans ces écrits que la présentation de soi fait partie intégrante du discours, imposant des usages spécifiques de la langue pour des modalités particulières. L'écriture autobiographique révèle, dans son emploi de la langue, une représentation de l'évènement relaté, laquelle interprétation peut être à dominante émotionnelle où l'affect est explicitement mis en relief, tout comme il peut s'effacer pour rendre compte de l'évènement de façon moins émotive en aboutissant à une attitude réflexive au sujet du passé. Face à ces possibilités énonciatives, nous nous interrogeons sur le choix adopté par nos scripteurs en formulant le questionnement de départ suivant :

Quelle verbalisation de l'éthos apparaît en narration autobiographique post-traumatique ? En considérant d'une part, les travaux de Maingueneau (2014), envisageant l'éthos comme un paramètre d'analyse discursive et une facette émergent dans le discours, et d'autre part, ceux de Ruth Amossy (2010) pour laquelle toute situation d'énonciation donne à voir l'éthos et son positionnement, nous formulons l'hypothèse qu'un évènement traumatique affecte grandement l'éthos de l'individu l'ayant subi, et que de cette incidence émerge une verbalisation focalisée sur les moyens linguistiques à portée émotionnelle, reflétant une résurgence des ressentis de l'individu qui les met en discours par le biais de son éthos discursif. Il s'agit donc de considérer que la verbalisation d'un vécu traumatisant relativement récent met à mal une distanciation réflexive, au profit d'une narration reflétant une détresse émotionnelle encore vive. Ainsi, la perception événementielle reste marquée par leur propre expérience intérieure, dont l'expressivité rhétorique est l'emploi d'éléments linguistiques du lexique émotionnel en corrélation avec une présence énonciative marquée par une forte cognition émotionnelle.

<sup>2</sup> <https://www.ouest-france.fr/monde/algerie/incendies-en-algerie-un-nouveau-bilan-de-38-morts-et-des-scenes-de-desolation-a63a72be-1ee0-11ed-87e6-ec5e03fce8f7>

<sup>3</sup> <https://www.leparisien.fr/faits-divers/algerie-deux-morts-et-des-blesses-dans-des-feux-de-foret-17-08-2022-CIES65HBYBGDJKEZ6UPMLPPVPI.php>

Dans l'objectif de dévoiler l'expression de l'éthos et la verbalisation d'un logos à fort impact émotionnel, et en raison du fait que le sujet du texte écrit s'élabore sur des traces informationnelles mnésiques, le contenu sémantique des écrits autobiographiques produits est analysé à l'aune des caractéristiques linguistiques énoncés supra, associés aux aspects phénoménologiques mnésiques notant que dans le domaine de la phénoménologie du souvenir, la réflexion se centre sur le fait que les rappels de situations émotionnellement intenses se base sur la capacité de l'individu à se remémorer des détails temporels, de localisation, sensoriels, chronologiques incarnant une cohérence narrative liée à l'exactitude des souvenirs, de même que des formulations rendant compte de l'acuité de l'évènement ou de la vivacité du souvenir et enfin un usage de la langue à fort implication personnelle de l'évènement, d'où la présence d'une valence émotionnelle intense et persistante dans l'énonciation de leur récit.

### **1. L'écriture autobiographique à l'aune de l'éthos discursif et de la mémoire épisodique**

Depuis Aristote, il est admis que les émotions ont de fortes charges actionnelles et verbales, ce qui dénotent qu'elles peuvent se manifester linguistiquement dans le discours, par la présence explicite d'embrayeurs ou d'indices d'énonciation renvoyant au sujet et aux paramètres contextuels inhérents à ce vécu intérieur que représente la narration autobiographique. Cette prise de parole, qu'elle soit sous la forme d'une communication orale ou écrite, est marquée par une attitude où s'exprime une affectivité manifeste ou une sensibilité éprouvée par le sujet parlant ou écrivant. Un témoignage est donc un discours ou une forme de langage reflétant une expressivité linguistiquement palpable et identifiable, pouvant être mesurée à l'aune des apports de la théorie de l'énonciation, ayant permis de délimiter des déictiques ou des embrayeurs rendant compte de la présence et de l'affect exprimé par le sujet énonciateur du message. Ainsi, en suivant Maingueneau (1976, 1991) et Benveniste (1966; 1974), de même que Bally (1994), nous nous inscrivons dans cette théorie considérant le langage en tant qu'usage mobilisé par l'individu qui marque son positionnement énonciatif par des indices explicites extraits de la langue. Ces marqueurs se présentent sous la forme d'indices de personnes, d'indicateurs temporels et d'ostension, ainsi que des choix lexicaux par les biais desquels l'énonciateur montre ces référents, notamment par l'emploi de vocabulaire mélioratif ou péjoratif de même que les adverbes et les adjectifs qualificatifs. Ce positionnement dans le discours autobiographique permet d'explorer la mobilisation linguistique des connaissances des étudiants pour exprimer leur attitude lors de cet évènement traumatisant partagé, lesquelles attitudes reflètent les aspects psychosociologiques de l'énonciateur, de l'éthos.

Etant un élément crucial dans la vie des humains, l'émotion, qu'elle soit envisagée en termes de circonstance joyeuse ou en termes de fait terrifiant, est un paramètre qui se matérialise au gré des perceptions que nous développons à l'égard de l'évènement. Etant une appréhension saisissant en premier lieu notre perception sensorielle, ce dernier peut rester en l'état d'émotion originelle antinomique à la raison, tout comme il peut se transformer, grâce à la réflexivité, en une appréhension par la pensée, autrement formulée en une perception réfléchie du réel.

Que l'individu adopte la première posture ou la seconde, narrer un événement vécu n'est pas aux antipodes de l'expression d'un ressenti. Il est une mise en scène de son ethos faisant écho à un état émotionnel à un moment donné de la vie, magnifiant soit une exaltation des émotions soit une pensée, une intervention de l'intellect en tant qu'exercice de la raison sur une perception émotionnelle antérieure. L'émotion est ainsi un processus mental s'élaborant sous une forme de cognition à fonction perceptive ou davantage réflexive, conceptualisant le fait événementiel. Dans l'écrit autobiographique, où cette émotion est omniprésente, l'expressivité est une trace explicite permettant l'étude rhétorique, linguistique, cognitive, psychologique ou encore socioculturelle de l'expression d'un moi audible dans une dynamique narrative émotionnelle.

En situation d'écriture sur soi, le contenu sémantique est fortement redevable aux ressources mémorielles et par conséquent, l'écriture autobiographique entretient des relations inextricables avec l'éthos et les ressources mémorielles, notamment la mémoire épisodique. De ce préalable, notre approche d'analyse des récits autobiographique ne peut être mono théorique. Elle se doit d'être nécessairement éclectique, incluant le rhétorique, le linguistique et le cognitif. En effet, l'écriture autobiographique s'associe à la mémoire épisodique pour donner sens à un ethos construit sur la base de l'activation de rappel d'informations passées, vécues par l'individu, fortement associées au contexte spatio-temporel et émotionnel. Ces éléments sont ainsi encodés et ressurgissent lors de l'expression langagière écrite ou orale de l'évènement.

## 2. Orientations méthodologiques

Dans le cadre de la matière « Compréhension et production de l'écrit », une promotion d'une vingtaine d'étudiants de niveau deuxième année licence de français a été invitée à rédiger un écrit autobiographique, sous la forme d'un rappel témoignage d'un événement traumatisant, s'étant déroulé le 17 août 2022, au niveau de la wilaya d'El-Tarf, lieu de résidence et de vie des étudiants. A court terme, l'objectif de cette tâche est d'analyser les compétences linguistiques des concernés à rendre compte d'un fait mobilisant fortement la mémoire épisodique. A long terme, nous ambitionnons de conduire les étudiants à mieux appréhender les effets des émotions sur la perception événementielle, notamment celle des témoins historiques rendant compte de leurs souvenirs de guerre lors de la narration historique.

De façon réfléchie et explicite, nos choix méthodologiques s'orientent vers nos étudiants de langue en tant que public accessible, représentant un échantillon de la population tarfinoise ayant vécu les incendies de forêts en date du 17 août 2022. Certes, c'est un terrain proche tel que le qualifient Beau et Weber (2003), pouvant nous conduire à un manque de distanciation en raison de la connaissance du fait objet de la quête ; toutefois, cette même implication, ou connaissance intrinsèque de la situation, nous procure l'avantage d'avoir vécu, telle une incarnation concrète (Vandermeulen, 2012), le fait lui-même, et lu les articles médiatiques à son sujet, ce qui accentue le paramètre de véracité (Gagnon, 2008) nécessaire à l'analyse des témoignages recueillis, et favorise une exploration compréhensive immersive du sujet, de même qu'une appropriation du terrain d'investigation.

En outre, cette expérience partagée nous évite des points d'ombre cachés ou transformés pouvant exister dans la narration mémorielle, et qui sont considérés par Demazière (2003) en tant que biais entravant la quête de la compréhension que nous envisageons. Enfin, la population composant notre échantillon est géographiquement hétéroclite, issue de zone urbaine, semi-urbaine et rurale, ce qui constitue une plus-value importante en matière d'approche qualitative de ce vécu.

Le choix de la narration pour exprimer une période d'un parcours de vie est quant à lui un dispositif méthodologique idoine à la situation de compréhension et d'interprétation d'un témoignage, par l'expression langagière du sujet affecté par l'évènement traumatisant, à propos duquel la mise en valeur de la perception subjective aiguillera les choix linguistiques mobilisés pour rendre compte de ce sujet authentique, puisqu'il met en corrélation à la fois un état factuel et un état émotif. Le témoignage, en tant que narration, est un outil méthodologique répandu en sciences humaines et sociales pour comprendre les regards portés par une population, notamment les immigrants (Dioh et Racine, 2017) au sujet d'un fait donné, les conséquences d'un traumatisme, les conduites préventives pour anticiper certains fléaux et menaces (Martha, 2002) ; les conduites consommatrices (Delannoy, 2016) en management des entreprises, voire en études médicales, à l'exemple de l'autopathographie (Rossi, 2019). Avec l'avènement du numérique, les témoignages *via* les forums, les blogs, les réseaux sociaux (Henri, Charlier et Peraya, 2006) et autres plateformes d'échanges constituent des viviers d'informations, analysées selon une multitude d'objectifs et de problématiques. Ainsi, notre choix des narrations autobiographiques fait écho à l'idée selon laquelle elles représentent un outil d'investigation pertinent pour une approche biographique (Pollak et Heinich, 1986), où la consigne de travail sert à rafraichir le souvenir d'une perception appréhendée par le spectre psychologique de l'individu (Binet, 1904).

Concernant le choix du thème, il se justifie par la nécessité de mettre les étudiants-témoins en contexte de travail, où l'activité neuronale s'élabore sur la base de la remémoration d'un évènement à impact psychologique prégnant, où la subjectivité transcende l'objectivité. C'est ainsi que le choix s'est porté sur une situation émotionnellement, voire physiquement, dangereuse, où la reconstruction du réel implique une forte charge verbale émotionnelle, faisant resurgir spontanément et quasi-immédiatement les informations, à partir de la mémoire épisodique pour rendre compte d'un vécu factuel et chronologique.

Enfin, notre dernier choix méthodologique est la grille d'analyse des narrations autobiographiques, laquelle grille est liée au maniement de l'énonciation écrite du vécu. L'analyse porte sur les marqueurs de l'énonciation de ce traumatisme, traversé et éprouvé à la fois de manière individuelle et collective, lesquels déictiques sont issus de la théorie de l'énonciation et se présentent sous différentes catégories de modalités de mise en forme du discours, à l'exemple des marques grammaticales de la personne : les pronoms personnels et adjectifs possessifs, les adverbes temporels et de localisation, ainsi que la dimension lexicale de l'énonciation qui comprend le lexique à connotation négative ou positive, les adverbes modalisateurs ainsi que les adjectifs qualificatifs. Ces éléments sont les référents des étudiants énonciateurs par lesquels ils mettent en relief leur scène énonciative (Maingueneau, 2009).

La consigne de travail donnée se présente ainsi : « L'été 2022, à peine terminée l'effroyable épreuve de la Covid 19, que notre wilaya est bouleversée par des incendies sans pareils. Un numéro spécial de la revue du département lance un appel à témoignage dans le cadre de la sensibilisation aux traumatismes des catastrophes naturelles. Pour y participer, narrez par écrit cet évènement, en décrivant soigneusement votre portrait psychologique ainsi que physique, de même que celui de vos proches durant cette épreuve ».

Comme cités supra, les écrits produits s'analysent à la lumière des détails de l'évènement, son contexte, ainsi que les émotions qui lui sont inhérentes, en tant que paramètres d'encodage de l'évènement et de sa récupération mnésique ainsi que son expression verbale. Nous y adjoignons les signes de présence de l'auteur, sa distanciation ou implication énonciative, de même que l'évolution de son éthos discursif, ses certitudes, incertitudes et jugements lors de cette verbalisation. En somme, sur la base des paramètres du récit autobiographique, de l'approche cognitive des émotions, de la mémoire épisodique et de la rhétorique, nous avons confectionné une grille comportant les critères hétéroclites suivants :

- le contexte de l'évènement (détails temporels et de localisation),
- l'énonciateur (par le biais duquel apparaît l'image de l'éthos et ses souvenirs sensoriels ou perceptifs sur lesquels se réalisent l'encodage de l'évènement et sa réminiscence),
- l'évènement (rappel vivace ou passif de l'évènement ; dimension chronologique de la journée relative au fait, les conséquences humaines, les conséquences matérielles),
- l'aspect psychologique lié à l'évènement,
- la dimension sociale ou collective de ce vécu,
- la valence émotionnelle (les éléments linguistiques à implication émotionnelle ou au contraire une distanciation réflexive).

### 3. Analyse des écrits

Afin d'analyser ce parcours narratif autobiographique, nous nous référons d'abord à l'idée que les matériaux collectés sont des récits de vie tel que l'atteste Bertaux (1997). Ces formes narratives relatent la chronologie d'un évènement traumatisant que l'étudiant énonciateur a vécu, dans un contexte familial ayant impacté sa perception de l'évènement, effet explicitement verbalisé dans le contenu des discours collectés. Les compétences linguistiques ont donc été mobilisées pour rendre compte des scènes de cette expérience, où la forme descriptive a dominé la narration. Du fait que notre objectif de travail est de comprendre l'usage de la langue pour rendre compte de l'expressivité des affects des étudiants, par le biais des deux instances impliquées à savoir l'éthos et le logos, nous combinons des stratégies d'analyses variées mais complémentaires. La première est une analyse thématique qui nous permet de réaliser une coupe transversale inter-récits, à la quête des thèmes évoqués dans les témoignages narratifs, en référence aux travaux de Blanchet et Gotman (1992). Nous avons ainsi recoupé les passages narrés pour faire émerger la structure thématique des narrations autobiographiques.



Cette première étape d'analyse est consolidée par une seconde, celle de l'approche illustrative prônée par Galligani (2000), permettant une schématisation des stratégies narratives issues du contenu des narrations collectées. Ce choix s'argumente par le fait que les récits de vie sont une forme d'entretien raconté, où l'étudiant-témoin énonciateur narre, raconte, évoque ou récite le logos, objet de la consigne, où émerge nécessairement l'éthos dans sa réaction, son attitude ou son parcours existentiel de ce moment de sa vie (Bertaux, 1997 ; Galligani, 2000). Les pratiques discursives mettent-elles en valeur uniquement un répertoire lexical à portée négative au regard du logos en question (les incendies ravageurs qu'ils ont vécus)? Et qu'en est-il de l'éthos discursif : quel positionnement de l'éthos s'octroie l'étudiant narrateur dans son discours ?

La seconde analyse, suite à l'approche thématique, est une analyse de discours où nous appréhendons ces reconstructions narratives subjectives de l'expérience traumatisante vécue, sous l'optique de la linguistique, pour relever les indices d'usage de la langue dans cette activité discursive, notamment les marqueurs de la fonction expressive et ceux de la subjectivité du discours, comme les adverbes, les adjectifs qualificatifs, les expressions, les figures de style, etc.

Afin d'illustrer notre analyse, nous préservons l'anonymat des étudiants en octroyant des prénoms fictifs, associés aux extraits reproduits dans leur intégralité sémantique et orthographique.

### 3.1. La structure narrative des narrations autobiographiques

Les discours produits rendent compte de quatre structures narratives différentes.

Une structure canonique comportant trois moments chronologiquement liés : un moment en amont de l'évènement, un moment en aval et un vécu du traumatisme. La durée de la narration est inégalement partagée entre ces trois temps, au profit de la réminiscence du vécu traumatisant. Nous schématisons cette première structure ainsi :

Tableau 1 : Première structure narrative

En amont de l'évènement	L'évènement	En aval de l'évènement
-------------------------	-------------	------------------------

A l'instar de tout récit, l'apaisement et l'équilibre dominant la phase précédant les incendies. L'étudiant énonciateur raconte des moments de vie paisible durant cette période de vacances estivales. Le contexte de vie est différent. Certains étudiants étaient en déplacement auprès des membres de leur famille résidant dans une autre région que leur domicile (Syrine\_Extrait n° 1 : Le premier jour d'incendie j'ai été à Annaba, j'ai passé ma période de vacance là-bas). D'autres étaient dans leur contexte familial habituel, en vivant des moments de partage familial et de sérénité (Hanene\_ Extrait n° 1 : Toute la joie que j'avais partagé la veille avec mes parents, ma sœur et mes frères avec la venue de mon petit frère vivant à l'étranger après des années d'absence à cause de la covid 19 s'était transformée en tristesse). D'autres enfin racontent leurs déplacements récurrents vers un des lieux ravagés par les incendies quelques jours avant l'évènement (Oumaima\_Extrait n° 1 : Durant cette période, j'allais au zoo du EL-Kala à 10 heures du matin, pour passer une belle journée avec ma famille).

La deuxième structure révélée par les narrations est plus réduite que la précédente puisqu'elle se limite à deux phases : une avant l'évènement et l'autre exclusivement consacrée à la description du vécu du traumatisme. Nous la schématisons ainsi :

Tableau 2 : Deuxième structure narrative

Avant l'évènement	L'évènement
-------------------	-------------

La spécificité de la narration de la période précédant l'évènement traumatisant est liée au fait que certains étudiants ont rappelé une situation personnelle, les concernant, mettant ainsi en valeur leur éthos (Dounia\_Extrait n° 1 : elle était année de mon Bac, et était période difficile parce que je travaillais davantage à étudier, j'avais perdu beaucoup de poids, je n'avais pas appétit ni nourriture. Ma seule préoccupation était la moyenne et la réussite) ; Alors que d'autres ont privilégié une narration plus globale, focalisée sur le logos qui est en lien avec les incendies, tels que l'illustrent les extraits suivants : (Serine\_Extrait n° 1 : Après la diminution de la Covid-19 à El Taref en 2022, on croyait que tout a fini, que bien maintenant, mais finalement une nouvelle catastrophe a touché notre ville d'Est, c'est les incendies) ; (Radja\_Extrait n° 1 : Dans notre pays on a des forêts et des bons paysages. Alors elle est toujours en danger surtout dans l'été par rapport aux incendies. En 2022, on a vu ça dans notre wilaya). Une troisième structure narrative est mise au jour par les étudiants, se focalisant sur un long récit de l'évènement, et particulièrement de soi, et aboutissant à l'expression émotive de son état psychologique, à la fin de cette terrible épreuve vécue à l'âge de vingt ans.

Tableau 3 : Troisième structure narrative

L'évènement	Après l'évènement
-------------	-------------------

Ce choix structurel révèle une gestion censurée du récit de sa partie initiale, où les indices temporels et spatiaux de même que les événements du vécu ne commencent qu'avec le déclenchement du fait traumatisant. (Radwa\_Extrait n° 1 : En 2022, j'ai vécu une mauvaise situation. C'est l'incendie à El-Kala. Ce jour-là c'est le mercredi noir, dans cette période, j'étais pas très bien) ; (Sabrina\_Extrait n° 1 : Je me souviens que l'année 2022 fut effroyable non seulement pour moi, mais aussi pour mes proches). Enfin, la quatrième et dernière forme est monostructurée, elle se limite à relater le vécu du traumatisme sans rappel d'un avant ou d'un après. Toutes les ressources attentionnelles de l'étudiant-témoin étaient mobilisées par le vécu du fait, censurant ainsi tout avant et tout après, et reflétant par conséquent, un degré d'insécurité et de traumatisme tel qu'il n'a pas permis une narration post-traumatique. Nous la schématisons ainsi :

Tableau 4 : Quatrième structure narrative

L'évènement
-------------

Les structures narratives présentées sont d'inspiration narratologique, permettant au didacticien de relever non seulement, la structure de l'univers raconté qui s'élabore sur la base des liens que le narrateur établit entre les événements et les agents des actions réalisées ou subies, mais également l'évolution du récit, de son avènement jusqu'à son achèvement, en passant par ses vicissitudes chronologiques, pour assurer son intelligibilité auprès des lecteurs potentiels (Brémond, 1966).

L'intérêt de cette carte structurelle des écrits narratifs produits est de dévoiler les différentes possibilités narratives du témoignage, sous la forme de séquences-types offrant ainsi une variabilité de modalités de narration de la chronologie d'un événement, se déroulant nécessairement en concordance avec l'image choisie par le témoin de l'éthos et du logos.

### 3.2. Les caractéristiques mnésiques du contenu sémantique des narrations autobiographiques

Le deuxième niveau d'analyse des témoignages collectés, après identification de leur structure, se réfère à une échelle de mesure des caractéristiques mnésiques du contenu sémantique des discours issus de la mémoire (Johnson, Foley, Suengas et Raye, 1988, cités par Charland-Verville, Thonnard, Dehon, Laureys et Vanhauzenhuyse, 2014). Cette échelle, d'après le thésaurus de psychologie cognitive (2014), a pour objectif de distinguer par l'analyse catégorielle des récits autobiographiques, ce qui relève du vécu de ce qui est imaginé ou crée par l'énonciateur. Cette échelle identifie les six catégories suivantes : détails sensoriels ; clarté du souvenir ; éléments autoréférentiels ; éléments émotionnels ; fréquence de réactivation et enfin, niveau de confiance en son souvenir. En appliquant cette échelle aux contenus sémantiques des témoignages, il en ressort le descriptif suivant :

Tableau 5 : Les paramètres sensoriels du rappel narratif

Détails sensoriels
Très présents par les sens de l'ouïe, de la vue et de l'odorat. Exemple 1 : (Sabrina_Extrait n°2 : les cris d'humains et d'animaux agonisants m'ont pétrifiée) ; Exemple 2 : (Bouteyna _Extrait n°1 :je ressentais une grave dépression à cause de ce que je voyais sur les réseaux sociaux) ; Exemple 3 : (Sabrina_Extrait n°3 : la télévision montrait sans arrêt ce que nous voyons de nos propres yeux) Exemple 4 : (Hanene_ Extrait n°2 : je n'arrêtais pas d'entendre les sirènes des voitures de pompiers et des ambulances) Exemple 5 : (Hanene_ Extrait n°3 : en ouvrant la fenêtre, j'étais paniquée par l'horreur de ce que je voyais, la fumée était partout)

Tableau 6 : Le critère de clarté du souvenir

Clarté souvenir
Les narrateurs n'ont jamais verbalisé une information au sujet de laquelle un doute était exprimé, ni au niveau du lexique, ni par le mode verbal. La certitude et la limpidité du souvenir se reflètent dans tous les écrits, de leur début jusqu'à leur fin. Exemple 1 : (Hanene_ Extrait n°3 : Le 17 août 2022 est une journée que je n'oublierai jamais) Exemple 2 : (Ismahene_ Extrait n°3 : L'été 2022, c'était un été horrible, je me rappelle très bien) Exemple 3 : (Bouteyna_ Extrait n°2 : Franchement, cet été est resté gravé dans nos mémoires)

Tableau 7 : Les éléments autoréférentiels du rappel narratif

Éléments autoréférentiels
La référence à soi domine les écrits pour témoigner de la réalité vécue. Exemple 1 : (Sabrina_Extrait n°4 : quand je pouvais dormir, la peur au ventre, je pouvais toujours entendre dans ma tête des cris et des pleurs) Exemple 2 : (Aïcha_ Extrait n°1 : moi vraiment très touché de mon cœur qui frappé la foubis et le stress et j'étais très peur j'ai passé des jours noirs)

Exemple 3 : (Bouteyna \_Extrait n°2 : personnellement, je suis très triste et je m’attendais pas à ce que cela se produise)

Dans la situation où l’énonciateur évoque les autres membres de la famille, il le verbalise constamment par rapport à sa personne.

Exemple 1 : (Samia \_Extrait n°1 : Pendant l’été de 2022, j’ai passé un mauvais temps moi et ma famille à cause de(...) nous a conduit à la peur)

Exemple 2 : (Sabrina \_Extrait n°5 : j’étais en sueur, je ne pouvais même pas parler, ma mère pleurait sans arrêt, mon père était en deuil (...), ma sœur sans aucun doute la plus touchée)

Tableau 8 : Les éléments émotionnels du rappel narratif

Éléments émotionnels
Les adjectifs qualificatifs sont les éléments émotionnels qui dominent les témoignages, en association avec les adverbes. Nous les développerons davantage dans la partie consacrée à l’analyse du discours.
Exemple 1 : (Samia _Extrait n°2 : Malheureusement, nous vécu des moments défilés et inoubliables)
Exemple 2 : (Bouteyna _Extrait n°2 : personnellement, je suis très triste)

Tableau 9: La fréquence de réactivation du souvenir

Fréquence de réactivation
La fréquence de réactivation du souvenir est constante. A aucun moment et pour aucun étudiant, il n’y a eu d’intrusion de séquence discursive hors de la description et de la narration du traumatisme vécu. L’analyse de la progression thématique des écrits autobiographiques produits montre un emploi des trois typologies pour immuablement verbaliser des contenus en lien avec ce vécu. Aucune rupture thématique n’a été relevée.

Tableau 10: Eléments relatifs au niveau de confiance en son souvenir

Niveau de confiance en son souvenir
Les témoignages écrits ne comportent aucun verbe ni modalisateur d’expression de doute ; bien au contraire, c’est l’expression de la certitude qui est explicitement verbalisée
Exemple 1 : (Sabrina_Extrait n°6 : Ma sœur sans aucun doute la plus touchée, était tombée malade de peur, faisant des crises de panique, je crois d’être comme fer que son état m’a plus fait peur)
Exemple 2 : (Sabrina_Extrait n°7 : ce fut certainement une année des plus épouvantable)
Exemple 3 : (Samia_Extrait n°3 : vraiment, je suis touchée)

Il en ressort de cette analyse empruntée aux travaux conduits en psychologie cognitive de la mémoire, que la verbalisation de l’événement traumatisant, sous la forme d’un récit autobiographique, a davantage sollicité la mémoire épisodique que les autres types de mémoire. En effet, c’est ce système de mémoire qui permet à l’individu de réactiver et récupérer ses souvenirs, dans leurs faits et aspects situationnels, émotionnels ainsi que chronologiques. Ce sont ces paramètres qui ont été considérés par les psychologues cognitivistes comme étant des traits de mesure des différentes facettes de la mémoire épisodique (Van der Linden, 2003) que le didacticien peut emprunter afin d’élaborer son enseignement de la narration expressive/ autobiographique, notamment par l’élaboration d’une grille d’auto-évaluation permettant aux scripteurs novices de développer leur compétence narrative autobiographique.

Ces travaux apportent également un autre éclairage, celui selon lequel la sollicitation de la mémoire épisodique entraîne un double mouvement cognitif, celui de la réactivation du passé auquel il faut y adjoindre la conscience auto-néotique, laquelle est une conscientisation des événements se manifestant par la projection de l'individu, et donc le passage du passé vers le futur (Van der Linden, 2003). En référence aux travaux de Tulving (1985), le Thésaurus de psychologie cognitive de la mémoire humaine (2014) mentionne que cette conscience est une projection de soi qui se réalise sous la forme d'un futur personnel.

Cet apport de la psychologie cognitive de la narration autobiographique a éclairé notre démarche de didacticienne de langue, en nous permettant de relever ces éléments de projection au niveau de la clôture des récits autobiographiques des étudiants-témoins, et de comprendre leur présence dans cet écrit du passé. En voici des exemples :

Exemple 1 : (Serine\_Extrait n°2 : Honnêtement, j'ai jamais souffert comme cette fois-ci dans toute ma vie et j'espère ne jamais encore souffrir comme ça)

Exemple 2 : (Hanane\_Extrait n°4: Cette journée était pénible et restera gravée dans nos têtes à jamais et j'espère qu'elle ne se reproduira plus). Cet éclairage psycho-cognitif nous permet en outre, de comprendre cette projection circonscrite à soi, sans la dépasser pour par exemple englober un projet national de reboisement pour compenser les pertes considérables que la région a subies en termes de faune et de flore.

### **3.3. Les caractéristiques de la chronologie narrative des écrits autobiographiques**

Après analyse de leur structure et des caractéristiques mnésiques de leur contenu sémantique, le troisième niveau d'analyse des écrits autobiographiques, collectés au sujet des incendies de forêts qu'a vécus la population interrogée dans le cadre de cette étude exploratoire, est celui de la chronologie des événements rappelés. En effet, en suivant Bremond (1966), nous qualifions de chronologie une consécution de faits. Cette dernière varie en fonction de la structure narrative adoptée par l'étudiant-témoin, laquelle à son tour dépend fortement du rappel du vécu et donc des caractéristiques mnésiques présentées supra. Comme la structure narrative s'est présentée sous quatre formes (voir tableaux 1, 2, 3 et 4), la chronologie narrative a subie la même schématisation. En somme, nous relevons quatre types de chronologie narrative.

-Une chronologie « avant, pendant et après » conforme à la structure narrative « en amont de l'évènement, l'évènement et après l'évènement » ;

-une chronologie « avant et durant le fait » reflétant la structure « en amont de l'évènement et l'évènement »

-une chronologie « le fait et après le fait » renvoyant à la structure « l'évènement et après l'évènement ».

-enfin, une chronologie unique se focalisant uniquement sur l'évènement.

Le relevé de cette chronologie est utile afin de permettre au didacticien de prendre en charge la dimension linguistique favorisant la verbalisation de ces différents moments, à l'exemple des indicateurs temporels, des modes et des temps verbaux. Circonscrite à l'écrit autobiographique, cette chronologie, au sens de succession événementielle, gravite principalement autour de l'ethos de l'énonciateur-témoin.

### 3.4. La structure thématique des contenus narratifs autobiographiques

En amont de l'analyse discursive, nous parachevons cette première phase d'analyse par l'appréhension des thèmes des récits autobiographiques, par le biais d'une analyse thématique de contenu qui nous permettra de dresser une typologie des thèmes évoqués. Cette catégorisation est utile afin de relever l'éventuel lien entre les analyses de structure et de chronologie réalisées et la structure thématique des témoignages.

Nous avons effectué cette analyse thématique de contenu en adoptant à la fois la méthode déductive et la méthode inductive. En effet, la consigne de production écrite mentionne le thème du texte à produire, en l'occurrence relater son état psychologique lors du vécu de ce traumatisme que représente le feu des forêts qui ont dépassé ce périmètre, pour ravager les habitats et les structures de vie et de loisirs des populations autochtones et des estivants nationaux, durant cette période de vacances. Nous envisagions donc nécessairement l'existence du thème de la peur, du stress, de la tristesse, celui de la mort, un cinquième relatif aux dégâts matériels et enfin le thème de la surprise ou de l'inattendu, dans les écrits à produire. Pour les identifier, notre lecture des récits s'est faite en surlignant avec différentes couleurs de surbrillance, les énoncés linguistiques des textes renvoyant à ces différentes idées (thèmes). Les exemples de cette démarche déductive se présentent ainsi :

Tableau 11: L'analyse déductive du contenu des écrits autobiographiques

Thèmes	La peur	Le stress	La tristesse	La mort	Les dégâts matériels	L'inattendu (la surprise)
Exemples	« nous a conduit à la peur » « en ouvrant la fenêtre j'étais paniquée par l'horreur »	« je ressentais une grave dépression et stress » « j'étais très inquiète, angoissée » « Mes parents et mes frères étaient stressés, angoissés, ils avaient du mal à retrouver leurs esprits, inquiets »	« j'étais triste et hors de moi » « j'étais plongée dans une tristesse indescriptible »	« Beaucoup de gens sont morts » « il y avait des blessés et même des gens qui ont perdu leurs vies »	« ce qui a causé de nombreuses pertes matérielles » « nos poules sont mortes » « mon père a perdu ses vaches »	« je ne m'attendais pas à ce que cela se produise » « le premier jour d'incendie, j'ai été à Annaba, j'ai passé ma période de vacances là-bas. J'ai entendu quelques trucs, j'ai cru que c'est pas grave, juste un peu dans quelques forêts. Mais

						<p>quand j'ai rentrée, j'étais choquée, vraiment les incendies ont mangé tout ».</p> <p>« personne ne pouvait imaginer de vivre un tel jour auparavant »</p>
--	--	--	--	--	--	--

L'approfondissement de cette approche déductive s'est concrétisé par l'approche inductive qui, sans suggestion préalable de thèmes autres que ceux précédemment notés, nous a permis d'affiner cette analyse en découvrant à posteriori de notre lecture, une catégorisation du thème de la peur et l'émergence de trois nouveaux thèmes, celui de la joie, celui de l'espoir et enfin un thème à empreinte culturelle que nous avons codé sous la dénomination de foi.

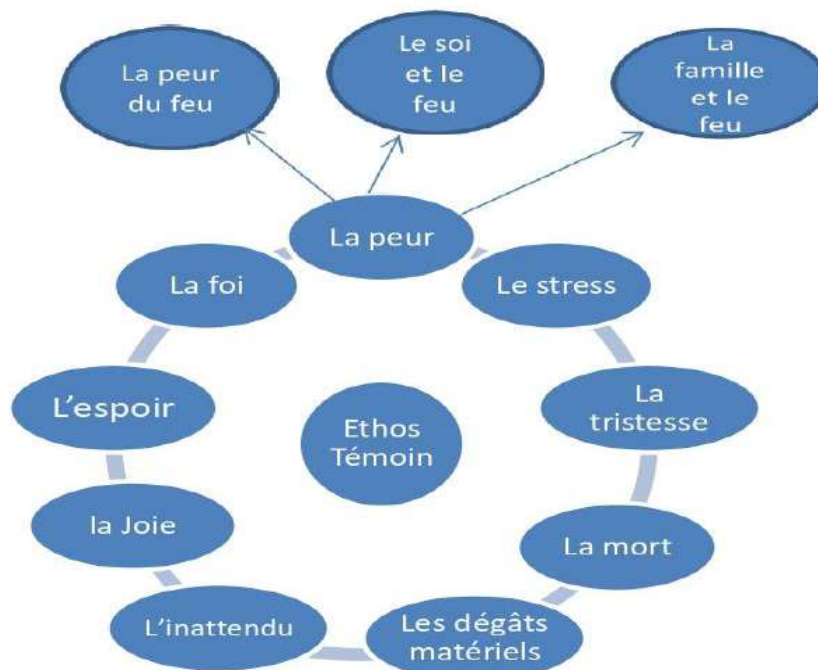
Tableau 12: L'analyse inductive du contenu des écrits autobiographiques

Thèmes	La peur du feu	Le soi et le feu	La famille et le feu	La joie	L'espoir	La foi
Exemples	<p>«le feu c'est effroyable »</p> <p>« le feu c'est catastrophe »</p> <p>« les incendies c'est un grand phénomène dangereux »</p>	<p>« j'étais terrifiée à l'idée de mourir par le feu »</p> <p>« l'ai est pollué, je ne pouvais pas respirer »</p> <p>« j'étouffais comme au temps de corona »</p>	<p>« je n'arrêtais pas d'appeler ma sœur qui était paniquée et qui pleurait surtout que sa maison était mitoyenne avec une station d'essence qui était encerclée par les feux, je voulais aller la chercher mais malheureusement la wilaya était entourée d'incendies »</p>	<p>« Toute la joie que j'avais partagé la veille avec mes parents, ma sœur et mes frères avec la venue de mon petit frère vivant à l'étranger après des années d'absence à cause de la covi 19 »</p> <p>« Durant cette période, j'allais à le zoo du El-Kala à 10H du matin, pour passer une belle journée avec ma famille »</p>	<p>« j'ai souhaité qu'une période comme celle-ci ne revienne jamais »</p>	<p>« après les incendies, je remercie dieu de nous donné le courage pour passé cette défectueuse période »</p> <p>« Enfin quand toute cette horreur a pris fin, j'ai remercié beaucoup dieu »</p>

			« la chose la plus difficile pour moi que je ne vois pas mon père pendant tout cette période c'était très dure pour moi parce que mon père est pompier »			
--	--	--	--	--	--	--

En définitive, nous pouvons schématiser les thématiques des écrits autobiographiques sous la forme arborescente suivante :

Figure 1: La structure thématique des contenus narratifs autobiographiques



En corrélant les analyses réalisées, nous notons que cette schématisation thématique est variable en fonction de la structure narrative des écrits. Par exemple, le thème de la joie inhérent aux moments se déroulant en amont de l'événement est absent des écrits ne relatant pas cette phase ; il en est de même pour le thème de l'espoir qui est absent des écrits se focalisant sur l'événement, sans un avant ni un après (structure numéro 4). Nous concluons donc à un lien entre les analyses de structure et de chronologie réalisées et la structure thématique des témoignages.



Enfin, cette schématisation présente l'avantage d'envisager les enseignements linguistiques nécessaires à l'écrit autobiographique, notamment en matière de prise en charge de l'indigence lexicale en français langue étrangère. En somme, la diversification des structures narratives, des contenus mnésiques et des thématiques des témoignages écrits dénote les choix discursifs adoptés par les étudiants énonciateurs. Cette divergence nous permet également d'avancer l'idée d'une certaine compétence narrative ne se limitant pas au modèle canonique. Cette variabilité de choix reflète en outre, des orientations discursives de l'expressivité des affects en lien avec le traumatisme que nous appréhendons par l'approche de la verbalisation de l'éthos discursif.

#### 4. L'émotion face à l'éthos et au logos

L'écriture expressive est un sujet de réflexion ayant des effets notoires sur l'individu dans sa dimension psychologique et ses choix discursifs, linguistiques et énonciatifs (Pennebaker 1997 ; Bannour, 2009 ; Piolat et Bannour, 2009). La mise en scène de soi et de sa souffrance a dominé les écrits produits, en tant que modalité narrative discursive, donnant à voir dans le discours une image tantôt résiliente de soi, tantôt fragilisée voire totalement abattue. La mise en scène de soi rend également compte du ressenti de l'ampleur du traumatisme. C'est par le biais de l'analyse de discours que nous avons pu relever les indices d'expression de l'éthos discursif et de facto ceux liés au logos.

Les choix des pronoms personnels montrent une présence affirmée d'un « Je » en souffrance tantôt se distinguant des membres de son entourage, et tantôt dilué dans ce contexte familial. Quel que soit le choix, les matériaux textuels reflètent simultanément l'éthos et le logos selon les perceptions des étudiants. En état détaché des autres, dans cet exemple, l'éthos discursif est valorisé tout en énonçant explicitement la grandeur du traumatisme (Radwa\_Extrait n° 2 : j'ai eu peur, c'est un film ! je veux dire que je suis dans un cauchemar ! mais c'est la vérité, je ne sais pas quoi faire malheureusement, j'étais très triste pour les scènes terrifiantes. J'ai traversé des troubles psychologiques très forts ! A la fin, je suis sortie difficilement de cette étape). L'usage du point d'exclamation, la comparaison à un film d'horreur, la présence de vocabulaire péjoratif (cauchemar, peur, troubles psychologiques), d'adjectifs qualificatifs (terrifiantes, triste), d'adverbes (malheureusement, très, difficilement) est un choix laissant transparaître une forte valorisation de la souffrance ressentie par l'énonciatrice.

D'autres étudiants ont exprimé cette souffrance dans un « Nous » collectif, les associant aux membres de leur famille ou à la communauté victime des incendies (Sabrina\_Extrait n° 2 : j'étais terrifiée à l'idée que nous allions surement périr, ma mère, ma sœur, mon père, la télévision montrait sans arrêt ce que nous voyons de nos propres yeux, l'enfer sur terre). Enfin, un dernier pronom est employé, il s'agit de l'indéfini « On » pour rendre compte de la situation qu'a vécue la communauté entière, sachant qu'uniquement deux étudiants ont adopté ce choix. Les pronoms possessifs de même que les adjectifs possessifs sont fortement présents dans ses écrits impliquant l'énonciateur dans sa verbalisation (Hanène\_Extrait n° 2 : avec mes parents, ma sœur, mes frères, mon petit frère, mes cousins et mes cousines habitant en Algérie et à l'étranger ne cessaient de nous appeler) ; (Samia-Extrait n° 1 : Je ne vois pas mon père pendant toute cette journée parce que mon père est pompier) ; (Radja\_Extrait n° 3 : notre wilaya a brûlé).

Nous constatons également l'usage du présentatif « c'est » permettant à l'énonciateur de mettre l'accent sur ce référent (Rabatel, 2000 : 54). Les adverbes temporels sont également mentionnés pour présenter soit de manière précise la date complète de l'évènement, ou bien de manière globale faisant référence uniquement à l'année ou à la saison. De plus, durant la narration, ces indicateurs traversent l'ensemble de la narration pour relater les faits saillants émergents (En 2022 ; l'été 2022 ; pendant l'été 2022 ; Le 17 août 2022, la journée, C'est le jour où des incendies avaient ravagés la majorité des communes de la wilaya d'EL TARF ; La veille ; Le lendemain matin ; toute la journée, je n'arrivais pas à bien respirer ; Cette journée était pénible ; C'était l'année de mon Bac).

À leur tour, les adverbes de localisation sont rappelés de diverses manières (la majorité des communes de la wilaya d'EL TARF ; la fumée était partout, elle cachait le ciel bleu, la maison de ma sœur était mitoyenne avec une station d'essence qui était encerclée par les feux ; Dans notre pays ; je suis restée dans mon coin, à la maison ; je suis restée à côté de la fenêtre pour vérifier chaque 2 min si les incendies sont près de nous ou pas).

Le lexique à connotation négative domine les contenus sémantiques (la joie s'était transformé en tristesse/ Les sirènes des voitures, des ambulances/ L'horreur / La fumée / Les feux qui s'approchaient vers nous / Malheureusement les routes étaient barrées / A chaque fois qu'on annonçait le nombre de blessés et de mort / J'ai passé un très mauvais jour / Des pertes matérielles et humaines / Cela a généré un sentiment de démoralisation/ C'était très dur pour moi / Je ne m'attendais pas à ce que cela se produise / L'année 2022 fut effroyable pour moi mais aussi pour mes proches / Personnellement, j'ai subi une très grande frayeur/ J'avais de la peine de voir cette situation terrible / J'étais très angoissée, mes proches eux aussi étaient très inquiets).

Les adjectifs qualificatifs sont également employés pour refléter l'état de l'énonciateur, de ses proches mais également pour décrire l'évènement (J'étais paniquée par l'horreur / Le ciel devenu tout rouge / J'étais très inquiète / Angoissée / Les yeux larmoyants / J'étais triste. Mes parents et mes frères étaient stressés, angoissés, inquiets / J'étais triste et irritable et intolérante envers les autres à cause du stress j'étais toujours agressive / Vraiment je suis choqué et déçu / J'étais terrifiée à l'idée que nous allions surement périr/ Les animaux agonisants / J'étais pétrifiée sur place).

Le choix des verbes montre également soit des actions réalisées par le sujet soit une mise en relief de soi par rapport aux faits qui se déroulent (Je voyais / Je n'arrêtais pas d'appeler ma sœur qui était paniquée et qui pleurait / Je voulais aller la chercher (chercher sa sœur qui était en détresse psychologique)/ Ma mère pleurait sans arrêt et ma sœur, sans doute la plus touchée, était tombée malade de peur/ j'étais démoralisée parce que j'ai perdu mon amie dans ces incendies/ J'ai fait confinement toute seule tellement que la perte de mon amie m'a fait peur et triste). Sur le plan de la conjugaison, nous notons l'emploi de l'imparfait de l'indicatif, du passé composé ainsi que du présent de l'énonciation, éléments linguistiques pouvant être objets de travail en classe de langue.

Enfin, des expressions et des figures de style ont également été employés par les étudiants (Je croyais que c'était la fin du monde / J'avais le visage pâle / J'étais hors de moi/ J'étais plongée dans une tristesse indescriptible / Ils avaient du mal à retrouver leur esprit/ Cette journée restera gravée dans nos têtes à jamais / Comme si j'étais dans un film d'horreur / C'est la tragédie /Ce que nous voyons de nos propres yeux c'était l'enfer sur terre / J'étais en sueur /Je ne pouvais même pas parler).

L'émotion est également la note finale de la clôture des récits autobiographiques (« on ne s'était apaisé que lorsqu'ils ont annoncé que les feux avaient cessés et que tous les blessés avaient été pris en charge et évacués vers les hôpitaux / Enfin ! quand toute cette horreur a pris fin, j'ai remercié beaucoup Dieu et j'ai souhaité qu'une période comme celle-ci ne revienne jamais/ Je remercie dieu de nous donné le courage pour passé cette défectueuse période/ la majorité des gens le concidère comme le pire été de leurs vies car ils ont vécu des scènes pénibles/ à la fin, je suis sortie difficilement de cette étape/ Grâce à dieu que mes proches m'ont soutenu jusqu'à ce que je récupère/ Honnêtement, j'ai jamais souffert comme cette fois-ci toute ma vie/ Nombreux sont des personnes ayant tout perdu d'autres ont laissé leur vie/ Ce fut certainement une année des plus épouvantable/ J'ai remercié beaucoup Dieu et j'ai souhaité qu'une période comme celle-ci ne revienne jamais car elle m'a laissé un impact que je n'oublierai jamais aussi longtemps que je vivrai). Certains de ces passages, où l'énonciateur évoque des repères identitaires montrent que les écrits autobiographiques sont un vivier de réflexions diverses à dimension culturelle et identitaire (Gehrmann, 2006).

Les écrits produits, reflets des états psychologiques de l'énonciateur, dévoilent une forte conscience de son Etre et des tribulations psychologiques engendrées par le traumatisme. Ils reflètent également les états individuels du « Je » qui se compliquent au regard de ceux du collectif avec lequel il partage sa vie. Ce sont ainsi des évocations d'un passé propre aux étudiants, auto-biographiquement constitués à partir d'un vécu qui s'irrigue des états des proches avec lesquels leur vie est partagée. En solitaire et avec les autres, l'expression verbale se nourrit d'un caractère rétrospectif, au niveau duquel la verbalisation de l'évènement s'est structurée à l'image d'un récit ayant un début et une fin jalonnés par une trame événementielle, où le scripteur raconte une phase de son histoire, empreinte de faits contingents, jalonnés par des repères spatio-temporels et des états psychologiques successifs, accordant cohérence aux traces mémorielles agencées d'un vécu affecté (Carron, 2002).

### **Conclusion et perspectives**

Suite aux incendies ravageurs qu'a connus notre wilaya durant l'été 2022, nous présentons une analyse thématique et discursive des écrits autobiographiques rédigés par les étudiants de notre échantillon, au niveau desquels ils relatent, sous forme narrative dominée par la description psychologique, le récit de cette période. Nous interrogeons ces témoignages afin de rendre compte de la verbalisation de l'éthos qui peut émerger en situation de narration autobiographique post-traumatique. En référence aux travaux de la rhétorique, de la linguistique de l'énonciation et de la psychologie cognitive, nous formulons l'hypothèse que la dimension émotionnelle du rappel d'un événement traumatisant induirait un choix énonciatif mettant en orbite l'éthos de l'étudiant-témoin et de facto sa mémoire épisodique, mettant à mal une distanciation réflexive.

Les matériaux textuels produits expriment une violence à la fois psychologique et physique du thème du feu sur le corps et le mental humain, lesquelles violences se reflètent dans l'altération de ses facultés de raisonnement, ce qui a conduit à un effondrement de la personne, formulée par les adjectifs qualifiant l'éthos discursif.

La verbalisation de ce vécu reflète un état de stress post traumatique se mesurant dans une profusion de descriptions, mobilisant une construction discursive des émotions par le biais d'un foisonnant usage d'adjectifs qualificatifs. Ces derniers peuvent être des indices d'un éthos n'ayant pas encore eu la capacité de résorber le trouble du fait vécu. La présence de ce trouble, deux ans après les faits, indiquerait l'absence de réflexivité ou d'analyse factuelle en se référant à des données objectives telles que les statistiques des victimes à l'échelle régionale pour dépasser son soi. Une autre distanciation réflexive aurait été possible par le raisonnement analogique avec les feux de forêts de la Kabylie durant l'été 2021. Une troisième voie de réflexivité aurait été possible en relayant ce vécu à l'importance de régénérer le tissu forestier national pour éviter une actualité monopolisée par les conséquences climatiques, fauniques et floristiques d'un tel désastre. Une quatrième possibilité aurait été l'expression verbale des paramètres aggravants une telle situation de prolifération des incendies et autres catastrophes naturelles pour envisager par la suite des voies susceptibles de se prémunir d'une éventuelle récurrence. Toutefois, les éclairages apportés par la psychologie cognitive, et que nous avons mentionnés lors de l'analyse, expliquent cette absence de réflexivité et de distanciation par le fonctionnement de la mémoire épisodique, qui se centre sur soi et les marqueurs contextuels, temporels et situationnels étroitement liés au fait remémoré.

En outre, la verbalisation anxieuse suite à deux traumatismes placés en contiguïté chronologique (La Covid- 19 et les incendies de 2022) reflète l'intensité des mots à mobiliser dans une situation personnellement vécue. Elle montre la prévalence du degré de traumatisme subi. L'intensité de la verbalisation de ce traumatisme s'expliquerait par l'imprévisibilité de l'évènement et la difficulté, voire l'impossibilité, de le maîtriser par les instances compétentes à l'exemple des services de la protection civile, ce qui accentue sa nocivité, et donc la sensibilité émotionnelle y afférente. Le dynamisme du lexique émotionnel répertorié au niveau de cette narration autobiographique éjecte toute dualité « Emotion versus intellect » au profit de la première. La perception insécuritaire, voire mortelle, de la situation est nettement visible dans les écrits produits montrant que les étudiants ont ainsi vécu une reviviscence d'une situation analogue et temporellement proche, celle de la pandémie. La perception de la peur a été ainsi réactivée déclenchant d'après Foa, Zinbarg & Rothbaum (1992, cités par Brillon, Marchand & Stephenson, 1996) une toile d'informations interconnectées en lien avec les réactions affectives ressenties dans de telles situations, d'où l'usage d'adjectifs qualificatifs à forte charge émotionnelle négative. En définitive, les récits narratifs produits sont à forte valence émotionnelle à polarité négative. De ce qui précède, nous pouvons consolider l'idée que le témoignage est un récit de vie ou un espace langagier de remémoration d'évènements autobiographiques ayant marqué notre être. Ce récit autobiographique s'élabore de manière consciente par l'individu de même qu'inconsciemment sur la base d'un socle dominant, celui de la mémoire épisodique regroupant une variété presque infinie d'informations verbales, iconique, gestuelles, odorantes, perceptives, etc.

Nous visons à appréhender la compétence des étudiants à mobiliser leurs ressources linguistiques pour exprimer l'état d'un ethos ayant vécu un traumatisme, particulièrement les moyens lexicaux mis en œuvre lors de cette narration subjective mais factuelle. Dans ce sillage, il est intéressant d'analyser la verbalisation d'un tel événement afin de mesurer l'ampleur de la mobilisation du lexique émotionnel d'une part, mais également leur compétence à se référer au lexique objectif pour rendre compte de la transmission ou de l'expression du fait et de leur éventuelle réflexivité à son sujet.

Nous formulons l'hypothèse que face à une telle épreuve, les récits autobiographiques des étudiants exprimeraient une conceptualisation émotionnelle reflétant une réaction anxieuse au rappel d'un événement aversif sans prise de distanciation réflexive. Leur narration de l'événement se rapproche d'un ressenti encore bien présent, à l'opposé d'une émotivité factice trompeuse ou d'une réflexivité. La reconnaissance officielle de l'ampleur de la catastrophe et des troubles engendrés consolide l'emploi des adjectifs qualificatifs reflétant les graves et profondes séquelles. Ces données nous confrontent conséquemment à l'importance de développer la narration du récit de vie relatant l'expérience d'un événement traumatique pouvant être vécu de manière solitaire ou familiale ou encore communautaire.

La richesse de l'écrit autobiographique fait que le cadrage théorique et méthodologique de la mise en récit d'une phase de son autobiographie ne peut être unique en dépit de la doxa mono-disciplinaire du cadrage réflexif académique (Amossy, 2014). Les récits autobiographiques révèlent la trajectoire de chacun, durant ce parcours dramatique d'une expérience vécue à la fois de manière singulière mais également commune à ceux qui partageaient ce moment. Cette narration restitue nécessairement une perception de ce parcours, mobilisant davantage la mémoire épisodique laquelle, par l'expression verbale, rend compte de la pesanteur et de l'éternité ressentie face à la sensibilité accrue du moment.

En didactique des langues et des cultures, l'écrit autobiographique est un objet d'expressions multiples de l'Histoire des individus et des pays, de l'Histoire de personnalités politico-historiques célèbres, de l'Histoire des mouvements humains. Cette richesse permet à l'apprenant de développer son répertoire lexical et langagier, de même qu'elle constitue un contexte d'apprentissage du débat, du plaidoyer et de l'expression orale. Avec le développement technologique, la recherche d'informations et la prolifération des sources représentent une situation intéressante à l'apprentissage de la réflexivité et à l'éducation aux médias, sachant que toute narration est également inféodée à l'idéologie de son énonciateur. Un exemple lancinant serait la narration de la guerre israélo-palestinienne par les médias pour orienter l'attention des étudiants sur le fait que les choix linguistiques ne sont guère fortuits et que la valence émotionnelle marque l'énonciation. Enfin, il est possible d'étudier la variation des effets de la thématique rédactionnelle (écriture autobiographique sur des événements positifs et négatifs) sur la gestion du contenu émotionnel des écrits et l'expressivité en langue française.

Les données collectées dans le cadre de cette recherche exploratoire nous permettent d'envisager une autre étape de travail au sujet de l'écrit expressif. En effet, en référence aux travaux de Bertaux (2003), nous avons entamé l'investigation du terrain par la collecte de textes écrits présentant deux thématiques antagonistes. Le premier écrit est une narration au sujet d'une heureuse aventure réelle et vécue que l'étudiant relate pour la comparer au second sujet, celui de narrer une mésaventure vécue. L'objectif assigné à cette démarche est de réaliser une triangulation des données au sujet de la narration expressive, en tant que fragment temporel biographique mettant en lien l'état émotionnel et l'expression langagière, afin de rendre compte de l'usage des ressources linguistiques dans des situations émotionnellement différentes (joie versus tristesse), lesquelles situations conduisent, consciemment et inconsciemment, les témoins à une actualisation et une appropriation subjective de la signification de ce vécu comme l'attestent les travaux de Delory-Momberger (2005). Cette perspective est en corrélation avec les réflexions conduites en didactique de la narration historique, ayant pour point nodal le développement de l'esprit critique et de l'attitude réflexive du lecteur, par l'analyse des témoignages historiques des vainqueurs et des perdants d'une bataille ou d'une guerre.

Ainsi, le témoignage, en tant que narration autobiographique, est un outil méthodologique congruent pour développer la compétence communicative des apprenants en français langue étrangère.

### Références bibliographiques

- AMOSSY R. 2010. *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF. Paris.
- AMOSSY R. 2014. « L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires » dans *Langage et société*. N° 149, Ethos discursif. Editions de la Maison des sciences de l'homme. Paris. p.13-30.
- BALLY C. 1994. *Linguistique générale et linguistique française*. A. Francke. Berne.
- Bannour R. 2009. L'écriture expressive et ses effets : Approche cognitivo-émotionnelle, Thèse sous la direction d'Annie Piolat. Université de Provence. Aix-Marseille.
- BEAUD S. & WEBER F. 2003. *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Édition La Découverte. Paris.
- BELMON J. et al. 2023. « Rôle de la valence émotionnelle dans le traitement de mots et d'images chez les enfants de 4, 5 et 6 ans » dans *Enfance*. N°2, Le développement socio-émotionnel dans la recherche et la pratique. Presses universitaires de France. Paris. p. 205-216.
- BENVENISTE E. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard. Paris.
- BENVENISTE E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard. Paris.
- BERTAUX D. 2005. *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin. Paris.
- BERTAUX D. 2003. *Les récits de vie*. Nathan université. Paris.
- BERTAUX D. 1997. *Les récits de vie*. Nathan. Paris.
- BINET A. 1904. « La science du témoignage » dans *L'Année psychologique*. N° 11, La sélectivité perceptive. Presses universitaires de France. Paris. p. 128-136.
- BLANCHET A. et GOTMAN A. 1992. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Nathan. Paris.
- BREMOND C. 1966. « La logique des possibles narratifs » dans *Communications*. N°8, Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. Seuil. Paris. p.60-76
- CARRON J.-P. 2002. *Ecriture et identité. Pour une poétique de l'autobiographie*. Ousia. Bruxelles.
- CHARLAND-VERVILLE V. et al. 2014. « La phénoménologie de souvenirs d'expériences de mort imminente peut-elle être comparée à celle de souvenirs d'événements réels et imaginés ? » dans *Médecine/ Science*. N°3, Varia. Inserm. Paris. p. 246-248.
- DELANNOY A. 2016. « Identité (s), consommation et adolescence : proposition d'une échelle de mesure de l'identité sociale de l'adolescence consommatrice » dans *Question (s) de Management*. N°3, Question (s) d'identité (s). EMS éditions. Paris. p. 103-119.
- DELORY-MOMBERGER C. 2005. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Economica. Paris.
- DEMAZIERE D. 2003. « Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques » dans DEGENNE A. *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*. Céreq-Lasmas -IdL. Caen. p. 75-89.

- DIOH M.-L. et RACINE M. 2017. « Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information au Québec : A l' rencontre des mythes, témoignages d'immigrants » dans *Relations industrielles*. N°4, Varia. Université de Laval. Canada. p. 763- 784.
- FOA E. et al. 1992. «Incontrollability and unpredictability in post-traumatic stress disorder: An animal model» dans *Psychological Bulletin*. N°112, Effects. National Library of medicine. U.S. Federal Government. p.218-238
- GAGNON Y.-C. 2008. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec. Canada.
- GALLIGANI S. 2000. « De l'entretien au récit de vie » dans *Ecarts d'identité*. N° 92, Education comparée et internationale. Edition de l'Université de l'Ontario. Canada. p. 21-24.
- GEHRMANN S. 2006. « La traversée du Moi dans l'écriture autobiographique francophone » dans *Revue de l'université de Moncton*. N°1, Traversée de l'écriture dans le roman francophone. Université de Moncton. Moncton. p. 67-92.
- HENRI F. et al. 2006. Les forums de discussion en milieu éducatif, témoignages sur la pratique de recherche. Communication dans Colloque JOCAIR n°6, Premières Journées et Apprentissage instrumentés en Réseau, Université d'Amiens. France.
- JOHNSON M.L. et al. 1988. «Phenomenal characteristics of memories for perceived and imagined autobiographical events» dans *Journal of experimental Psychology*. N° 117, Trauma. American psychological association. INC. USA. p. 371-386.
- Maingueneau D. 2014. « Retour critique sur l'éthos » dans *Langage et société*. N° 149, Ethos discursif. Editions de la Maison des sciences de l'homme. Paris. p. 31-48.
- MAINGUENEAU D. 2009. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil. Paris.
- MAINGUENEAU D. 1991. *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Université Paris.
- MAINGUENEAU D. 1976. *L'initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspective*. Hachette. Paris.
- MARTHA C. 2002. « Etude du sens des conduites à risque actuelles » dans *Sociétés*. N° 77, Risque et quotidien. De Boeck Supérieur. France. p. 55-68.
- PENNEBAKER J. W. 1997. « Writing about emotional experiences as a therapeutic process » dans *Psychological Science*. N°3, Psychological science. Sage publication, INC. USA. p.162-166.
- PICARD L. et al. 2009. « De la mémoire épisodique à la mémoire autobiographique. Approche développementale » dans *L'année psychologique*. N°2, Varia. NecPlus. Paris. p. 197- 236.
- PIOLAT A. & BANNOUR R. 2009. « Emotions et affects : contribution de la psychologie cognitive » Dans BOQUET D. & NAGY P. (dir.) *Le sujet des émotions au Moyen Age*. Editions Beauchesne. Paris. p. 53-84.
- POLLAK M. et Heinich N. 1986. « Le témoignage » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°62-63, L'illusion biographique. Seuil. France. p. 3-29.
- Rabatel A. 2000. « Valeur représentative et énonciative du « présentatif » c'est et marquage du point de vue » dans *Langue française*. N°128, L'ancrage énonciatif des récits de fiction. Armand Colin. Paris. p. 52-73.
- ROSSI S. 2019. *Ecrire le cancer : De l'expérience de la maladie à l'autopathographie*. Téraèdre éditeur. Paris.
- Thésaurus Psychologie cognitive de la mémoire humaine. 2014. Questionnaire des caractéristiques mnésiques. [en ligne] <https://skosmos.loterre.fr/P66/fr/page/-V038PKGZ-4>, consulté le 1/06/2023.
- TULVING E. 1985. « Memory and consciousness » dans *Canadian psychology*. N°26, Memory and consciousness. Donald Saklofske. Canada. p. 1-12.
- VAN DER LINDEN M. 2003. « Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique » dans *Cliniques méditerranéennes*. N° 67, La mémoire entre psychanalyse et neurosciences. Erès éditeur. Toulouse. France. p. 53-66.
- VANDERMEULEN K. 2012. *Dynamiques identitaires et langagières en contexte migratoire*, Thèse sous la direction de Jacqueline Billiez. Université Stendhal. Grenoble III.



## University Teachers Attitudes on the Efficiency of Classroom Discourse

### Attitudes des enseignants d'université sur l'efficacité du discours en classe

Meriem BOUHENIKA<sup>1</sup>

University of Frères Mentouri Constantine1 | Algeria  
meriem.bouhenika@umc.edu.dz

**Abstract:** *The study aims at highlighting perspectives on classroom discourse effects on students' academic achievement. It stresses the role of classroom language to promote learners' communicative skills, critical thinking and linguistic competence, which consequently lead to better academic outcomes. Primarily, it insists to prove whether teachers are aware that oriented-discourse can help learners to gain higher self-esteem to affect learning positively. It assumes that language in classroom is used purposefully to meet with the teaching objectives. A questionnaire is directed to university teachers to share experience of classroom discourse for either academic purposes or social communicative ones and its influence on learners. Results confirm that interaction is very vital in the language-learning environment to enlarge knowledge and build mature teacher-students contact. A good orientation of classroom discourse makes learners feel comfortable, belonging, and important; such qualities get them committed and motivated to perform better and rank higher academically.*

**Key words:** *classroom discourse, teacher-students communication, teachers' opinions*

**Résumé :** *cette étude vise à indiquer les perspectives des enseignants sur les effets du langage en classe sur la réussite académique. On insiste sur le rôle de discours en classe pour améliorer les compétences académiques, la pensée critique et les compétences linguistiques des apprenants qui conduisent en outre des meilleurs résultats académiques. Il s'agit principalement de prouver que les enseignants sont conscients du fait que le discours bien orienté a un impact positif sur l'apprentissage. On suppose que le langage en classe est utilisé délibérément pour atteindre des objectifs pédagogiques. Un questionnaire est adressé aux enseignants pour partager leurs opinions et expériences du discours en classe pour des raisons académiques ou communicatives et son influence sur les étudiants. Les résultats confirment que l'interaction est très vitale dans l'environnement de l'apprentissage des langues pour élargir les connaissances et établir un contact mature entre enseignant et étudiants. Un bon discours en classe permet de sentir important, motivant et intéressé à mieux réussir.*

**Mots-clés :** *discours en classe, communication étudiants-enseignant, perspectives des enseignants*



<sup>1</sup> Corresponding author: MERIEM BOUHENIKA | meriem.bouhenika@umc.edu.dz



Studies on language teaching and learning indicate a significant rate in scientific and academic research; yet the scope varies to investigate methods of teaching, role of teachers, classroom management, learners' individual differences, and blended learning to guarantee quality-teaching practices. Discourse analysts, as well, focus via a plethora of works on explaining the discourse used in classroom and teacher-students interaction as an undeniable contextualized linguistic behaviour. Classroom discourse refers to teacher-students language used in classroom for the purpose of communication. The analysis of discourse is, necessarily, the analysis of language in use. It does not focus on the description of linguistic forms independent of the intentions or functions, which those forms are designed to serve. The discourse analyst is committed to an investigation of what that language is used for (Brown and Yule, 1983). Discourse analysis emerged as a discipline that emphasizes the role of context in the study of language by the early 1960s. In other words, where and when language is used, by whom, to whom, for which purpose and in which manners are all crucial components for language analysis (Hymes, 1972). In the same line for the analysis of language in use, conversation analysis also stresses as an approach the study of social interactions where turn taking is required. Face-to-face talk is a predominant concept of almost all human interactions like the classroom environment where teacher-students interaction is undeniable. Recent research in second language learning focuses on what is happening within the classroom and significantly on the classroom discourse. More than the scientific material presented in classrooms, teacher's talk and learners' discussions share also responsibility for the class success. If such kind of discourse helps students to understand better, build communicative skills, analyze critically, and gain confidence in their learning abilities; therefore, classroom discourse is worth investigation and research. This paper will present a literature review of classroom discourse; an analysis of data is required as well to demonstrate the crucial role of classroom discourse according to teachers' feedback and a discussion of findings will summarize major research points emphasizing the positive role of purposeful classroom discourse on students' communicative and academic outcomes.

## 1. Literature Review

### 1.1. Classroom Discourse

The role of teachers and learners within the classroom context is not arbitrary but acted to reach certain learning objectives. In the same respect, Stubbs (1979) assumes that a person cannot simply walk into a classroom and be a teacher: he or she has to do quite specific communicative acts . . . social roles such as 'teacher' and 'pupil' do not exist in the abstract. They have to be acted out, performed and continuously constructed in the course of social interaction (as cited in Harkin, Turner & Dawn, 2001). A classroom is a social context where participants' interaction is dominantly verbal. Teacher-students or students-students communicate intentionally to achieve defined learning objectives primarily and to develop certain social communicative skills secondarily. Historically, the classroom language has been a scope of study in discourse, conversation and interaction analysis for many researchers as (Bellack, Hyman, & Smith, 1966) in interaction analysis, (Sinclair & Coulthard, 1975) in discourse analysis, and (Seedhouse, 2004) in conversation analysis.

Research demonstrates that classroom verbal behaviour has crucial impact on the learning process and environments, equally. Thus, the analysis of classroom discourse has provided significant insights in the specific structure of classroom, its participants' interactions and relationships (Lee, 2021). On classroom discourse, Nunan (1993) points that it is a particular discourse which takes place within classrooms between teachers and students. Classroom discourse is any language used in classrooms, and it is either teacher-students or student-students interaction for learning and communicative purposes. In this respect, Richard and Schmidt (2002) indicate that classroom discourse is different in form and function from language used in other situations because of the particular social roles students and teachers have in classrooms and the kinds of activities they carry out there (p.79-80). In this study, the focus is on the role of classroom-spoken discourse in particular and its effectiveness on the students' academic performance. It is worth mentioning that in terms of production, spoken and written discourse make somewhat different demands on language-producers; accordingly, it is affirmed that:

The speaker has available to him the full range of 'voice quality' effects (as well as facial expression, postural and gestural systems). Armed with these he can always override the effect of the words he speaks. Thus, the speaker who says 'I'd really like to', leaning forward, smiling, with a 'warm, breathy' voice quality, is much more likely to be interpreted as meaning what he says, than another uttering the same words, leaning away, brow puckered, with a 'sneering, nasal' voice quality. These paralinguistic cues are denied to the writer (Brown & Yule, 1983:4).

Therefore, speakers communicating verbally are always better equipped with certain paralinguistic features which naturally simplify the understanding and interaction of participants, unlike writers who would convert these paralinguistic cues into written words or punctuation marks. In educational settings like the classroom, the use of language varies from other social environments where it is mainly for socialization and personal expression; in classrooms, spoken language is used to explain, give instructions, ask questions, seek clarification, argue, and discuss to achieve the lesson objectives. As any kind of spoken discourse, classroom discourse is achieved through turn taking, pauses, interruptions, overlaps, and the use of hedges, adjacency pairs, and different moves as components of verbal exchanges.

The structure of classroom-spoken discourse has been already investigated through the work of Sinclair and Coulthard (1975) at the University of Birmingham, where research initially concerned itself with the structure of discourse in school classrooms. It has been found that in the language of the traditional native-speaker school classrooms a rigid pattern, where teachers and learners spoke according to very fixed perceptions of their roles and where the talk could be seen to conform to highly structured sequences (McCarthy, 1991). They give that fixed structure the name of *an exchange* of three moves (a question, an answer, and a comment). To keep the similarity of the pattern in each case, the moves are named differently by Sinclair and Brazil (1982) who prefer to name the moves as initiation, response, and follow up (McCarthy, 1991). This model has described the structure of discourse used regularly in traditional classrooms where the teacher used to be the source of knowledge and the classes were more teacher-centered classes, and the approach is referred as the **IRF** (initiation, response, feedback) model of Sinclair and Coulthard (1975).

Practically in classrooms, asking short closed questions does not provide a chance for learners to express ideas and opinions, which means that the learning process is impeded.

On the other hand, open-ended questions invite students to share more ideas and personal experiences, which in turn build considerable self-confidence for the students and simplify the learning process.

## **1.2. Dialogic Teaching**

Dialogic Teaching is regularly in an attempt to be used in classrooms. It was first introduced by Robin Alexander in the early 2000. The approach is about using talk more effectively in the process of teaching and learning. It implies continuous talk between the teacher and students during class and does not base the lesson progress on teacher monologues. Accordingly, dialogic teaching is defined as “....a technique teachers use to help students effectively meet learning goals or accomplish tasks through dialogue” (Gupta & Lee, 2015:p.11). Dialogic teaching enhances talk and interaction in class to get students feel more involved/engaged in the learning process. Eventually, it stimulates students to improve their linguistic capacities, logical and critical thinking, and communicative skills. Dialogic teaching ameliorates students understanding, sharing knowledge, explanation and opinion expression. In short, dialogic teaching prepares learners for real life engagement and commitment. The implementation of this approach turns classrooms a collaborative and supportive environment for learners, as it permits teachers, through encouraging students to talk and think loudly, to detect learners’ needs, check their progress to better guide and accompany the learning obstacles and challenges (Alexander, 2018).

The analysis of classroom discourse intends to develop awareness among teachers in general about the critical role that classroom discourse plays in improving teaching skills and student performance as well as the overall development. Classroom discourse analysis is not very common in educational settings where teachers still adopt old ways of teaching. They cannot figure out the significant influence of their discourse in classrooms on their students’ academic performance. The analysis is also an opportunity for instructors to assess their performance, notice their weak areas, and highlight students’ struggles daily. If Classroom discourse is applied effectively and purposefully, it can function as an efficient pedagogical tool to foster a safe, active, highly collaborative and cognitively stimulating learning experience for students (Hardman, 2016).

## **2. Study Framework**

The primary objective of this research paper is to discuss the importance of classroom discourse and highlight teachers’ perspectives on its vital role in classrooms and on students’ academic performance and willing to learn. The study also aims at indicating university teachers’ usual routines in class and the implementation of different teaching models in orienting classroom discourse to motivate students and boost contribution in the lesson progress, frequently.

### **2.1. Participants and Instrument**

The research participants of this study are teachers at university and mainly form the department of English in the University of FrèresMentouri, Constantine 1.

The sample is purposefully selected to fit the aim of working on the impact of effective classroom discourse on students in higher education where learners are supposed to think critically, share knowledge, and be prepared for real professional life. The research tool adopted to collect the required data is a structured questionnaire of 21 closed and open

questions. The questionnaire is distributed to 73 teachers online, using google form. Only 51 informants participated answering the questionnaire.

## 2.2. Results and Discussion

1. The first question is on the teaching experience. The results reveal that **45.1%** of participants are teaching for *more than 15 years* which indicates that they are highly experienced working with students of different generations and professional enough to manage their discourse in class to encourage students' contribution. About **43.1%** of informants have an experience of teaching from *five to 15 years* and only **11.8%** are teachers with *less than five* years of experience. Dealing with students for many years equips teachers with tips and techniques to orient the classroom language to suit students' needs, interests and capacities.

2. The second question is to determine the teachers' global relationship with students. Findings demonstrate that **92.2%** hold a *friendly academic relationship* with their students and only **7.8%** of informants confirm that it is a *very formal academic relationship*. No one describes his/her relationship as *very friendly and informal*. This proves that teachers and students share a kind of friendly contact that implies a friendly learning atmosphere in classrooms. Human type of relationships implies the quality of language they use. The friendlier the relationship between participants (teacher and students) of the same environment (classroom) the better and effective language (classroom discourse) will be to attain mutually shared learning objectives.

3. The next question aims to figure out the frequently used techniques, teachers run their classes through, whether they are discussion, knowledge or task-based classes. Findings show that **52.9%** base their classes on *discussions*, **23.5%** affirm that it is *knowledge-based* and only **19.6%** point that their classes are *task-based*. This variety seems acceptable since teachers are dealing with subjects of different nature and every classes requires a definite way of learners' contribution. Teaching a content-based class or a skill-based one implies different visions how to involve students in the lesson progress.

4. The fourth question seeks teachers' attitudes on the scientific and academic capacities of students to discuss with their teachers. Data prove that a great majority of teachers **70.6%** confirm that students are academically and scientifically able to open discussion in class, whereas **29.4%** do not consider students able to do so. The majority of students do not lack knowledge or skills to discuss and debate in class but some are not given fair opportunities to express their views, knowledge and skills because of time constraints, large classrooms, lack of tolerance and even psychological individual factors.

5. The teacher talking time (TTT) is an important criterion in classroom discourse. Participant are asked about the amount of their talking time. Results reveal that **37.3%** are using about 70 to 50% of the whole class talking time, which means they are talking more than students; **23.5%** assume that they are talking 50% during class and here students are getting fair opportunities to speak.

A rate of **15.7%** use only 40 to 20% of the talking time and **5.9%** use less than 20%, which means that such classes are a good example of learner-centred class where students get

significant contribution in the lesson progress. The adequate distribution of the class talking time between teachers and students is of great importance to guarantee learners contribution and involvement.

6. Learners' participation within the classroom is usually assumed to bring out the best of students. The next question is for the aim to see if teachers believe that the participation/discussion of their students can bring benefits to the class. The vast majority **98%** of informants *agree* that learners' contribution is essential and beneficial. Contrarily, **2%** *refuse* that students can bring benefits to the class. Some instructors consider that some learners' participations negatively affect the class progress and it is a waste of time to engage students with low qualities to contribute.

7. The question attempts to highlight the students' needs defined by their teachers. A number of alternatives is presented to choose. Data reveal that **74.5%** insist that students need to *build communicative competence and critical thinking*, **60.8%** of teachers believe that students need *to be more committed and involved in class activities*, **37.3%** say that students need *to follow their teachers' explanation and practice regularly*. A great percentage of informants (**72.5%**) assume that students need to discuss ideas and express themselves more within the classroom. One can conclude that gaining communication skills and the ability to think reasonably is a crucial objective for teachers.

8. The eighth question is on the importance of teacher-students or student-students discussion/communication in class. Findings demonstrate that it is *very important* for **80.4%** of teachers; it is just *important* for **17.6%** and only *one* teacher points that it is *not important at all*. Interaction in class is undeniable and how instructors assume its importance depends on their belief that teachers and students share responsibilities towards the lesson success. In terms of comparing teacher-students discuss or students-students discussion, it is assumed that the former is much appreciated and favoured than the latter; however, students-students discussions can also bring insightful ideas to the class if they are well organized and accompanied.

9. The next question is to indicate the teaching models/techniques teachers follow frequently in their classes. It is proved that **29.4%** go on *IRF (initiation-response-feedback) model*; the *FLE (facilitate-listen-engage)* is applied by **39.2%** and **25.5%** *develop discussions from students' contributions*. The results show that students' contribution is favoured in class and the teaching techniques boost students to engage their learning skills. Informants' choice is remarkable to motivate students' participation in class and the techniques applied can ameliorate the learning outcomes.

10. The use of feedback is a necessity in the teaching/learning process. It is used for the aim of guiding and well orienting students understanding. This question is about the frequency of giving feedback in class. Findings reveal that **66.7%** of informant *always* give feedback, and **31.4%** *sometimes* do but *one* teacher says that he/she *hardly ever* provides feedback. Research on feedback shows always-positive correlation between positive constructive feedback and academic achievement of students. Personalized positive feedback gets learners more involved and willing to do better.

11. The type of the feedback proves the teachers' objective of teaching as it has a sound impact on students if it is intentionally and appropriately given. This question implies the most frequent type of feedback provided by teachers. Results reveal that **86.3%** go on *motivational feedback*, **51%** give *interactional feedback*, **45.1%** use *corrective feedback*, **39.2%** provide *descriptive feedback*, and **29.4%** give *evaluative feedback*. Data prove that teachers' feedback is used differently for different purposes, as the situation requires. Helping learners to understand better and correct their mistakes is the teacher's job in class; however, it can bring valuable outcomes if it is done in a motivational encouraging manner.

12. Talking about communication in class means taking into account both participants views (teachers and students); this implies that students' response to the teacher's feedback is of great importance as well. If students accept and react positively towards their teacher feedback, it means that their performance will improve. This is the objective of this question. Findings reveal that the entire number of teachers (**98%**) confirm that their students *accept the feedback* and **2%** point that students are *indifferent* to the feedback. Thus, results confirm the students' appreciation and acceptance of teachers' feedback.

13. About classroom discourse, teachers are asked if they are using it carefully and purposefully to encourage and ameliorate students' performance in class. All teachers with a rate of **98%** confirm that their talk in class is intentional to boost students' learning, while **2%** of answers pick *No* to indicate that their talk is spontaneous. Intentional language use in class has great impact on students' development and academic engagement; students used to like or dislike the class only because of the instructor's words. Through formal and informal discussions with students and teachers as well, learners may complain and admit their poor performance in class because of the teacher feedback, comments and underestimation sometimes.

14. The next question's aim is to determine whether teachers are managing their classroom discourse to meet with the lesson objectives. Data demonstrate that **98%** of teachers positively say that the classroom language and the lesson objectives go hand in hand and **2%** disconfirm. The teachers' greetings, warmups, compliments, feedback, critics and even jokes should definitely fit the classroom-learning environment. Teachers are conscious enough that whatever they say in the classroom will be taken seriously and this is the reason they ought to communicate purposefully to meet with the learning objectives.

15. This question is about the teachers' perspectives if really a good intentional classroom discourse can make students bring out their best and gain academic skills and knowledge better. Informants highly believe that an effective classroom discourse can influence learners positively, so they can contribute efficiently to achieve better academically. Thus, **98%** confirm while **2%** disconfirm. The individual differences of either teachers or students can highly influence the learning-teaching process; personality traits of both partners orient the class discourse and effectively a good manipulation of language will simplify the teacher task and the learners' learning and communication skills.

16. Teachers are professionals who check their performance in the classroom walls as any professional who wants to improve his/her skills. This question objective is to see if teachers

used to ask their students, those who are always sharing the learning environment with them, about their pedagogical performance in class. The findings reveal that **62.7%** of teachers ask their students about their performance, but **37.3%** do not. Some teachers believe that students are not yet competent and logical to evaluate the teachers' performance and see that their students' opinions are very subjective either positively or negatively. Students' feedback usually helps teachers to improve, correct, modify and even change some practices and ideas concerning the classroom management, teaching and dealing with learners.

17. The next question is to carry on with the previous one, for the category of teachers who do not ask students on their performance. We ask them if they ask other colleagues, friends or administration staff on their pedagogical performance and classroom discourse. The results show that **72.5%** discuss the issue with other professionals, while **27.5%** do not even talk about their performance even with their workmates. Teachers find it more appropriate if they discuss their teaching practices with their friends who can understand better their point to ameliorate their teaching and talk in class. Discussions with professionals and members of the same community always enrich teachers' knowledge to understand and yet improve teaching scientifically, academically, linguistically and pedagogically.

18. For participants who refuse to ask either students or co-workers if they are appropriately performing within the classroom, they are asked about their ways to check their pedagogical performance. The answers include various opinions as:

- Students' understanding and performance are the mirror of the teacher well doing
- More than discussing the issue with other, I use my own reflective diaries
- Since I use the correct academic language, no need to ask others (self-evaluation)
- Students' body language, improvement in grades, level of interaction is an evidence.

19. This question insists to highlight teachers' ideas about features of an effective classroom discourse. Indeed all informants participate answering and some features are frequently mentioned by different teachers; accordingly, effective classroom discourse should be:

- Academic, constructive, supportive and adaptive to students' level
- Motivational and friendly to make students feel comfortable in class
- Informative, well-framed to meet with students' needs
- Very encouraging and objective to reach a healthy learning environment
- Students' contributions are welcome regardless their adequacy and logic still oriented and positively commented on by their teachers
- Respectful, inspiring, intellectual, and obedient to the classroom rules and codes
- Inclusive, collaborative to let students believe in their capacities and develop skills

20. In this question, informants are given a list of statements on classroom discourse and asked to show their agreements/disagreements.

The aim is to see their opinions on features and effectiveness of classroom discourse on students' performance. The results summarize the answers with the highest rate of each, as the followings:

- **57% strongly agree** that teacher-students good communication impacts positively students' willing to learn
- **51% strongly agree** that class discussion helps students to understand and learn better
- **48% strongly agree** that careful classroom discourse builds students' communicative and academic skills
- **53% disagree** that classroom discussion provokes chaos and gives opportunity to inappropriate class behaviour
- **45% agree** that classroom discussion depends on the nature of module
- **45% agree** that effective classroom discourse cannot be controlled and achieved in oversized classrooms
- **42.85% agree** that many learners fail the class not because of the complexity of the task/module but the language of the teacher
- **55% strongly agree** that classroom discourse is a good pedagogical tool to impact students' commitment and motivation positively
- **53% strongly agree** that learners get higher self-esteem and trust better their learning capacities because of good classroom discourse managed mainly by their teachers
- **63% strongly agree** that students perform better if they feel important, comfortable and belonging in the class

21. The last question aims at knowing the teachers' opinions on the concept of classroom community. The classroom community is a learning environment comfortable to students where they trust their capacities and contributions. Teachers' answers are like:

- Classroom is not just a place where teachers teach and learners absorb. A classroom is a space where experience and knowledge are shared and where everyone can learn from the other. Creating a community is not just a room for pedagogical purposes.
- It is a very useful strategy to make students feel that they all belong to the same community. Along with their teacher, students will also feel seen. In community, all members are important and respected.
- It is a collaborative atmosphere where students are supported to express and share their ideas and encouraged to engage in discussion.
- It is very important to make the students feel that they belong to that class. When students feel welcomed and valued, they become better achievers
- It is simply creating the most adequate comfortable atmosphere for students to better learn within an encouraging environment
- When we teach students who share the sense of belonging all together WE can speak about classroom community
- An ideal situation that is not easy to reach
- Classroom community is **Not** always possible but always desirable

The study in hand is carried out with the objective to put light on a very important concept in the teaching and learning environment which is 'the classroom discourse' or as referred to by some scholars, 'classroom talk' or 'classroom language'.

The research investigates university classrooms and particularly English classrooms where the language used either for teaching or instruction is not the students' native language. As language teachers, we know that a significant number of learners struggle daily to learn



English and what is more required is that they should discuss, explain, argue and debate in English, which seems to be a hard task for some. Researchers have conducted many studies on the language used inside the classroom to conclude how formal and academic is the register used by teachers and how students usually reply to a fixed pattern of structure. The teacher-centred classrooms seem as a frame-structured planned classes; teachers run classrooms through monologues and students' contribution is very limited; knowledge is the main purpose of the class and the teacher is the sole responsible of the lesson progress. Professional demands and work life require other skills more than knowledge to cope with the market and academic life advancement. Therefore, a reconsideration of the classroom structure, roles and language become fundamental. Studies on pedagogy prove the vital role of the students' participation in classrooms, and show that the more students are involved in the learning process the better is their academic production. Henceforth, students' motivation and desire to learn have been key variables in a plethora of research to enhance students' willing to learn and achieve better academically. This research confirms that the teacher has a great role to play in the student's commitment; it is also proved that the teacher's language in classroom has a crucial role to motivate students, make them feel comfortable, and valuable. Students spend in classrooms a considerable amount of time daily more than the time spent at home; if they feel belonging and comfort, they contribute frequently because they believe that they are not rejected and their performance is not criticized. The teacher is a model for many learners and if that teacher gains his/her learners' confidence, students will feel motivated to share knowledge, discuss ideas, tolerate others differences and analyse critically. A learner with such qualities will be ready for the professional life after graduation because he/she is well equipped with communicative social skills and analytical logical abilities. An effective classroom discourse helps students to learn, understand better from each other and the explanation task will not be the responsibility of the teacher only. Students' encouragement to share knowledge, tasks, ideas, and experience with each other makes learners more involved in class and develop their group work spirits. Therefore, motivational classroom discourse and supportive/inclusive language lead students to feel belonging and comfort that will in turn bring out their best; intentional discourse creates an appropriate learning environment because students feel their contribution is appreciated and essential. Although, reaching a classroom with such characteristics is not always possible because of other factors like large classrooms, incompetent teachers, heterogeneous needs and backgrounds, demotivated with low-level learners and incompatible education policies; it is always desired to improve the teaching and learning context. Generally, it is difficult to generalize about classroom discourse because each class has its own special culture. Classrooms, teachers and students are different in different contexts (Alexander, 2018). Furthermore, the type of learners and instructors' discourse, the patterns of talk in classroom, instructional conversations, politeness strategies, turn taking patterns, topic management, and the power and solidarity issues can be different in different settings.

### **Bibliographical references**

- ALEXANDER, R. 2018. *Developing dialogic teaching: genesis, process, and trial*. Wolfson College. University of Cambridge. Cambridge, UK.
- BROWN, G. & YULE, G. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge University Press

MERIEM BOUHENIKA

- GUPTA, A and LEE, G. L. 2015. "Dialogic Teaching Approach with English Language Learners to Enhance Oral Language Skills in the Content Areas" Teaching & Learning Faculty Publications. 19. [https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning\\_fac\\_pubs/19](https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_fac_pubs/19). Consulted on 18 March 2023.
- HARDMAN, J. 2016. "Opening-up Classroom Discourse to Promote and Enhance Active, Collaborative and Cognitively Engaging Student Learning Experiences". University of York, York, United Kingdom.
- HARKIN, J. TURNER, G. & DAWN, T. 2001. Teaching young adults: A handbook for teachers in post compulsory education. RoutledgeFalmer
- HYMES, D. 1972. "Models of the Interaction of Language and Social Life", In Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds), Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication, New York: Holts Rinehart & Winston,
- LEE, J. 2021. "Spoken Classroom Discourse". In E. Friginal & J. Hardy (Eds.), The Routledge handbook of corpus approaches to discourse analysis. Routledge.
- MCCARTHY, M. 1991. Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge University Press.
- . 1993. Introducing Discourse Analysis. London: Penguin English.
- RICHARDS, C. J. & SCHMIDT, R. 2002. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. UK: Pearson Education Limited.



---

## Littérature égyptienne d'expression francophone : Deux portraits, deux œuvres

### French-speaking Egyptian literature: Two portraits and two literary works

Leila BOUZENADA<sup>1</sup>

Laboratoire RIDILCA - Université Blida 2 | Algérie  
aliela2906@hotmail.fr

**Résumé :** La littérature égyptienne d'expression française reste méconnue malgré les œuvres abondantes et remarquables auxquelles elle a donné naissance. Ignorer cette littérature signifie pourtant méconnaître une période importante de l'histoire littéraire égyptienne et universelle. Cet article, qui a pour ambition de mettre la lumière sur cette littérature aux voix multiples et au déferlement littéraire de grande qualité, présente d'abord le contexte historique de son émergence en revenant sur les circonstances de l'ouverture de l'Égypte à l'expression française. Ensuite, et dans le but de montrer la diversité esthétique et générique de cette littérature, il expose deux portraits d'écrivains égyptiens francophones, George Henein et Albert Cossery, ainsi que leurs œuvres.

**Mots-clés :** Littérature francophone d'Égypte, Conditions d'émergence, Surréalisme, Engagement, Réalisme

**Abstract:** French-language Egyptian literature remains little-known, despite the abundant and remarkable works it has produced. Ignoring this literature means ignoring an important period in Egyptian and universal literary history. This article, which aims to shed light on this literature of multiple voices and high literary quality, first presents the historical context of its emergence, reviewing the circumstances of Egypt's opening to French expression. Then, to demonstrate the aesthetic and generic diversity of this literature, it presents two portraits of French-speaking Egyptian writers, George Henein and Albert Cossery, and their works.

**Keywords:** French-speaking Egyptian literature, Emergence conditions, Surrealism, Engagement, Realism



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : LEILA BOUZENADA | aliela2906@hotmail.fr

La littérature francophone renvoie communément à des champs littéraires précis. À quelques exceptions près, elle se limite aux sphères de la littérature maghrébine, subsaharienne, québécoise, en plus de la littérature des îles et du Machrek, notamment du Liban à travers, surtout, la figure de l'emblématique Amin Maalouf. On évoque rarement, même dans les sphères culturelles, la littérature égyptienne francophone. Beaucoup en ignorent l'existence. L'Égypte demeure en effet la terre de Naguib Mahfouz, de Taha Hussein, de Tawfik El Hakim et plus tard de Alaa El Aswany. Ces écrivains arabophones de grande renommée sont la façade lumineuse de la littérature égyptienne. Leurs œuvres, traduites dans beaucoup de langues, adaptées à de multiples disciplines de l'art, ont, depuis longtemps, érigé la littérature égyptienne au rang de la mondialité.

Il existe pourtant une littérature égyptienne d'expression française aux thèmes variés, aux genres diversifiés et aux formes multiples, qui reste malheureusement, malgré sa prospérité, ignorée sur le plan de la réception. Cette littérature a prospéré au début du XX<sup>e</sup> siècle, issue d'un contexte historique particulier, favorable à la naissance et à la florescence d'une activité culturelle francophone très particulière au Caire.

Quand et comment l'Égypte, qui n'a pourtant pas été une colonie française, s'est-elle mise aux couleurs de la francophonie ? Dans quelles conditions la littérature égyptienne francophone est née et dans quelle situation elle a prospéré ? A-t-elle été ponctuée par les grands moments de l'histoire littéraire ? A-t-elle embrassé les courants littéraires qui ont caractérisé l'époque où elle a fleuri ? Quels en sont les principales figures et œuvres ? L'objectif de cet article est de présenter cette littérature, de mettre en lumière sa diversité, d'examiner comment elle s'inscrit dans la continuité et le dialogue avec les courants et mouvements de la littérature d'expression française dans le monde.

Nous exposerons d'abord le contexte historique de la floraison d'une littérature francophone en Égypte. Ensuite, nous montrerons à travers deux portraits d'auteurs et leurs œuvres, choisis de manière quasiment arbitraire, qu'il s'agit d'une littérature florissante et singulière dont les textes ont embrassé plusieurs esthétiques, genres et courants.

## **1. Le contexte de l'émergence d'une littérature francophone en Égypte**

L'Égypte, de 1882 jusqu'en 1936, fut, par-delà les divers statuts qui l'ont désignée, une colonie britannique. Or, la langue anglaise n'a jamais été adoptée par l'ensemble des Égyptiens, ni même de façon systématique par les lettrés. En ce sens, la situation reste différente de celle qui a prévalu au Maghreb avec la langue française. De ce fait, en Égypte, la référence proprement culturelle "autre", fut représentée par la culture française. À considérer les productions littéraires et médiatiques de l'époque, nous pouvons attester que les lettrés, alors même qu'ils utilisaient la langue anglaise pour leurs affaires ou pour l'étude des sciences exactes, utilisaient la langue française pour participer à l'univers proprement culturel et plus spécifiquement à tout le domaine littéraire. Le français en Égypte a souvent représenté la culture. Le rapport à la langue est loin d'être comparé à celui entretenu par la littérature maghrébine et subsaharienne.

Les Français qui seraient venus implanter leur langue par la force, Napoléon Bonaparte et son expédition, sont en effet repartis en laissant sur place les moyens et les outils de la culture (missions religieuses, écoles, instituts, etc.) sans la présence de colons inopportuns. Parallèlement, leur lutte d'influence avec les Anglais qui, eux, allaient occuper militairement le pays faisait que la langue française pouvait être choisie et appréciée sans arrière-pensées, sans mauvaise conscience. Albert Cossery écrivait dans un entretien attribué à Michel Mitrani : « *Choisir la langue française, c'était pour certains une manière de rompre avec le joug de l'occupant anglais, de renouer avec la tradition humaniste et philosophique qui nous est chère* » (Mitrani, 1995). Edmond Jabès, auteur égyptien francophone, déclarait dans le même sillage : « *La langue française était pour moi un exil choisi, un exil où résonnait encore l'écho des combats pour la liberté et la dignité. Elle était l'instrument de ma lutte contre l'anglais, symbole de l'envahisseur*<sup>2</sup>».

L'activité culturelle francophone prend toute son ampleur dans l'après-première guerre mondiale et se prolongera jusqu'aux environs de 1950. S'il fallait prendre des repères chronologiques précis, nous pourrions dire que cette période de plein développement démarre vraiment après l'établissement de la souveraineté de l'Égypte en 1923, et commence sérieusement à s'essouffler vers les années 50. Ces années sont en effet marquées par la conjonction de plusieurs événements dont on peut imaginer le retentissement sur l'activité culturelle, et en particulier celle s'exprimant en français. C'est d'abord la fin de la deuxième guerre mondiale qui avait fait du Caire un véritable carrefour cosmopolite d'intellectuels et d'artistes, qui s'y étaient trouvés bloqués durant ce qu'on appelait les hostilités. 1948, année vivement emblématique, a remué nombre de consciences francophones au Caire. Enfin, 1949 date de l'abolition des Tribunaux Mixtes<sup>3</sup>, dernière persistance des Capitulations, pour lesquels le français était largement utilisé. L'abolition ne fut pas acceptée de plein cœur par tout le monde, loin s'en faut. 1952 ralentira notablement tout le mouvement d'activités francophones, mais 1956 lui portera un coup fatal. Ce mouvement était localisé au Caire surtout. Mais il est à noter qu'Alexandrie était et restait la ville cosmopolite par excellence vers les années 30 à 40. Les activités proprement littéraires et plus largement culturelles trouvèrent leur centre d'attraction au Caire, très certainement en raison d'une large centralisation politique et administrative, puis surtout à l'ouverture de "l'université égyptienne" qui, non seulement était le centre d'enseignement de grands professeurs venus d'Europe et en particulier de France, mais qui tout simplement entraînait dans son sillage les étudiants de province, notamment ceux d'Alexandrie. Enfin, les écoles françaises des missions religieuses étaient en pleine expansion, ainsi que le Lycée de la Mission laïque française. Le cosmopolitisme et la francophonie étaient en effet les traits marquants à cette époque.

L'expression française bénéficiait alors du plus grand prestige culturel. Nous pourrions citer nombre de témoignages constatant cette situation paradoxale. Jean-Pierre Péroncel-Hugos qualifie l'Égypte de l'époque de *bastion inconnu de la francophonie*.

<sup>2</sup> « *Mystérieuse est la lumière et non l'obscurité du livre* », entretien accordé par Edmond Jabès à Radio France. Première diffusion : le 20 mai 1975.

<sup>3</sup> Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'Égypte était sous une domination étrangère suite à l'occupation française et à la domination ottomane. Les réformes entreprises par Méhémet Ali Pacha, qui a gouverné l'Égypte à l'époque, ont introduit des changements significatifs dans le système judiciaire égyptien dans le but de le "moderniser", ce qui a généré, entre autres, les tribunaux mixtes. Ces tribunaux sont composés de juges français ou européens, en plus des juges égyptiens locaux. Ils étaient utilisés pour traiter des affaires civiles, commerciales et criminelles.

Dans une collection intitulée "Littérature et colonialisme" des cahiers de Chabramant, on peut lire : « Dès nos premières recherches, nous avons dû constater que l'Égypte, colonie anglaise, a suscité peut-être plus d'œuvres marquantes en français qu'aucune colonie proprement française » (Hugos, 1984).

Le nombre de journaux français paraissant au Caire entre les années 1930 et 1940 donnera une idée de plus de cette présence culturelle française. Un ouvrage intitulé *L'Égypte indépendante* publié en 1938 fait état de 200 périodiques arabes parus au Caire à l'époque, et 65 étrangers dont 44 français, 08 grecs, 05 anglais, 04 arméniens, 01 italien, 01 turc, 01 persan et 1 hindoustani. À Alexandrie, 20 des 31 périodiques étrangers existants sont français. Les auteurs de l'ouvrage que nous venons de citer précisent, après avoir fourni ces chiffres : « Le nombre considérable de journaux francophones ne doit point conduire à des conclusions erronées. Il s'agit d'une influence culturelle beaucoup plus que de journaux destinés à une colonie française » (Hugos, 1984)

Nous l'aurons compris, l'Égypte de l'époque a autre chose à nous apporter que son patrimoine archéologique et artistique. Elle est forte d'une littérature en langue française fort inconnue aujourd'hui, et qui mérite d'être exhumée hors d'un oubli non moins important que certains vestiges pharaoniques. Cette littérature, dont nous avons sommairement exposé le contexte historique de parution est riche en textes hauts en couleurs. Elle est partagée en courants très variés et touche aux différents genres de la littérature. Nous présenterons à travers cet article les portraits et les œuvres de deux écrivains égyptiens francophones dans le but de faire connaître cette littérature qui demeure très peu connue aux lecteurs et à la critique.

## 2. George Henein, l'éveilleur de l'Égypte au surréalisme

L'originalité du parcours de George Henein est en grande partie due à sa formation cosmopolite. Son enfance et sa jeunesse se déroulant entre Madrid, Rome, Paris et bien sûr le Caire, façonnèrent sa personnalité de médiateur entre l'Orient et l'Occident. Lorsqu'il met à profit ses études de droit à Paris pour s'adonner à sa passion pour la littérature, son intérêt se porta tout naturellement vers les mouvements d'avant-garde. Le surréalisme comme mouvement littéraire et comme revendication de liberté non seulement intellectuelle mais aussi politique et sociale séduisit ce « fils de Pacha copte, aristocrate aux cultures multiples » (Lacouture, 1977), décidé à lutter contre le despotisme auquel étaient victimes ses compatriotes. Il décida donc de faire siens les postulats du surréalisme et d'introduire le mouvement au Caire comme moyen de promouvoir la liberté à travers la littérature. Plus tard, il s'agira de dépasser la zone d'influence de la littérature francophone (nécessairement réservée à une élite) et d'atteindre les autres sphères sociales : les artistes et le peuple égyptiens soumis à la dictature ont le droit d'aspirer à l'émancipation. Tous les moyens possibles (conférences, publications) seront mis en œuvre pour ouvrir les yeux des autres Égyptiens. Dès 1935 (avant son adhésion formelle au mouvement en 1936), Henein commence à prononcer des conférences sur le surréalisme et ses postulats (primauté de l'inconscient, libération poétique et libération de l'être humain). « *Tout l'horizon poétique bascule d'un seul coup là où cette année les formes finies d'un monde familier voient surgir dans le désordre qui leur est propre les paysages, les créatures, les obsessions arrachées aux rêves et à l'inconscient.*

*Voici la revanche de tout ce qui, pendant des siècles, a fait naufrage dans l'homme »* (Henein, 1935 : 294-295). Henein lutte pour créer un courant surréaliste en Egypte. L'exigence de liberté est centrale dans sa vie. A l'instar des surréalistes qui prônent la révolte sur le plan individuel et collectif, il lutte pour la victoire de la liberté et n'hésite pas à se lancer dans la vie politique. L'adhésion de Henein aux postulats fondamentaux du surréalisme est inconditionnelle. Son œuvre en est imprégnée et le souffle de liberté est perceptible dans sa poésie. Ses poèmes de jeunesse véhiculent une opposition frontale aux valeurs bourgeoises, en général, et cairottes, en particulier.

Nous larbins-laboureurs-métallos, nous chômeurs  
 Noires victimes de la mine  
 Et mornes proies des ports  
 Nous la faim-la misère-la crève  
 Nous qu'on assassine  
 Il est l'heure d'ASSASSINER (...)  
 A nous les négateurs ! A nous les hérétiques !  
 A nous la pure violence qui détruira nos maîtres !  
 Depuis le temps qu'on leur dit oui  
 C'est le moment de leur dire MERDE ! (Henein, 1935 : 11)

Dans ses écrits postérieurs, la violence insurrectionnelle disparaît mais les postulats surréalistes demeurent. Dans l'œuvre poétique de l'auteur, l'application du principe de liberté se traduit par l'émancipation qui joue sur deux fronts principaux : la libération poétique et la libération de l'imaginaire. La liberté poétique favorise la suprématie de l'imaginaire qui se traduit par la présence de l'irrationnel et par la transformation de la réalité. La présence de l'irrationnel donne lieu à une alchimie qui met à jour les grands axes de la poésie de l'auteur : la réalité transformée, l'hybridité ou l'indéfinition, la libération du désir, l'amour et la figure féminine. La présence de l'irrationnel provoque la transformation de la réalité, phénomène qui se teinte de réciprocité par la suite. En effet, et conformément au principe surréaliste, l'œuvre poétique de George Henein ouvre les digues de l'inconscient et nous confronte à une réalité transformée où se multiplient les descriptions troublantes des paysages, troublantes parce que révélatrices d'un haut degré d'indéfinition. D'une façon générale, cette évanescence est doublée d'hostilité. Les paysages non urbains sont en quelque sorte décentrés et flous ; de plus, la vacuité est leur commun dénominateur : *plaine où rien ne commence* (Henein, 1977 : 8), *scène toujours déserte de l'horizon* (Henein, 1938 : 19). La ville est le siège le plus intéressant de ces multiples phénomènes. Elle constitue en effet l'élément prédominant des décors comme dans de nombreuses œuvres surréalistes, mais le lecteur est confronté à une ville surprenante, hostile, vide et sans contours. Les quartiers marginaux, les faubourgs avec leur cortège de soulèvements, les rues à peines existantes, souvent désertes et sombres *où rôdent encore des éclats de rire et de vastes corbeaux reniés par leur propre ciel* (Henein, 1978 : 53), le manque de consistance des hôtels *mous de la mollesse des vaines voyageuses* (*ibid.*, 56), tout contribue à créer une impression de vacuité, un lieu où vivre relève de l'impossible. La présence humaine est toujours présentée comme un négatif de photo, ou comme l'envers du miroir : *passantes non rencontrées* (Henein, 1977 : 68) et villes devenues des *monstrueuses capitales de la solitude* (Henein, 1978 : 42). La présence de brume et de brouillard contribue souvent à accentuer cet effet d'indéfinition. De surcroît, Henein souligne tout ce qui donne un caractère fugace et instable. Il décrit des villes en

voie de disparition ou dans un état de délabrement avancé, voire des villes fantômes qui se désintègrent. Tout est informe, la stabilité fait partie du domaine de l'utopie : maisons pâles, maisons de cendre, lieux où la seule alternative consiste à *vivre malgré soi dans un grenier où tout chancelle* (*ibid.*, 63). D'une façon générale, dans cette ville hénénienne peu définie, détériorée et hostile, les ruines, les murs lézardés, des façades sans regard, les maisons vouées à la destruction ou ayant besoin d'un *saccage salutaire* composent un paysage lugubre et hallucinant

Une maison-crédule  
 où dépérissent les lampes, les fiancés  
 et les narrateurs bénévoles  
 une maison qui ne se doute pas de notre venue  
 quelle que soit l'escorte,  
 quel que soit l'équipage,  
 nous et nos lambris fumeux,  
 nous et nos repris de rêve. » (Henein, 1981 : 45)

Par contre, la poésie de George Henein privilégie l'hybridité et cela par le truchement d'éléments urbains placés hors des villes telle une cabine téléphonique « *cabine fantôme échouée dans une forêt* » (*Henein, 1977 : 55*) et par l'abondance de lieux où s'effectue la jonction terre-eau : îles, rives et plages. La réalité transformée est associée à la sensualité comme l'indique l'expression *volupté de l'hésitation* (*ibid.*, 78); elle constitue donc le cadavre favorable à l'apparition du désir. En effet, ouvrir les écluses de l'imaginaire signifie aussi, pour les surréalistes, libérer le désir, l'unique mécanisme du monde, le seul qui importe et doit importer à l'homme, « *le seul ressort du monde, (...) la seule rigueur que l'homme ait à connaître* » (Breton, 1937 : 101). Dans les poèmes de George Henein, ce postulat s'incarne sous forme d'un érotisme puissant, de l'irruption de pulsions amoureuses, de la récurrence du thème de l'amour et, finalement, de l'omniprésence de la figure féminine. L'érotisme, indispensable *pour que sautent les scellés de l'âme* (*Henein, 1981 : 70*), constitue un des axes fondamentaux de la poésie de l'auteur. Les poèmes intitulés *Iqbal* et *Futur rapt d'une Sabine*<sup>4</sup> sont significatifs à cet égard.

L'érotisme introduit tout naturellement le corps féminin dans les poèmes. Curieusement, la femme est, en fait, peu décrite. Le lecteur ne connaît jamais son visage mais il appréhende une femme sensuelle qui enflamme l'imagination à partir d'un nombre restreint de mentions rapides et denses de certains aspects du corps. L'aspect esthétique concerne les formes : *la courbe de ton épaule* (*Henein, 1977 : 37*) ou les *Galbes importuns, tenace invitation à l'agonie* (*ibid.*, 64). L'érotisme est particulièrement sensible quand le corps féminin est suggéré par ses *enveloppes-présentoirs* telle une *robe de bure scandaleusement décolletées* (*Henein, 1978 : 63*). Cette notion d'écrin est renforcée lorsque *les seins*, attribut féminin, *se moulent dans une fragilité lustrale* (*Henein, 1977 : 82*). Le corps est *suggéré par le souffle, l'haleine à la recherche d'une joue* (*ibid.*, 77). La taille apparaît parfois comme élément érotique péremptoire comme celle de *la la taille fiancée respirée dont seule subsiste* (*ibid.*, 57).

<sup>4</sup> Ces deux poèmes font partie du recueil *Le signe le plus obscur* dont la référence est citée ci-haut.



L'entendez-vous convoquer ses plaisirs  
appeler à sa merci d'imprécises pesanteurs  
livrer sa taille et son sang  
et la courbe latente de son corps (Henein, 1977 : 60)

## L'amour et les images de la femme

En ce qui concerne l'amour, thème fondamental du surréalisme, la complexité est grande dans l'œuvre de George Henein. N'oublions pas que l'auteur garde, dans une certaine mesure, ses distances, et ne renonce pas à l'humour, comme le montrent beaucoup de ses poèmes. Il est vrai que l'amour apparaît souvent vécu en termes contradictoires. La plénitude et le bonheur illimités peuvent surgir au détour d'un poème<sup>5</sup> et la force de l'amour est parfois capable d'annuler certaines réalités néfastes de la ville. De *se faire entendre par-dessus le bruit des autobus (Poème pour une grande ville)*, par exemple. Il est bien évident que l'amour ne se réduit pas au plaisir clairement revendiqué par la poésie de George Henein, mais la relation amoureuse est teintée d'ambiguïté et de malaise : difficile et ténue, elle prend la forme tranchante de *l'infime charnière d'une lame de Tolède (ibid., 11)*. Son aspect ambivalent est toujours latent : plénitude amoureuse vécue sur un monde de lumière parfaitement décomposée dans le diamant qui en devient le symbole. Le diamant est aussi le synonyme de l'aspiration à la complétude dans l'amour<sup>6</sup> mais avec une réserve toutefois : la rétivité qui rappelle l'autre facette, celle de la destruction symbolisée par les poignards ou la lame de Tolède (*ibid., 11*). L'amour destructeur et la difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, de partage se matérialisent parfois de façon saisissante :

Il y aura toujours au moins une vitre entre nous,  
au moins une tête à poser sur un rail,  
la gare est vide Natalie,  
Natalie ou autre chose [...] » (Henein, 1978 : 36)

Le caractère pluriel, et par là empreint d'une certaine ambiguïté, de la figure féminine envahit l'œuvre poétique de l'auteur. La présence féminine devient incantatoire, comme dans le poème « À un visage près » (Henein, 1977 : 62). La femme, belle, nommée par *sa taille de rivière franchie d'un saut [...](ibid., 26)* devient *l'image, toujours la même, d'une prêtresse à peine nubile en coquillage d'aurore (Henein, 1978 : 85)*. Comme pour André Breton, il s'agit aussi d'une beauté extrême, comme celle de Lucrécia :

Beauté sans ambages  
beauté non-transmissible, non-invocable  
les doigts se font broderies pour aspirer à ta taille. »

Beauté fulgurante et menaçante, *belle comme la foudre s'arrêtant mi-ciel / pour choisir son arbre (ibid., 87)*, elle compose la figure féminine qui peut être fragile, sujette à la dépression et à la tentation du suicide. Très souvent, la non-communication est source de souffrance.

<sup>5</sup> « À un continent de distance c'est-à-dire à la façon dont deux êtres continuent à s'aimer depuis deux fois l'enfance ... Pourtant » (*Le signe le plus obscur*, op. cit, p.56)

<sup>6</sup> « Chevauchées d'écume à la poursuite du plus haut diamant rétif dans son nid d'aigle » (HENEIN Georges, *Le signe le plus obscur*, Paris, Puyraimond-Genève, Editions de Présence, Genève, 1977 : 73)

La femme du poème « Au niveau de l'absence » (*ibid.*, 54) est une femme malade et dépressive. La « femme qui pleure » (*ibid.*, 92) lutte contre sa tendance suicidaire et souffre d'un isolement aussi absolu que tangible puisque comparé aux dialogues entre un orphelin et un condamné à mort, entre un naufrage et un bateau fantôme, entre une paire de gants et un écolier qui récite un poème dans une classe déserte. Par ailleurs, cette fragilité attire l'homme qui ressent le besoin de protéger, de

Jeter sur les épaules des femmes  
un manteau de pluie fine  
pour les protéger du beau temps » (Henein, 1981 : 76)

Mais la femme n'en est pas moins distante : elle est « l'incompatible » puisque *c'est alors qu'il est permis et donné de la suivre dans la mesure même où toute suite est exclue* (Henein, 1977 : 25). Et cependant, ou peut-être pour cette raison, elle joue le rôle de femme-tentation, capable de détourner les hommes des activités intellectuelles en pervertissant ... (Nous retrouvons là l'humour de George Henein) les dictionnaires :

Ô dictionnaires imaginaires  
aux pages en pente  
pour que chaque femme invoquée  
puissent à foison glisser vers vous  
d'inexplicables mots de perdition (*ibid.*, 61)

La femme-tourment et la femme-menace existent également : Lucrezia qu'il faut contenir, la femme dangereuse parce que destructrice *qui défait l'être qui lui convient* (*ibid.*, 25). Et que dire de Séveskaïa qui *quand on lui demande si l'on peut avoir confiance en son amour [...] avoue simplement qu'elle ne répond pas de ses mains* (Henein : 1978 : 20). Les femmes dévoreuses d'hommes ont donc une place de choix : *courtisanes et femmes aux reins empourprés* (*ibid.*, 65), *prostituées au sexe ensablé* (*ibid.*, 60) ou cette femme nommée « vent debout » qui *passé de main en main sans rien perdre de sa joie* (*ibid.*, 39). Et que dire des *filles de la ville, attachées par les cheveux aux balanciers d'anciennes horloges, [qui] maudissent le plaisir qui les couvre d'un sang tribal* (*ibid.*, 85). La femme-salut, qu'il suffit de nommer, *au loin / un nom de femme s'anime à travers champs / un nom de femme s'étire parmi les joncs* (*ibid.*, 29) complète la multiplicité des images de la figure féminine. Mais dès qu'elle disparaît, les regrets reviennent, et c'est pour cela qu'on réclame cette présence dans *cette chambre où il ne manque qu'une femme [...] où il ne manque qu'un amour* (Henein, 1977 : 77) dont le mode d'apparition prend la forme d'une image *rassurante comme une halte en pays tempéré* (Henein, 1978 : 53).

C'est donc par le biais des images que la transformation poétique de la femme et de la réalité atteint son point culminant. Henein, qui participe naturellement des définitions données par André Breton, les analyse en cours de ses conférences sur le surréalisme dans toute leur dimension : les images permettent à la poésie d'être le « *prolongement toujours possible du poème par toutes les voies latérales, par toutes les échappées d'espace qui s'ouvrent à la hauteur de chaque image* » (Henein, 1999 : 122). Mais il n'en oublie pas pour autant la projection sociale de l'image qui contribue à l'avancée de la liberté :

L'image, aussi bien que la parole, est un fait social. Elle est une manière de communiquer non pas la réalité des choses, mais notre vision des choses. S'il y a déjà, entre la perception attentive et la description scrupuleuse du monde sensible, un certain décalage, cela tient à ce que nous n'arrivons à maîtriser tout à fait notre attirance ou notre répulsion pour tel ou tel autre aspect du réel. Si, maintenant, au lieu de parler de description, nous parlons d'illustration du monde, nous nous trouvons portés assez loin de notre point de départ parce qu'entre les deux phénomènes considérés, un troisième a su s'interposer. Celui qui rend compte de notre interprétation du monde (Henein, 1939 :264). Le domaine des images est donc l'extra-lieu où s'exerce la liberté du poète. En prenant André Breton comme point de référence, il est possible d'affirmer que le regard de *Lucrezia, palétuvier vorace de la vision (ibid., 76)*, est un exemple d'image compositrice hallucinatoire. D'autre part, les images qui confèrent à l'abstrait le masque du concret sont extrêmement nombreuses. Nous citerons par exemple : *les sous-bois du langage (ibid., 33)*, *l'indéfinissable neige du souvenir (Henein, 1981 : 65)*, *une page d'alcool (ibid., 54)*, *les vêpres de l'érosion (Henein, 1977 : 70)*, *la corde indécise de la liberté (ibid., 22)*, et *les voiles d'un voyage décisif (Henein, 1978 : 59)*. Dans d'autres cas, il existe une association d'éléments sémantiquement incompatibles. Citons *l'aquarium aux dessous indolents (ibid., 66)*, *des déserts farouchement ivres, des cordillères de cristaux démontables (ibid., 59)*, ou encore *ce noyé qui porte à la boutonnière l'extrême-onction d'une fleur (ibid., 69)*. La réactivation de clichés tels que la couleur des lèvres ou *les perles de rosée* est utilisée dans les images comme *la forêt aux commissures de corail (Henein, 1977 : 50)* et *avec pour seules bagues, la première rosée du matin (Henein, 1978 : 19)*. Le phénomène est double dans *la croisière des seins hantés au large des vieux châteaux (ibid., 20)*. Il arrive que la beauté des images résulte d'un certain degré de compatibilité entre les composantes : *la limaille ardente (Henein, 1977 : 56)* présente deux éléments unis par le facteur lumière. De même, *les escaliers de glace (ibid., 50)* et *le langage pétrifié des capitales (ibid., 63)* font appel à la dureté de la matière. L'élément liquide constitue le dénominateur commun des *étangs de liqueur panique (Henein, 1978 : 54)*, *des sources assoiffantes de l'orage* et de *l'océan aux aquariums indolents (Henein, 1977 : 50)*. La compatibilité accompagnée d'une allitération se situe au niveau de la forme dans l'image *spirale expirante dans sa crinoline de petits mots gardés à vue (ibid., 26)*.

Mais les images qui reposent sur la non-pertinence et la contradiction, sources de beauté plus efficaces dans l'optique surréaliste, sont aussi très nombreuses. Les phénomènes les plus courants relevés dans les poèmes de George Henein mettent en jeu les oppositions, voire les annulations de certains éléments dans *avec leur beau profil de sable en liberté (ibid., 80)* et *une fine sciure de regard (Henein, 1978 : 91)*. Le contraste peut concerner la consistance de la matière comme dans *l'armure du beau temps (Henein, 1977 : 38)* et *les meubles en fine poussière de réveil (ibid., 77)*. Les colorations de dureté ou d'aspect éthéré se conjuguent dans *un tiroir d'embruns (ibid., 75)*, *en chevauchée d'écume à la poursuite du plus haut diamant (Henein, 1977 : 73)*, *une horloge sans nuages (ibid., 71)*, *cinquante terrasses à tire-d'aile (ibid., 49)*, *le garde-fou de ton souffle* et *un château d'anémones tiré sur membrane de vent (Henein, 1978 : 24)*, par exemple. Ce même facteur de dureté s'oppose souvent à la consistance molle dans le cas d'une *harpe molle (Henein, 1977 : 37)* du *pont-levis de leur nuit blanche (Henein, 1978 : 95)*, ou d'un *clapotis d'aiguillage sous l'oreiller (Henein, 1977 : 56)* ou encore de la comparaison comme *un aveu dans une armure (ibid., 8)*.

Enfin, les images *une adolescente à claire-voie* (*ibid.*, 17), *l'onguent du silence sur la braise d'un seul mot* (Henein, 1978 : 23) à *travers de nocturnes plantations de chacals* (*ibid.*, 59) et *promeneur aveugle / fusillé de blancheur et mimant le soleil* (Henein, 1977 : 12) mettent en évidence le contraste absence/présence de lumière. En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les poèmes de George Henein s'inscrivent dans une mouvance surréaliste. L'auteur emploie la plupart des techniques particulières à ce mouvement, et les postulats surréalistes imprègnent toute son œuvre. Henein nous convie aussi à pénétrer dans un imaginaire ou la réalité supplantée passe à travers un filtre d'indéfinition, de délabrement et de fugacité et surtout dans un univers poétique où le rêve est la clé de la libération de l'être humain et de la réalisation de son désir.

### 3. Albert Cossery, aux confluent d'un réalisme acerbe et d'une liberté désinvolte

Albert Cossery fut un temps proche de George Henein. Tout comme lui, il participa au mouvement *Art et liberté*, en 1939. Il est fait allusion à son œuvre dans une lettre : « *L'écrivain Albert Cossery, auteur d'après nouvelles qui atteignent à la veine réaliste du meilleur Caldwell !* » (Henein, 1981 : 76). S'il ne lui déplait pas de parler de lui-même, Albert Cossery répugne à se raconter. Le passé est une dimension qui ne vaudra jamais l'heure présente. *Ce qui est passé est mort*, dit un proverbe égyptien, et seule la vie intéresse Cossery dont le discours prêté à ses personnages est l'exact écho du sien. Peu d'écrivains - peu d'hommes en général - peuvent prétendre à cette fidélité sans faille à leurs principes. Ne s'étant jamais créé d'attaches durables, ne possédant que le nécessaire, Cossery pousse la logique d'une existence dégagée des contraintes matérielles jusqu'à habiter à l'hôtel, le même, pendant plus de cinquante ans.

Albert Cossery s'est toujours refusé à participer à l'élaboration d'une biographie précise le concernant. *Je n'ai pas de biographie. Je n'ai rien fait dans la vie. Je n'ai fait que m'amuser*, confie-t-il à Irène Fenoglio qui, au gré des entretiens, a pu repérer l'essentiel de sa trajectoire. Albert Cossery naît au Caire le 2 novembre 1913. Il est le dernier né d'une famille qui vit de la possession de terres et qui appartient à la communauté chrétienne de rite grec orthodoxe, désignation qui ne signifie pas grand-chose pour Cossery. En 1945, il s'installe définitivement à Paris, ville qu'il n'a plus quittée, sauf pour quelques rares retours en Égypte. Il n'a plus jamais quitté le centre même de Paris, Saint-Germain des Prés où se situe « son hôtel », toujours le même pendant de très longues années. Albert Cossery refuse d'être pris au sérieux. La simplicité de sa vie, réduite à l'essentiel : sa seule personne, sans famille, sans appartement, sans voiture, reflète et porte le dépouillement fondamental de ses personnages-héros. En réaction à l'inspiration souvent mièvre et désincarnée d'une littérature où l'exotisme de bon ton tenait lieu d'enracinement, Cossery effectuera *un retour à l'humain* - titre originel (et révélateur) d'une des nouvelles des *Hommes oubliés de Dieu*. Ce retour s'accomplit par la réalité d'une Égypte urbaine et misérable. Y a-t-il plus égyptien que l'usage désespéré que font de l'humour ses personnages, ces ilotes au verbe fabuleux ? Transis de froid, de faim et de désespoir, ces misérables à la mode cairote n'ont pourtant le sens du tragique que dans ces manifestations les plus excessives, outrance dont ils tirent une secrète jouissance.

L'ironie du narrateur, elle, est inscrite dans la trame d'un discours dont elle n'infléchit pas les conclusions : la revanche et la libération des opprimés.

La vie, dans ces premières œuvres où la mort est présence obsédante, trouve son plus sûr refuge dans cette mobilité issue de l'écriture même. L'espoir, bien davantage que dans l'affirmation un peu rhétorique de lendemains radieux, court dans cette indéfectible capacité à l'humour qui fait que le peuple - et l'écrivain - ne peuvent vraiment croire au tragique d'un destin immobile.

Plus tard, dans les œuvres dites de la maturité, viendront les fêtes allègres de la dérision. La révolution remisée dans les placards d'une Histoire décidément trop sérieuse, le peuple de *la ville indigène* déploiera toutes les ressources d'une fantaisie et d'un rire qui n'ont même plus besoin d'être libérateurs. La misère, en effet, n'est plus oppression, mais le privilège de n'avoir à soi que l'essentiel : la jouissance d'être au monde, la simple joie d'être vivant dans l'insouciance de l'instant pur. Certes, la dérision, art de l'élite, arme suprême contre l'imposture de tous les pouvoirs, est réservée aux « héros cosseriens », figures centrales de tous les romans, princes du divertissement dans un monde voué à la démente. L'émergence d'une perfection, amorcée avec Gohar, l'ex professeur devenu paria pour gagner la paix de l'âme, dans *Mendiants et orgueilleux*, culmine avec Heykal et Samantar qui allient au verbe sans défauts du sage la grâce et la sensualité de la jeunesse. Bien qu'ouvert sur l'infini des plaisirs de l'esprit et des sens, le cadre dans lequel ces personnages évoluent est restreint et ne changera guère : villes d'Égypte aisément reconnaissables - Le Caire, Alexandrie, Damiette - où passe cette frontière qui, dans la jeunesse de Cossery délimitait deux mondes étanches, étrangers l'un à l'autre. *La ville européenne*, citadelle de l'ennui bourgeois, et *la ville indigène*, trompeuse périphérie puisque dans ses ruelles fangeuses et ses taudis infâmes se trouve le centre réel de la vie, multiple et foisonnante. « La ville indigène se trouvait être par miracle le seul endroit du pays non encore violenté et où s'épanouissait une vie saine, animée par la simple raison » (Cossery, 1994 :23). C'est loin de la ville européenne, factice et froide, où rien ne saurait arriver d'heureux, que s'enfuient Gohar et à sa suite, converti par son exemple, l'inspecteur Nour El Dine. Teymour, dans *Un complot de Saltimbanques*, lorsqu'il aura retrouvé les chemins de la fantaisie et de la fraternité, s'établira dans ce monde d'apparence clos, mais ouvert, en réalité, sur un espace humain quasi infini, le flux toujours changeant d'une foule *animée d'une joie savante*, vivant, sans même en être consciente, dans l'authentique liberté.

L'Égypte, il est vrai, cessera d'être explicitement nommée dans l'œuvre de Cossery après *Les fainéants dans la vallée fertile*, premier roman écrit en France. Les autres romans réduiront à l'épure l'évocation d'un espace urbain demeuré cependant identique, y compris dans *Une ambition dans le désert* situé dans un émirat de fiction. Une atmosphère, un ensemble de signes, traversent la totalité de l'œuvre : scènes de rue, figurants immuables, ou cette géostratégie des cafés, des corniches et des terrasses. L'imagination de Cossery, dès qu'elle doit évoquer la rue, le quotidien, retourne d'elle-même vers l'Égypte, vers des images spontanément associées à son travail d'écriture. *Dernières nouvelles d'Al Qahira*, fragment d'un roman, ne fait qu'ajouter à un fond inchangé les ingrédients du Caire moderne : surpopulation, omniprésence bruyante et enfumée du chaos automobile. Le sens que Cossery assigne à la vie, les thèmes récurrents de son œuvre ne peuvent être dissociés de son pays natal. « J'appartiens à une civilisation, dit Samantar, un énième avatar des héros cosseriens, celle qui met au-dessus de tout le simple fait de vivre » (Cossery, 2000).

Cette *civilisation*, l'art et la manière de percevoir le temps, la conception d'une existence délivrée des contraintes sociales et morales, ne sauraient se comprendre vraiment si on les isolait d'un espace, d'un peuple, qui leur ont donné le souffle d'une réalité vivante.

L'appréhension et l'usage du temps représentent sans doute le plus capital de cet héritage égyptien, héritage dont Cossery a su faire un royaume. Permanente disponibilité, oisiveté : vertus cardinales, l'écrivain et ses personnages en sont les hérauts inspirés, les usagers talentueux. Pourtant, de l'apathie de Hanafi (Cossery, 1994 : 87) le repasseur, affalé dans sa boutique, au farniente instinctif et délicieux du peuple de Dofa dans *Une ambition dans le désert*, une évolution capitale s'est opérée où se distinguent les jalons d'un itinéraire personnel. La rue de la Femme-Enceinte est aux antipodes des rivages lumineux et apaisée de Dofa comme la torpeur exaspérante du repasseur est sans rapport avec l'oisiveté raffinée de Heykal, incarnation sans défaut de l'idéal cosserien. Mais dans les premiers textes du jeune écrivain cairote, la misère était trop présente, trop forte, annihilait les consciences, les précipitant dans des songes hébétés, refuge de la moindre douleur. La paresse s'accomplissait dans le plus lourd sommeil, un néant lamentable. Les personnages positifs des *Hommes oubliés de Dieu* et de *La maison de la mort certaine* sont les hommes qui s'éveillent au désir d'agir. Tel est le cas, par exemple, de Sayed Karam (*ibid.*, 34), ancien acteur désœuvré, soudainement converti, une nuit de pleine lune, aux nécessités de la lutte sociale et pour qui « vivre va signifier combattre ». L'heure n'était décidément pas à la volupté du temps dépensé sans compter, à la table d'un café ou sur le divan d'une chambre ouverte sur la mer. Cossery prophétise le grand réveil du peuple, la fin de son grand sommeil dans l'embrasement des justes revanches comme en témoignent les dernières lignes de *La maison de la mort certaine* : « l'avenir est plein de cris, l'avenir est plein de révoltes. Il voit les vivants apparaître parmi les morts. Il faudra compter avec eux, lorsqu'ils se relèveront avec leurs visages sanglants et leurs yeux de vengeance » (Cossery, 1994 : 289).

Mais *Les hommes oubliés de Dieu* ainsi que *La maison de la mort certaine*, forment une part distincte de son inspiration, une manière noire où l'espoir a la couleur connue des aubes rédemptrices. Celle-ci ne durera pas, et dans les romans suivants, l'avenir des masses, comme tout autre avenir d'ailleurs, cessera d'être un souci. *Les Fainéants dans la vallée fertile*, roman à part dans tous les sens du terme (il est le seul à être situé dans la campagne, hors de la ville vivante), marquera le repli nécessaire à la métamorphose. La paresse et la rage de dormir y fonctionnent tel un refuge étanche - le sommeil se vit dans l'absence de l'autre - l'écart absolu qui sauve de l'horreur du monde et de la misère humaine, néant tentateur où tout s'abolit. La paresse poussée à l'extrême, jusqu'à l'absurde, si elle protège d'une réalité qu'aucune révolution n'amendera, retranche de la vie la plus élémentaire. *Mendiants et orgueilleux*, qui établit comme postulat capital que la misère n'est pas souffrance mais liberté, donnera enfin à la paresse sa dimension de vertu fondatrice. Valeur suprême, elle distingue les rares esprits d'élite de la masse aveuglée et s'inscrit, du même coup, de manière concrète dans le rythme même de la production littéraire de Cossery (un rythme de lente croisière : un livre tous les dix ans...). Cette mutation au terme de laquelle la paresse devient positive, s'accompagne d'un glissement sensible du vocabulaire : oisif/oisiveté s'imposent, termes moins négatifs sans doute mais qui supposent un choix quand la paresse était plutôt subie.

Ce choix est cependant du strict ressort de l'individu : que le monde et les hommes se dépêchent de leurs contradictions, Cossery n'a pas voulu attendre, pressé par le désir de vivre, que l'Histoire dans son infinie paresse se décide à renverser le cours des choses. Il ne sera pas de ces intellectuels macérés dans les espérances toujours reportées. Ce qu'il écrit s'accorde alors à cette volonté de jouissance (dont le pari de l'après-guerre fournit le terrain rêvé) et ses personnages rediront jusqu'au ressassement que *la vie est simple*, que le bonheur est simple. L'oisiveté délimite une marge où peut s'épanouir *la joie d'être vivant*, partagée par un groupe d'amis, de frères, réuni autour d'un maître, d'un initiateur, que rien ne trompe. Le désœuvrement est à la source d'un *savoir-vivre* authentique où la fraternité a une part essentielle dont la qualité est inconnue et inaccessible aux travailleurs de toute espèce. Lorsque Gohar abandonne confort et situation en renonçant à son statut de professeur, il atteint un dépouillement qui dépasse le matériel. Il abandonne aussi les travestissements et les simulacres qui fabriquaient le personnage qu'il était aux yeux des autres et à ses propres yeux. Refuser le travail, c'est du même coup se libérer du rôle que le travail assigne. Les personnages de Cossery insisteront toujours sur leur situation privilégiée de spectateurs en retrait de la scène où les hommes s'agitent, englués dans la comédie burlesque et fatale du *sérieux*. Ne rien faire, c'est être. La condamnation généralement admise de l'oisiveté n'est pas qu'un simple avatar de la morale bourgeoise, mais relève aussi de la peur d'être nu, réduit à son essence. C'est à ce prix, pourtant, qu'une relation d'amour avec l'autre est possible puisqu'il n'est pas trompé, puisque n'existent plus ni ambition ni impostures, péchés suprêmes et originels qui, selon Cossery, ont précipité l'humanité dans la déchéance. L'oisiveté va donc bien au-delà des désirs apparents et facile - rester vautré sur un canapé à fumer du haschich ou palabrer interminablement autour d'un verre de thé - : elle engage la totalité du comportement, fonde un système raisonné d'existence. Il n'est pas surprenant alors que l'œuvre de Cossery ait pu aboutir au mirage de Dofa, société microscopique ou le moindre effort et le besoin minimal permettent la jubilation d'un présent toujours recommencé, une vie libre et gratuite dans l'éclat du soleil.

Loin de l'abrutissement des pauvres hères des *Hommes oubliés de de Dieu*, ou du sommeil sans joie des *Fainéants dans la vallée fertile*, le temps délivré de toute idée de rentabilité ou d'avenir est une valeur inépuisable, la source de toutes les autres. L'oisiveté, condition première de l'être, est aussi celle de la connaissance, de la plénitude de l'intelligence. *Un progrès spirituel ne peut se concevoir que dans un monde de loisirs*, théorise Medhat dans *Un complot de Saltimbanques*. À l'oisif de choisir alors entre la contemplation distante mais éminemment réjouissante du spectacle d'une humanité absurde et l'activisme ludique à la manière de Heykal dont l'unique projet dans *La violence et la dérision* est de *contribuer à la folie du monde*.

### **Écrire, la seule nécessité**

Bien plus qu'un décor ou une atmosphère, l'Égypte est donc la matrice d'une œuvre dont la contradiction apparente - l'écrire dans une langue étrangère - est aussi à la source du style. L'obstacle : restituer en français le ton, la verve, le rythme de l'égyptien parlé, le travail de transposition qu'un tel projet suppose, a fait de Cossery l'écrivain égyptien de langue française. On chercherait en vain, pourtant, dans l'ensemble de l'œuvre, le détail exotique, le pittoresque gratuit, le croissant de lune ou le Nil millénaire.

« Aucun folklore ne conduit au secret des êtres. On a quelque raison de se demander pourquoi un romancier français parvient avec *Les conquérants* et la condition humaine à la fois à se situer en Chine et à transcender la Chine, tandis que, à la seule exception de Cossery, les écrivains d'Égypte qui puisent leur matière première à même leur pays se contentent de nous offrir des pages orientales plus ou moins réussies mais dont l'intérêt dépasse rarement l'optique touristiques » (*Andrau, 2013 : 123*).

La *matière égyptienne* dans laquelle Albert Cossery n'a cessé de puiser l'a toujours habité, vivante, inaltérée malgré les années, malgré l'éloignement. Le traitement du haschich est l'exemple parfait d'un regard que n'a modifié aucune perspective occidentale. La drogue, pour ceux qui en usent, de façon constante chez Gohar, épisodique chez Samantar, ne représente ni un défi aux interdits, ni la compensation d'un vide ou d'une absence. En Égypte, dit Cossery, *fumer du haschich fait partie des mœurs - tout comme ailleurs, boire-* ; ce comportement culturel sans mystère, Cossery ne songe pas à le justifier, encore moins à le glorifier. Les variétés de marginalités dans lesquelles vivent les personnages (mendicité, déclassement volontaire ou oisiveté résolue) appartiennent également à une culture si évidente à l'écrivain que rien ne les noircit ni ne les éclaire d'un sulfureux prestige.

L'orgueil de celui qui ne tient à rien, l'heureux désordre des foules, l'élégance presque hautaine du mendiant ou ce sens d'une fraternité masculine exclusive ne sont jamais auréolés du mythe d'un Orient plus indolent, plus sensuel ou plus épris d'apparence que d'autres civilisations. L'une des forces de Cossery est de rendre évident ce qu'il ne signifie pas de manière ostensible. Intégrée à l'écriture dans ce qu'elle a de plus intime et de moins saisissable, l'appartenance de l'écrivain à un monde autre que celui de la langue choisie pour l'exprimer s'impose sans s'affirmer explicitement. Indéfectiblement égyptien donc, hédoniste résolu, certes, Cossery cède cependant à l'effort d'écrire, pressé par la nécessité d'un discours, nécessité qui surmonte l'indolence, discours qui outrepassa les frontières et les peuples. Les hommes partout sont les mêmes et l'une des leçons d'*Un complot de Saltimbanques* est de démontrer que la plus banale des petites villes comprend et rassemble tous les éléments de la comédie du monde, ses bouffons et ses bourreaux, la fantaisie et la beauté comme *l'insondable bêtise humaine*. « *J'écris parce que j'ai quelque chose à dire contre ce monde, contre sa pourriture, contre les imbéciles* » (*Brisac, 1984*). Cette véhémence que le temps n'a pas pu adoucir n'est pas l'unique raison avouée d'un besoin d'écrire qui n'a jamais contrarié le désir de vivre. Sur les hommes, les sentiments de Cossery sont partagés entre le mépris et l'amour. *Tous mes romans sont des histoires d'amour*, déclaration qui ne surprendrait qu'un lecteur uniquement sensible à la dérision, à l'anathème jeté sur une humanité veule et flétrie. Vers qui peut aller cet amour dont chaque roman rappelle la force vitale sans laquelle le bonheur d'être n'existe pas ? Les hommes, dans leur ensemble, sont méprisables, risibles, détestables, mais c'est au milieu d'eux que se rencontre le fidèle, le double, le semblable. Heykal donne la définition simple de la valeur d'un tel homme, de ce miracle toujours possible au cœur de l'imposture.

- Qu'est-ce qui importe pour toi dans un homme ?
- La merveilleuse plénitude que je ressens d'être avec lui et ce dans les choses les plus futiles de l'existence, le souffle de joie qu'il m'apporte. C'est par là qu'on reconnaît la richesse d'amour enfermée dans un homme. (Cossery, 1993 :86)



L'humour, l'invention ludique, le farniente sont vécus pour soi mais aussi par l'autre. Dans les romans de Cossery, l'étroite élite qui mène le jeu forme un microcosme parfait, le reflet de ce que pourrait être, ou de ce qu'a pu être, la société des hommes lorsqu'elle était pure et nue, ignorante du mal et de la haine. Ces êtres rares, et qui parfois s'ignorent n'attendent que la parole salvatrice qui les révélera à eux-mêmes, au sens vrai de la vie et des êtres. Le seul titre de gloire littéraire dont s'enorgueillisse Cossery, qui a décliné un prix littéraire pour ne pas se réveiller tôt !, est d'avoir éveillé ces consciences latentes, atteint par ses livres l'ami lointain, ces frères inconnus pour lesquels il n'est pas vain d'écrire.

Nous avons essayé, à travers cet article, de montrer que l'Égypte culturelle a autre chose à apporter que son patrimoine archéologique, sa littérature arabe rayonnante et son cinéma aux mille lumières. Elle est aussi forte d'une littérature en langue française qui devrait être exhumée hors d'un oubli non moins important que certains vestiges pharaoniques. Si les textes sacrés de l'Égypte ancienne hantent les écrivains occidentaux comme *Momie d'Ibis* incante des pages d'André Breton, nous jugeons qu'il y a aussi, pour ceux qui connaissent la richesse de la littérature égyptienne d'expression française, un oubli à réparer, un pan d'histoire littéraire à récupérer.

Nous avons tenté de pallier à cet oubli en décrivant un contexte linguistique et culturel souvent méconnu qui a généré une littérature francophone dense et diverse en Égypte. Nous avons présenté ensuite deux auteurs égyptiens de langue française et leurs œuvres, en montrant à chaque fois les caractéristiques esthétiques des œuvres et leur ancrage générique. Il est important de signaler cependant que les voix de cette littérature, multiples, sont loin d'être contenues dans les figures de George Henein et d'Albert Cossery. D'Edmond Jabès à Joyce Mansour, en passant par Andrée Chedid et Out-El-Kouloub, pour ne citer qu'eux, plein d'écrivains et de destinées littéraires restent à découvrir, chacune racontant une parcelle d'une histoire littéraire oubliée, une appartenance à plusieurs langues, un métissage culturel vécu entre l'enracinement et l'exil.

### Références bibliographiques

- « Ecrivains d'Égypte » 1956. dans *La semaine égyptienne*. Le Caire.
- BERTHIER M. 1978. « Le surréalisme en terre d'Égypte » dans *Le domaine poétique international du surréalisme*, n° 30.
- ANDRAU F. 2013. *Monsieur Albert Cossery, une vie*. Editions de Corlevour. Clichy.
- BRAUN F. et VAYSSIÉ G. (dir.). 1987. « Anthologie des poètes d'Égypte » dans *Revue d'Égypte et d'Orient*.
- BRETON A. 1938. *L'amour fou*. NRF. Paris.
- BRISAC G. 1984. « La rage et l'épicurisme d'Albert Cossery » dans *Le monde*, 1<sup>er</sup> juin 1984.
- COSSERY A. 1993 (rééd). *La violence et la dérision*. Joëlle Losfeld. Paris.
- COSSERY A. 1994 (rééd). *Les hommes oubliés de Dieu*. Joëlle Losfeld. Paris.
- COSSERY A. 1994 (rééd). *La maison de la mort certaine*. Joëlle Losfeld. Paris.
- COSSERY A. 1994 (rééd). *Mendiants et orgueilleux*. Joëlle Losfeld. Paris.
- COSSERY A. 2000 (rééd). *Une ambition dans le désert*. Joëlle Losfeld. Paris.
- DESTHIEUX J. 1937. « Poètes de langue française en Égypte » dans *Revue des conférences françaises en Orient*. n° 15.
- ESPINOSE R. 1997. *Albert Cossery, philosophe, une éthique de la dérision*, Mone-de-Marsan. Editions interuniversitaires.
- FARGEON R. 1931. *Silhouettes d'Égypte. Lettrés et mondains du Caire*. Editions Orient. Alexandrie.

- HENEIN G. 1935. « Le rayonnement de l'esprit poétique moderne parti de Paris » dans *La Revue des Conférences françaises en Orient*, n°5.
- HENEIN G. 1935. « Les chants des violents » dans *Le rappel à l'ordure*. Le Caire.
- HENEIN G. 1938. *Déraisons d'être*. José Corti. Paris.
- HENEIN G. 1939. « L'art dans la mêlée » dans *La revue des conférences françaises en Orient*, n°24.
- HENEIN G. 1977. *Le signe le plus obscur*. Editions de Présence. Genève.
- HENEIN G. 1978. *La force de saluer*. Editions de Nyctalope. Paris.
- HENEIN G. 1981. *Inédits*. Le Pont de l'Épée-Boula. Paris.
- HENEIN G. 1999. *Rayonnement de l'esprit poétique parti de Paris* Editions de la Ghene. Paris.
- HUSSEIN T. 1938. *L'aventure de la culture en Égypte*, (Consulté en version PDF en ligne sur [www.academia.edu](http://www.academia.edu) en mars 2021
- KOBER M. et al. 1999. *Entre Nil et sable : Ecrivains d'Égypte d'expression française 1920-1960*. Centre national de documentation pédagogique. Paris.
- LACOUTURE J. 1977. « Un gentilhomme surréaliste » dans *Le Nouvel Observateur*, n°26.
- LECHERBONNIER B. 1992. « L'écho égyptien, une voix dans le désert » dans *Surréalisme et francophonie, Histoire et poétique des surréalismes de langue française, la chair et le verbe*. Publisud. Paris-Toulouse.
- Lettres George Henein - Henri Caler » .1981. Grandes largeurs éditions, Association Henri Calet
- LUTHI J-J. 1981. *Le français en Égypte, essai d'anthologie*. Maison Naaman. Beyrouth.
- LUTHI J-J. 1999. *Regard sur l'Égypte au temps de Bonaparte*. l'Harmattan. Paris.
- MITRANI M. 1995. *Conversation avec Albert Cossery*. Joëlle Losfeld. Paris.
- MOSCATELLI J. 1955. *Poètes en Égypte, Anthologie*. Edition du commerce. *Alexandrie*.
- PARRIS D. L. 2009. *Albert Cossery montreur d'hommes*. Peter Lang. Bern.
- PÉRONCEL-HUGOS J-P. 1984. « L'Égypte, bastion inconnu de la francophonie » dans *Le monde* du 26/04/1984.



## La place de la traduction intra-linguale dans la formation académique des traducteurs en Algérie

### The place accorded to Intra-lingual Translation in the Academic Training of Translators in Algeria

Mohamed KOUDEDE<sup>1</sup>

Université Kasdi Merbah - Ouargla | Algérie  
koudded.mohamed@univ-ouargla.dz

Martázul BUSTO NÚÑEZ

Universidade de Santiago de Compostela | Espagne  
martazul.busto@usc.es

**Résumé :** D'un point de vue didactique, la traduction intra-linguale constitue une pierre angulaire reflétant une composante de taille considérée comme partie intégrante de la formation académique des traducteurs dans les écoles et les instituts de traduction à travers le monde. En Algérie, cette réalité semble être différente vu la nature et la composition d'un cursus qui donne plus de priorité à la traduction interlinguale. Cette réalité, présuppose l'absence d'un état d'esprit et d'une attention accordée à ce parent pauvre qui constitue l'élément principale d'une formation académique solide en (re) formulation linguistique en langue de départ. Cette contribution s'appuie sur un constat regrettable et se vise comme objectif d'attirer l'attention des concepteurs de cours et des pédagogues sur les imperfections notionnelles et pratiques en formation de traduction et l'absence d'une prise de conscience chez les chercheurs quant à l'importance de la traduction intra-linguale. Elle se fixe comme objectif de soulever des questionnements et d'approcher les pistes de recherches probables qui peuvent constituer un allongement d'investigation qui contribuera à mettre toute la lumière sur la réalité de la question et son sort.

**Mots-clés :** Cursus ; Traduction intralinguale ; Reformulation ; Intraduisibilité ; Perfectionnement linguistique

**Abstract:** From a didactic point of view, intra-lingual translation is a cornerstone reflecting a major component considered integral to the academic training of translators in translation schools and institutes around the world. In Algeria, this reality seems to be different, given the nature and composition of a curriculum that gives greater priority to interlingual translation. This reality presupposes the absence of a mindset and attention to this poor relation, which constitutes the main element of a solid academic training in linguistic (re)formulation in the source language. This contribution is based on a regrettable observation and aims to draw the attention of course designers and pedagogues to the notional and practical imperfections in translation training and the absence of awareness among researchers of the importance of intra-lingual translation. The aim is to raise questions and suggest possible avenues of research that could extend the investigation and help shed light on the reality of the issue and its fate.

**Key words:** Curriculum; Intralingual translation; Reformulation; Intranslability ; Linguistic improvement



<sup>1</sup>Auteur correspondant : MOHAMED KOUDEDE | koudded.mohamed@univ-ouargla.dz

En Algérie, enseigner la traduction intra-linguale aux traducteurs débutants reflète un constat amer d'un enseignement universitaire donnant moins d'importance à ce genre de traduction. En sa qualité de pierre angulaire de toute formation soit académique soit professionnelle en traduction, cette composante reflète des aspects pédagogiques et traductifs assez particuliers, elle pose en même temps des problèmes spécifiques et singuliers aux praticiens de la traduction sur les plans pédagogique et didactique, académique et professionnel. Elle reflète aussi des problèmes singuliers sur le plan de l'évaluation sommative et formative des apprenants en contexte académique notamment. Ces spécificités ont incité un nombre limité de chercheurs et pédagogues spécialisés à évoquer des questionnements qui peuvent aboutir à mettre la lumière sur la perception et l'apport de cette composante en pédagogie de la traduction. Ce constat conduit à poser des questionnements qui peuvent refléter des pistes d'investigation conséquentes, on peut évoquer les questions suivantes : Quelle place occupe la traduction intra-linguale dans le cursus de traduction en Algérie ? Quel apport a l'enseignement de la traduction intra-linguale en pédagogie de la traduction ? Comment redonner à ce type de traduction sa place primordiale en contexte académique en traduction ?

Cette contribution part de ce constat et se fixe comme objectif d'examiner, respectivement, l'apport de la traduction intra-linguale à l'enseignement de la traduction interlinguale à l'instar de la réalité de terrain en Algérie, où la traduction est enseignée exclusivement en enseignement supérieur. Elle évoque, par ailleurs, le défi que représente l'enseignement de ce type de traduction soit au niveau des instituts spécialisés, soit au niveau des filières de traduction qui offrent, parfois, des opportunités alléchantes, au niveau des établissements de l'enseignement supérieur en Algérie.

### Importance de la traduction interlinguale

Ce genre de traduction a vu l'approbation, pour la première fois, comme genre distinct par le linguiste Jakobson qui propose une division en trois genres des formes de la traduction de traduction :

La traduction intra-linguale ou reformulation rewording consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue », et « la traduction interlinguale ou traduction proprement dite » qui « consiste en l'interprétation de signes linguistiques au moyen d'une autre langue. (Jakobson, 1963: 79)

Si l'on essaye de définir la traduction, on avance que « traduire, c'est énoncer dans une autre langue ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques » J. Dubois et al. (1973 : 490). D'autre part, Jakobson évoque la possibilité de la transmission de l'expérience humaine, qui stipule que : toute expérience cognitive peut être rendue et classée dans n'importe quelle langue existante... L'hypothèse de données ineffables ou intraduisibles serait une contradiction dans les termes. » (1963 : 81). Par ailleurs, l'expérience a démontré que les praticiens de la traduction sont restés parfois incapables de résoudre et de trouver des solutions aux problèmes d'intraduisibilité de plusieurs fragments linguistiques, de la poésie (Ballard 1987:10) et aussi des textes sacrés.

Pour Jakobson (1963 : 86) la poésie est envisageable comme « *transposition créatrice* ». L'exercice de la traduction pédagogique a démontré que la traduction intra-linguale est

vue comme plus comme une pratique marginale par rapport au passage d'une langue en une autre ou la traduction interlinguale, de ce fait, le passage entre les langues est vu comme un passage direct sans une reformulation en une seule langue avant la transposition du sens en langue de traduction. Un énoncé intraduisible, c'est ce qu'on est incapable de reproduire à travers des mots dans l'autre langue .Il ne s'agit pas uniquement du sens de l'énoncé, mais c'est l'équivalence des mots qui renvoie à *l'intraduisibilité*.

L'intraduisibilité reflète « Une définition de la traduction comme une opération, relative dans son succès, variable dans les degrés de communication qu'elle atteint ». Mounin (1963 :17).Par ailleurs, ce qui rend possible la traduction, c'est le fait d'être un art et non pas une science exacte. L'intraduisibilité est une multiplicité d'obstacles qui défie toute prévision exhaustive et toute classification rigoureuse ; le problème de l'impossibilité de dégager une méthode rationnelle et complète, pour surmonter l'intraduisible des énoncés reflète un ensemble de procédés de traduction qu'il s'agisse des textes généraux ou des textes spécialisés reflétant un degré de technicité avancé. De ce fait, la traduction intralinguistique reflète un remède contre l'intraduisibilité à travers la simplification et la reformulation ou la vulgarisation de l'énoncé dans sa langue originale. D'autre part, des difficultés d'ordre lexical peuvent se poser au traducteur additionnellement à l'intraduisibilité, Lederer perçoit le résumé comme remède, elle avance :

Parmi les difficultés de la traduction les plus souvent mentionnées, on trouve les problèmes dits culturels. Les objets ou les notions appartenant exclusivement à une culture donnée ne possèdent pas de correspondances lexicales dans la civilisation d'accueil et si on arrive à les exprimer néanmoins, on ne peut compter sur le lecteur de la traduction pour connaître avec précision la nature de ces objets et de ces notions"[...]Il ne s'agit pas seulement de savoir quel mot placer dans la langue d'arrivée en correspondance à celui de la langue de départ, mais aussi et surtout de savoir comment faire passer au maximum le monde implicite que recouvre le langage de l'autre. (Lederer, 1994 : 122)

### **L'exercice de la traduction intra-linguale et son apport dans le renforcement des connaissances linguistiques**

Le renforcement linguistique est une nécessité de taille pour les apprenants traducteurs. Ce renforcement est pratiqué dans une seule langue, soit dans la langue A soit dans la langue B, il peut s'élargir à la langue B'. Alors, l'enseignement d'une langue séparée en traduction est destiné aux spécialistes en une seule langue qui aboutirait à une maîtrise quasi parfaite des langues et leurs fondements grammaticaux, lexicaux et discursifs pour pouvoir assimiler ,interpréter et produire conformément aux usages et aux génie des langues en question , ou autrement dire, pour acquérir une compétence discursive.

Cette méthode n'est pas adaptée à l'apprentissage d'une langue dans une perspective traductionnelle, car elle ne permet pas d'inclure totalement des connaissances actives, ou le producteur fait recours dans l'expression naturelle de la langue aux usages courant des énoncés. Une approche qui s'inspire de la dimension traductionnelle du discours en langue source permet l'accumulation des connaissances qui peuvent être utilisés par l'apprenant pour faire face à un ensemble de situations communicationnelles ou de productions de divers types de textes et de discours généraux ou spécialisés, selon les caractéristiques textuelles des fragments à traduire. En règle générale, le renforcement linguistique ne se limite pas uniquement à la langue source quand on enseigne la traduction , mais également à la langue cible, car un renforcement des connaissances en langue étrangère permet une possibilité de reformulation qui s'adapte à divers situations

communicationnelles même les plus embarrassantes tels que les tabous, les registres de langue spécialisée et la traduction culturelle qui peuvent être même intraduisibles ou des reflètent des zones d'ombre en traduction suite aux dimensions idéologiques ou de censure qui peuvent régner .

Ce constat est reflété par une acception informationnelle de la langue à travers une assimilation du discours par l'audience ou le récepteur, certains chercheurs réclament la suprématie de l'acte de production des situations de communications quand on adopte la langue native qui reflète non pas uniquement une aisance de production, mais aussi une faculté irréprochable de reformulation ou de paraphrase ,vu la notoriété acquise ou prise pour règle pour les producteurs natifs, il dit : « Grâce aux langues, on est chez soi n'importe où, ce n'importe où n'est que la manifestation d'un sentiment d'aisance communicationnelle qui se manifestera à travers une manie de la langue et un don du verbe dans ses diverses manifestation ». (Edmund, 1991 :13)

L'exercice de la traduction se pratique inévitablement à travers un processus d'adaptation aux difficultés de passage d'un niveau de langue en un autre, si la reformulation ne reflète pas une difficulté accrue pour les textes généraux ,non spécialisés ou non affectifs ,elle l'est pour le discours spécialisé. Les exemples suivants illustrent les degrés et les variations des possibilités de (re)formulations linguistiques en paraphrase, tout en évoquant la possibilité d'interférences linguistiques y afférentes :

- تسبب الضباب الكثيف في استحالة استعمال علي لسيارته.
- استحالة علي قيادة سيارته بسبب الضباب الكثيف.
- ما كان بإمكان علي أن يستعمل سيارته بسبب كثافة الضباب.
- لم يتمكن علي من استعمال سيارته نتيجة كثافة الضباب الذي سبب صعوبة الرؤية.
- لم يكن بمقدور علي قيادة سيارته بسبب الرؤية الصعبة الناتجة عن الضباب الكثيف.

Toutes les formulations en question se traduisent par :

*Il n'était guère possible qu'Ali conduise sa voiture à cause de la mauvaise visibilité engendrée par le brouillard.*

Certes, d'autres reformulations en langue cible sont possibles, néanmoins une compétence discutées avérées en langue source sous-entend une possibilité et une aisance de reformulation en comparaison des possibilités de paraphrase en langue cible.

### **La traduction intralinguistique comme outil de naturalisation du discours**

La compétence linguistique n'est pas exhaustive mais adaptative aux contextes et aux situations de communications à travers les fragments langagiers produits et/ou reformulés, une reformulation adaptée engendre la réexpression de l'énoncé selon les exigences relatives aux contextes, au niveau de langues et aux locuteurs. S'exercer à produire un discours naturel présuppose une familiarisation avec la langue native et naturelle, ne peut pas contribuer au renforcement de la compétence générale dans une langue donnée en l'absence d'une faculté de production et de perception d'un discours spontané en langue cible concernée par la transposition du sens et de son niveau discursif et son effet. L'exemple le plus illustratif apparaît lorsque le locuteur natif est monolingue, et n'est pas habitué à la traduction interlinguale ; par conséquent, il pratique la reformulation linguistique en une seule langue qui est l'ultime manifestation de sa

compétence loin de la compétence en transfert langagier dans une langue différente. Les exemples suivants en langue arabe illustrent la variante possibilité de formulation linguistique du même énoncé en langue de départ.

- لم يصادق مجلس النواب على مقترح قانون العفو.
- لم يتبنى أعضاء البرلمان مقترح مشروع قانون العفو الشامل.
- لم يصادق البرلمان على مشروع قانون العفو العام.
- لم يصادق مجلس الشعب على مقترح قانون العفو الشامل.
- رفض أعضاء البرلمان تزكية قانون العفو الشامل.
- رفض أعضاء البرلمان تمرير قانون العفو الشامل.

La totalité de ces tournures se traduit par : *Le parlement n'a pas approuvé l'avant-projet de loi d'amnistie*. L'ambiguïté qui peut résulter, parfois, est comblée par le niveau de compétence discursif du récepteur, ce qui s'ajoute à sa compétence encyclopédique. D'autres difficultés ayant trait à la nature du texte à traduire peuvent faire face au traducteur. Un texte ne répondant pas aux habitudes linguistiques de la communauté reflète ce cas de figure, un autre exemple concerne le texte littéraire où la traduction présente souvent un défi majeur aux normes stylistiques de la langue cible. Parmi les problèmes de traduisibilité de ce type de textes, le traducteur fait face aux " tournures de créativité et tournures géniales de la langue" spécifique à la langue de départ, ce qui peut être assimilé à une résistance de transplantation de sens en une langue cible bien déterminée. Flescher évoque ce phénomène en avançant que : « Le problème essentiel de tout traducteur littéraire est le choix qu'il a constamment à opérer entre les tendances stylistiques qui se sont imposées dans sa langue, et le style de l'auteur qu'il traduit.» (1981 : 64)

En enseignement de la traduction, le problème de la conservation d'un sens fixe invariable en cas de reformulations ne s'inscrit pas obligatoirement dans l'usage habituel de la langue, et ne peut être imité en contexte pédagogique par l'apprenant traducteur, il s'étend à la traduction professionnelle. Apprendre dans une perspective de traduction ou traduire à partir d'elle constitue un itinéraire distinctif, soit pour produire des discours oraux comme écrits, soit pour l'apprendre pour communiquer à travers la traduction. Un autre problème majeur concerne les difficultés lexicales ou syntaxiques relatives aux exigences d'équivalence entre les deux langues en question, à savoir, la langue source et la langue cible. La rationalisation des choix des exercices pour les utiliser comme support d'apprentissage de la traduction est vue comme une technique de contrôle des connaissances, à travers des exercices de formulation et de reformulation en une seule langue. Cette méthode adoptée par les enseignants en contexte de traduction pédagogique.

La reformulation ou plutôt la paraphrase met en examen principalement la compétence du traducteur en sa langue maternelle, parfois elle concerne soit la langue de départ, soit celle d'arrivée. Cette règle s'applique à la traduction orale et à l'interprétation qui nécessitent une adaptation ou une domestication du discours compte tenu de l'audience. Cette amélioration concerne les possibilités d'expression en langue étrangère par des exercices de reformulation qui ne se bornent pas exclusivement à la reproduction du sens. (Seleskovitch, 1987 :47)

La vérification de l'adaptation de l'énoncé au génie de la langue concernée permet de mesurer la compréhension de l'apprenant de la traduction en contexte pédagogique ainsi que de mesurer son adaptabilité aux normes discursives lorsqu'il s'agit du contexte professionnel. En version, qui est la traduction en langue étrangère comme en thème, qui concerne la traduction en langue locale à partir de la langue étrangère, l'un des plus importants éléments d'appui encourage pour point de départ la langue de l'apprenant à prendre sa langue maternelle comme langue de source, lorsqu'il parle la langue étrangère, alors qu'il doit apprendre à "*penser dans la langue étrangère*". Ce réflexe de pouvoir s'habituer à produire des énoncés en une langue étrangère est assimilé à mettre en rapport des éléments d'une langue avec ceux d'un autre système langagier différent, en forme et en normes discursives. Cette assimilation reste perçue comme une naturalisation conséquente en langue étrangère ou un transfert « *ne sentant pas la traduction* ». L'alternative est de « penser directement » dans la langue étrangère sans imitation inconsciente de la langue maternelle, ce qui présuppose un renforcement des facultés d'immersion et de substitution de rôles des interlocuteurs en imaginant la situation communicationnelle supposé devenir une partie prenante du contexte communicationnel .

En Algérie, l'enseignement de la traduction intra-linguale ou la reformulation doit avoir une contribution significative à l'enseignement d'une langue vivante étrangère, à travers des exercices de reformulation, de résumé ou de récapitulation. Les possibilités qu'offre la traduction intra-linguale dépassent largement la reformulation pour permettre d'apprendre la langue de spécialité soit en langue cible soit en langue source. Ceci peut devenir une source d'inspiration pour apprendre et pour développer les capacités des apprenants non pas en langue générale, mais également en langue de spécialité.

### **La reformulation comme technique de traduction intra-linguale**

Dans l'exercice de la traduction intra-linguale, c'est-à-dire la reformulation ou plutôt la paraphrase, il est demandé à l'apprenant, en contexte pédagogique ou académique, de produire un ou plusieurs énoncés préservant le contenu sémantique fondamental (la charge sémantique) d'un énoncé proposé, en lui demandant de conserver les traits de la variation stylistique qui apparaît comme indicateur principal dans la transmission du sens de l'énoncé et de l'intention du producteur nonobstant la formulation linguistique ce qui aboutit à une traduction soit dénotative soit connotative des fragments en question: « Le passif est une variante stylistique de l'actif » (Jakobson ,1986 :77). En entend par « variation stylistique » une variance en niveau de langue et au niveau de sa dimension stylistique qui est adapté aux exigences discursives du contexte et de la situation de communication, tout en étant adaptée aux récepteurs et à leurs attentes. Une présupposition des retombées positives attachées à cet exercice peuvent être résumées comme en ce qui suit :

1. Un énoncé produit par un apprenant ne peut être accepté que si la dimension sémantique est respectée, les apprenants en sont entièrement conscients de cette condition.
2. L'absence d'interférence entre les langues ; Il faut se verser dans la langue étrangère, qui est la langue cible de l'apprenant producteur de discours.
3. Les productions doivent être naturelles et authentiques correspondant à un type de communication réel et vivant.

Stylistiquement, les exercices de paraphrase ou de reformulation permettent d'assimiler



la variation stylistique, car il existe un type d'exercice qui consiste à paraphraser et à comparer les « sens » des divers énoncés produits. Ces exercices de paraphrase aboutissent à l'exploration du système de la langue étrangère. En reformulant des phrases en langue étrangère à partir de phrases de la même langue, et non à partir de la langue maternelle, on permet aussi d'explorer les relations lexicales, ce qui aboutit à la familiarisation de l'apprenant avec la langue étrangère. Un autre avantage des exercices de reformulation intra-linguale concerne des tournures semblables qui peuvent avoir des sens totalement différents dans des types discursifs non identiques. Des exercices structuraux proposés aux apprenants visent à démontrer comment fonctionnent ces structures dans leurs acceptations discursives et pragmatiques. Les exemples suivants tirés de l'ouvrage de l'ouvrage des exercices de traduction français-arabe illustrent la panoplie de choix qui peut avoir la (re) formulation des énoncés en contexte général. Ces exemples servent comme illustration.

- *Après sa sortie de l'hôpital, elle ne reprit pas son travail.*
- *Après son hospitalisation, elle n'a pas rejoint son poste de travail.*
- *Après avoir quitté l'hôpital ou elle à séjourné, elle ne reprit pas son boulot*  
(Sakhr et Baldecchi ,2014 :34)

- *بعد خروجها من المستشفى، لم تستأنف عملها.*
- *بعد مغادرتها للمستشفى أين مكثت لمدة، لم تلتحق بعملها من جديد.*
- *لم تعد لعملها، بعد ان تم التصريح لها بمغادرة المستشفى.*

Ces possibilités peuvent être étendues à d'autres formulations selon les attentes du lecteur et aussi selon l'intention du producteur du passage d'autre part, car les exercices de paraphrase permettent une progression vers l'expression créative. Une variante des exercices présuppose un acheminement vers l'acquisition de l'expression libre à travers l'usage des connaissances méta-textuelles des apprenants. La différence considérable entre la traduction interlinguale et la traduction intra-linguale apparaît ici tout en redonnant à la reformulation son importance comme pré requis pour un apprentissage adéquat de la transmission du sens entre les langues différentes.

En définitive, l'évaluation postérieure de la traduction permet d'identifier les exigences d'un passage sain et exhaustif entre les langues. Un autre aspect important est la facilité d'évaluation des énoncés produits selon le type et le niveau de discours. Car, il n'est pas toujours facile de demander à l'apprenant de produire un énoncé complexe qui exige le recours aux savoirs riches où un nombre réduit de solutions acceptables sont disponibles.

1. Le patient est assez malade, il ne peut survivre pour longtemps.
2. La maladie du patient est tellement grave, qu'elle ne lui permet pas de continuer à vivre longtemps.
3. Il y'a peu d'espoir de voir le malade vivre longtemps, à cause de sa grave maladie.
4. A cause de sa maladie grave, les jours du patient sont comptés.

Ces énoncés reflètent une variante sémantique quasi apparente, car le discours est spécialisé et offre un nombre réduit de possibilité de reformulations qui peuvent refléter à la fois le même « sens » et la même « charge sémantique ». Pratiquer la reformulation pour ce type de texte ne doit pas être pratiquée avec précaution mesurée, puisqu'une substitution lexicale non cautionnée par des représentations lexicographiques peut aboutir

à une sur-traduction ou même sous-traduction du sens, vu les caractéristiques du discours spécialisé et son degré de technicité. Il s'avère évident, que parler une langue étrangère, suppose aussi « *penser dans cette langue* », il suppose aussi un passage direct du plan conceptuel de l'énoncé à l'expression en langue étrangère, ou plutôt pouvoir construire des énoncés à partir d'autres énoncés dans cette même langue. Cette pratique aboutira à s'habituer à connaître les systèmes de fonctionnement structural et fonctionnel de la langue concernée.

### **Intermittence entre traduction interlinguale et traduction intra-linguale**

Afin de trouver une justification à l'utilisation de la traduction entre deux langues différentes ou plus dans l'enseignement d'une langue vivante servant à traduire des énoncés variés et pluridisciplinaires, il est nécessaire d'accorder une importance particulière à la traduction interlinguale qui intègre deux niveaux de passage structural et sémantique, cet exercice est indispensable à une pratique efficace de la traduction interlinguale par l'apprenant soit en thème, soit en version. L'interaction entre les langues a conduit à observer que le sens est identique dans toutes les langues, ainsi le parcours de passage est opéré inconsciemment et il peut être même irréfléchi, on évoque le cas de figure du texte affectif, il dit :

Le poème est un trait de sens posé indépendamment de toute langue naturelle... La mémoire enregistre le sémantisme dans un code délié des langues naturelles. On oublie très vite dans quelle langue une information a été reçue. Les noèmes tentent de caractériser la rétention mémorielle ». (Pottier, 1993 :25)

La compétence à développer chez l'apprenant comporte trois éléments qui reflètent un pré requis :

- 1) La traduction intra-linguale ou reformulation dans la langue de départ.
- 2) La phase d'approximation et de (re) formulation.
- 3) Le passage à la langue d'arrivée, ou la traduction intra linguale.
- 4) L'évaluation personnelle des énoncés produits en langue cible.
- 5) L'adoption de choix discursif et lexicaux reflétés par la traduction équivalente adoptée.

Comme la traduction est un travail sur le plan conceptuel et sur le sens, les tournures paraphrastiques à l'intérieur de la langue de départ permettent de dégager la compétence minimale exigée en même langue pour être accumulée chez l'apprenant, cette compétence permet aussi de se familiariser et de s'accommoder avec les structures lexicales, stylistiques et même grammaticales spécifique à chaque langue concernée par l'opération de traduction .Cette compétence peut être assimilée séparément de toute description linguistique abstraite exigée à l'apprenant de la langue étrangère hors le contexte de traduction. D'ailleurs, pour que traduire soit véritablement l'exercice de la linguistique contrastive on compare, pour mieux comprendre, les deux systèmes explorés chacun de l'intérieur en décortiquant son tissu textuel, de même que La genèse du discours permet d'explorer le fonctionnement linguistique et sémantique de la langue séparément du contexte traductionnel dans une dimension communicationnelle authentique.

### **Conclusion**

L'adoption intelligente et adéquate de la traduction intra-linguale, peut servir l'apprentissage de la traduction interlinguale basée sur la paraphrase, en Algérie qu'ailleurs. Cette pratique doit être perçue comme un authentique exercice de

linguistique contrastive entre les deux langues en question, à savoir la langue de départ et celle d'arrivée. Il est à souligner que l'enseignement unilingue qui présuppose dans une multitude de situations « *l'exposition au bain linguistique* », l'apprentissage efficace d'une langue étrangère passe, non seulement par l'intérieur de la langue, mais aussi par une approche de l'extérieur dans une perspective comparatiste et parfois contrastive, qui peuvent seules permettre de percevoir réellement la relativité des systèmes qu'ils mettent en œuvre vis-à-vis d'autres systèmes sur les plans lexicaux, grammaticaux ou même fonctionnels et pragmatiques. Cet état de fait constaté reflète l'importance de la traduction intralinguistique qui n'est pas toujours reflétée par une prise de conscience sur le terrain. Il s'avère évident qu'il n'est plus recommandé de traduire mécaniquement, mais aussi d'être conscient des problèmes qui font face aux efforts d'interprétation, de reformulation et d'exégèse du sens. Ce qui doit apparaître c'est la stimulation chez l'étudiant d'un usage cohérent de la langue, qui reflète la possibilité d'évoluer en exégèse des énoncés. Une telle compétence conditionne une compétence discursive, interprétative et de reformulation non pas uniquement du sens mais du vouloir dire dans toutes ses manifestations. Par ce qui précède les recommandations suivantes peuvent servir à répondre à un besoin apparent en formation des futures traducteurs à savoir ;

- Faire recours aux enseignants unilingues qui cumulent une compétence avérée en une seule langue, soit la langue de départ soit la langue d'arrivée, pour encadrer les étudiants de traduction.
- Déterminer avec précision les domaines et les types de discours nécessitant des facultés de reformulation par l'apprenant.
- Inclure dans les cours de renforcement linguistique en cursus universitaire des futurs traducteurs non pas uniquement la reformulation ou la paraphrase, mais également l'exégèse du discours.
- Prendre ses distances de la traduction mécanique ou mécanique pratiquées aveuglément avec la généralisation de l'introduction de l'intelligence artificielle.
- Sensibiliser les apprenants traducteurs à prendre conscience des limites de l'usage des dictionnaires bilingues en traduction.
- Percevoir la compétence en traduction intra-linguale ou reformulation comme pré-requis pour suivre ses études en traduction.
- Encourager l'usage des dictionnaires monolingues en classe de traduction.
- Accorder plus d'importance aux exercices de linguistique comparative ou même contrastive.

Une traduction intra-linguale appliquée raisonnablement et consciemment permet un passage sain et exhaustif du sens, sans perte ni de poids ni de l'effet de l'énoncé à traduire. N'est-elle pas la finalité de toute traduction humaine raisonnée pratiquée consciemment et intelligiblement ? Une traduction qui épargne le récepteur des imperfections des (re) formulations qui nuisent à la mission de la traduction qui n'est autre qu'une transmission exhaustive à l'aide d'un style peaufiné d'un contenu sémantique semblable dans son fond sémantique et différent dans sa forme linguistique.

#### **Déclaration d'absence de conflits d'intérêts**

*Les auteurs de l'article déclarent par la présente que tous les intérêts directs ou indirects susceptibles de porter atteinte à l'objectivité et à l'impartialité dont ils doivent faire preuve dans le cadre de ce travail de recherche n'existent pas. Ils déclarent, en outre, que le travail n'est nullement réalisé pour prévaloir n'importe quelle partie ou pour tirer profit sous n'importe quelle forme soit-elle.*

## Références bibliographiques

- AISSAN IA. 2005. « L'Enseignement de la traduction en Algérie », *Meta, Journal des traducteurs*, 45(3),  
<https://doi.org/10.7202/001864ar>
- BALLARD M. 1980. *La traduction de l'anglais*. Presses Universitaire de Lille.
- BOURGEAULT Guy. 2004. *Éthiques du Dit et non-dit, contredit, interdit*. Essai. Presses de l'Université du Québec
- CHUQUET, H& BAILLARD, dM. 1987. *Approche linguistique des problèmes de la traduction*. Edition Ophrys.
- HURTADO ALBIR, A .1990 : *La notion de fidélité en traduction*, Paris, Didier Érudition.
- HURTADO ALBIR, A .2003. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores et intérpretes* , Edelsa , Madrid, Espana
- JAKOBSON, R. 1963. « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- MERY, R. 1993. « Traduction interlinguale et traduction intra-linguale et enseignement d'une langue vivante étrangère à l'université », in *Travaux linguistiques du Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence N° 10*.
- MOUNING. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Éditions Gallimard.
- POTTIER, B. 1993. *Pensée et cognition, faits de langues*, Paris, PUF,
- POTTIERB. 1987. *Théorie et analyse en linguistique*. Hachette.
- SCHLEIRMACHER, F. 1987. *Herméneutique pour une logique du discours individuel*, Paris, Cerf.
- SELESKOVITCH, D & LEDERER, M. 2001. *Interpréter pour traduire*, collection tradulogie, Didier érudition
- SESAR, S ET BELDECCHI, E .2014. *Najm pour la traduction arabe -français et francais-arabe*, Paris, éditions Ellipses.
- VINAYJ.P.et DARBELNETJ. 1977. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, Didier, nouvelle édition.



## La didactique professionnelle et l'analyse des situations éducatives. Enjeux et modalités

### Professional didactics and analysis of educational situations. Challenges and modalities

Nassima MOUSSAOUI<sup>1</sup>

Université Lounici Ali - Blida 2 | Algérie

nassimamoussaoui1@gmail.com

**Résumé :** Dans cet article, nous nous intéressons aux compétences professionnelles des enseignants de français du cycle secondaire en Algérie. La première partie de notre article sera consacrée à l'ancrage théorique et conceptuel dans lequel nous nous sommes inscrite en vue d'analyser une situation éducative. Nous attellerons ensuite à décrire notre expérimentation au cours de laquelle des enseignants novices du cycle secondaire en Algérie ont analysé une situation éducative narrée par un pair. Nous analyserons les verbatim recueillis en vue de mesurer l'impact des protocoles verbaux, des processus métacognitifs et réflexifs sur l'agir professoral et le développement des compétences professionnelles.

**Mots-clés :** Didactique professionnelle, Analyse de pratiques, Réflexivité, Verbalisation, Agir professoral.

**Abstract :** In this article we are interested in the professional skills of secondary school French teachers in Algeria. The first part of our article will be devoted to the theoretical and conceptual anchoring in which we have adopted in order to analyze an educational situation. We will then describe our experiment during which contract secondary school teachers in Algeria analyzed an educational situation narrated by a peer. We will analyze the verbatim collected in order to measure the impact of verbal protocols, metacognitive and reflective processes on professorial action.

**Keywords :** Professional didactics, Analysis of practices, Reflexivity, Verbalization, Knowledge of action, Professorial action.



**Q**uels dispositifs de formation initiale et continue devrait-on envisager afin de permettre aux futurs enseignants d'appréhender les réalités du terrain ? Doit-on se contenter d'un savoir essentiellement académique ou doit-on - au contraire - les amener à observer et à analyser des pratiques enseignantes ? Les savoirs académiques sont, certes, importants voire incontournables dans une pédagogie universitaire.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : NASSIMA MOUSSAOUI | nassimamoussaoui1@gmail.com

Toutefois, une formation « *in situ* », sur les lieux mêmes du travail est incontournable car les situations professionnelles sont complexes et toutes les théories ne peuvent rendre compte de cette complexité. Dans cette contribution, nous nous intéressons aux modalités de formation ou d'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'analyse des pratiques enseignantes et d'enseignement<sup>2</sup> serait un outil méthodologique à même de permettre l'installation voire le développement des compétences professionnelles. Dans cette optique, les pratiques enseignantes sont interrogées eu égard à ce qu'elles sont non à ce qu'elles devraient être. Dans cette perspective, nous allons rendre compte de l'analyse d'une situation éducative effectuée par un groupe de 21 enseignants contractuels<sup>3</sup> exerçant dans le cycle secondaire en Algérie. Pour ce faire, nous allons présenter, en premier lieu le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons, ensuite nous déploierons le dispositif expérimental que nous avons mis en place et analyserons les résultats auxquels nous sommes parvenue.

## 1. Ancrage théorique et conceptuel

### 1.1 Une didactique professionnelle

Nous pensons qu'un enseignant ne peut amener ses élèves à adopter des postures réflexives et métacognitives s'il n'a pas été lui-même formé - dans le cadre d'une formation initiale et continue - à la réflexivité et à la métacognition. Une telle formation devrait lui permettre d'opter pour des activités visant la prise en charge des processus mentaux enclenchés par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche. Ces processus risquent d'être inaccessibles à la conscience si une pédagogie universitaire portée par l'échange et l'interaction n'est pas mise en place. Dans cette optique, le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons est celui de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006). Les tenants de cette didactique mettent l'accent sur l'importance des situations de travail, situations dans lesquelles et au travers desquelles les compétences se développent grâce à l'analyse de l'activité professionnelle. Laissons Pastré présenter le cadre conceptuel dans lequel est née la didactique professionnelle :

D'une manière générale, la didactique professionnelle est née de la rencontre de deux champs théoriques et d'un champ de pratiques. Le premier champ théorique est l'ergonomie cognitive qui a fourni à la didactique professionnelle ses concepts et méthode d'analyse du travail, même si cette dernière a été amenée à retravailler et reconfigurer cet apport. Le second champ théorique est la didactique des disciplines qui a transmis à la didactique professionnelle une double préoccupation : épistémologique (quels sont les concepts centraux qui organisent le champ ?) et développementale (analyser l'activité professionnelle dans sa dimension diachronique). Le champ de pratiques est celui de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle avec la question de l'acquisition, de la transmission et du développement des compétences professionnelles. (Pastré, 2004 : 4)

<sup>2</sup> Par pratiques d'enseignement, nous entendons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique *in situ*. Par pratiques enseignantes, nous entendons « l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant qui dépassent largement l'espace de la classe ». (Talbot et Clanet, 2012)

<sup>3</sup> Nous avons effectué notre expérimentation ( dans le cadre de notre recherche doctorale) quand nous étions inspectrice de l'éducation nationale , nous étions missionnée par le ministère de l'éducation nationale pour former les enseignants contractuels en vue de leur permettre d'accéder au grade d'enseignants stagiaires. C'est lors de cette formation appelée formation d'intégration que nous avons fait analyser cette situation éducative .

Pastré met l'accent sur la pluridisciplinarité qui caractérise la didactique professionnelle (DP dans la suite du texte). Elle est née dans les années 90, d'abord, dans des activités industrielles pour, ensuite, s'étendre aux métiers de service (métiers adressés à autrui) tels que l'enseignement et la santé. Elle croise un champ de pratique (la formation des adultes et l'ingénierie de la formation) et trois courants théoriques : la psychologie du développement : (Piaget, 1950, 1974,1975), (Vygotsky, 1934,1997), (Vergnaud,1990, 1994, 1996), l'ergonomie cognitive (Leplat et Hoc, 1983, Clot, 2004) et la didactique des disciplines (Chevallard ,1985) et (Brousseau ,1998).

## 1.2. L'analyse de l'activité et développement des compétences professionnelles

S'éloignant des thèses tayloriennes selon lesquelles les compétences professionnelles sont établies au préalable et prescrites avant l'exécution d'une tâche, la DP accorde le primat à l'activité du sujet et à l'analyse de cette dernière en vue de former les agents. L'analyse de l'activité devient une ressource en vue d'organiser des actions de formation et des apprentissages, en ce sens « la didactique professionnelle se définit comme l'analyse du travail pour la formation » (Clauzard, 2009 :9). Elle s'intéresse aux processus qui président à la formation/construction des produits d'apprentissage et procède ensuite à l'analyse de ces produits en vue d'améliorer les processus. Elle accorde, de ce fait, une importance aussi bien à l'activité du sujet qu'aux conditions et aux situations dans lesquelles se déploie cette activité. Elle se fixe un double objectif : d'une part, elle vise à améliorer et développer les compétences professionnelles du sujet (perspective développementale), et, d'autre part, elle permet d'analyser les processus en vue de les optimiser dans les actions de formation (intention de formation). Rogalski apporte beaucoup plus de précisions sur les visées de la DP, elle dit :

[...] sa première visée est de comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation (...). La seconde visée est la compréhension des processus d'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle. La didactique professionnelle s'intéresse au premier chef à la compétence des personnes. (Rogalski, 2011 : 113)

Dans cette optique, pour amener un futur enseignant ou un enseignant/débutant à développer ses compétences professionnelles, il faut installer chez lui des postures réflexives qui lui permettront de prendre du recul et de se distancier pour analyser ses propres pratiques. L'analyse d'une pratique via les protocoles verbaux qu'elle enclenche favorise, par ailleurs, l'introspection métacognitive. Elle permet de mesurer l'empan entre ce qui est fait et ce qui est dit être fait.

## 2. Le dispositif expérimental

### 2.1. Présentation du protocole

Pour collecter les données, les construire et les traiter, nous nous sommes inspirée des travaux du groupe d'analyse « GEASE »<sup>4</sup>. Les séances « GEASE » sont structurées et respectent un protocole précis :

---

<sup>4</sup>GEASE : acronyme de « groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives » Le G.E.A.S.E est un outil d'analyse de pratiques pensé puis élaboré par Yveline Fumat et Jean-Bernard Paturet, de l'Université Paul Valéry de Montpellier, en 1992.

**Moment 1** : L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe (*l'exposant*)

**Moment 2** : questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (*l'exposant écoute*).

**Moment 3** : La formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives (*l'exposant écoute*).

**Moment 4** : Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (*le groupe écoute*).

**Moment 5** : Méta- analyse, (le groupe et l'exposant).

## 2.2. Les objectifs de l'expérimentation

Nous nous sommes attelée à amener les enseignants/contractuels à adopter une posture réflexive, à opérer des retours sur une situation éducative, à l'analyser à travers l'échange, l'interaction avec les pairs, en vue de développer le regard « méta », d'objectiver une pratique, d'échanger, de mutualiser et de mettre en mots un agir professoral.

## 2.3. Le déroulement de l'expérimentation

### 2.3.1. Exposé de la situation éducative

Cette situation éducative est narrée par Wahid, c'est un PES<sup>5</sup> contractuel .Il est titulaire d'une licence de français obtenue à l'université de Blida 2. La séance porte sur la focalisation et les modes de vision du narrateur, elle est programmée en 2<sup>ième</sup> année secondaire (2<sup>ième</sup> AS). Elle figure dans le projet intitulé « La relation d'événement ».

#### Verbatim de Wahid : 10 mn

*/Voilà ... je vais vous parler d'un cours que j'ai fait mercredi dernier...avec les 1<sup>ières</sup> AS, lettres, je précise ... Le cours porte sur la focalisation, oui... je sais beaucoup d'enseignants ne le font qu'en 2<sup>as</sup>, mais moi je l'ai fait, il fait partie du programme .../*

*/Donc ... au début... j'ai déclaré mon objectif, je leur ai dit à mes élèves qu'à la fin du cours, ils doivent faire la distinction entre le narrateur témoin, le narrateur personnage et le narrateur écrivain. /J'ai distribué deux extraits : un sur le narrateur témoin et un sur le narrateur personnage, le 2<sup>ième</sup> texte est autobiographique/J'ai fait l'image du texte mais je n'ai pas fait les hypothèses, on n'a pas besoin de leur demander de faire des hypothèses car c'est une activité de langue pas une compréhension/Donc j'ai travaillé avec eux, je leur ai demandé de relever les marques de la présence de l'auteur, ils ont comparé les deux textes /*

*/Je les ai laissés travailler en binômes//A partir de là ...on a fait la focalisation//Ils ont relevé les marques de subjectivité, le vocabulaire des sentiments//Il faut faire lire la parure car dans ce texte il y a les trois focalisations : zéro, externe et interne /Voilà, ah oui... j'ai proposé une activité... je leur ai demandé d'utiliser les cours de compréhension pour voir comment on a fait/*

*/Je pense que j'ai tout dit...enfin l'essentiel.../*

## Analyse et interprétation

Wahid commence par annoncer le titre du cours et présenter le public avec lequel il a fait ce cours. Il ressent le besoin de « préciser » que le cours porte sur « la focalisation », et comme s'il s'attendait à des remarques de la part des membres du groupe, il ajoute « je sais ...beaucoup d'enseignants font ce cours en 2<sup>ième</sup> année, MOI je l'ai fait, et il continue à se justifier « il fait partie du programme ».

<sup>5</sup> PES : Professeur de l'enseignement secondaire



Le recours au programme constitue pour lui une sorte d'argument d'autorité. Il déroule ensuite le cours en commençant par donner les objectifs qu'il s'est assignés. Il présente les supports et précise qu'il ne fait pas de la compréhension de l'écrit raison pour laquelle il ne fait pas les hypothèses de sens. Il fait, toutefois, l'image du texte. Il aborde ensuite les modalités de travail et les activités. Il *conseille* ensuite ses camarades et les invite à exploiter la nouvelle de Maupassant intitulée « La Parure », il justifie ce choix par la présence des trois types de focalisation. Il termine son exposé en « *pensant avoir dit l'essentiel* ». Nous constatons que Wahid n'a pas utilisé beaucoup de termes subjectifs. Il utilise un verbe perlocutoire « je conseille ». Il donne parfois l'apparence de quelqu'un qui n'est pas très sûr de lui, il s'est limité aux grands moments du cours, il a dit « *l'essentiel* ». Il omet de dire s'il a atteint ses objectifs, nous ne nous attendions pas à ce qu'il le fasse, car il ne fallait verser dans le jugement des pairs ou de l'animatrice que nous étions. Il faut, toutefois, préciser que le cours sur la focalisation est prévu en 2<sup>ième</sup> AS. Wahid l'a fait en 1<sup>ière</sup> AS dans le projet consacré à la nouvelle réaliste. Le discours de l'exposant Wahid est en lui-même un prélude à une analyse, la distanciation que procure la verbalisation lui permet d'appréhender son agir autrement dans la mesure où :

Lorsque le narrateur parle, il élabore dans son discours un mélange subtil de faits bruts et d'interprétations personnelles qui donnent du sens à ce qu'il a vécu. Son récit est déjà une analyse de quelque chose qui est resté partiellement une énigme pour lui ; mais qu'il s'est efforcé de mettre en ordre en le transposant dans le langage. Ce premier temps du récit avant même l'intervention du groupe contribue souvent à lui faire voir les choses différemment. (Fumat *et al.*, 2003)

### 2.3.2. Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (10 mn) Verbatim des collègues/auditeurs : Questions de clarification par le groupe

*Est-ce qu'on doit déclarer les objectifs ? / Est-ce qu'on doit déclarer tous les objectifs ? Est-ce qu'on doit faire l'image du texte si les hypothèses ne sont pas vérifiées ? Pouvons-nous faire l'image du texte dans une séance consacrée aux activités de langue ? / Faut-il donner la théorie ? Quand ? / Faut-il laisser une trace écrite ? / La focalisation en 1<sup>ière</sup> AS ? / Pourquoi pas, il l'a faite dans la nouvelle réaliste ?*

#### Analyse et interprétation

Ces questions ne sont pas posées à l'exposant, ce sont les membres du groupe qui échangent entre eux pour essayer de comprendre ou de mieux comprendre la prestation de leur camarade. Ce questionnement leur permet de se positionner quant aux futurs échanges (moments 3 et 4 de l'activité). A ce moment de l'activité, le groupe prend connaissance d'une pensée en acte (réalisée dans l'action, celle de Wahid). La réflexion, le questionnement leur permettent de conceptualiser cette pensée. La prise de connaissance de l'action de l'exposant leur permet de se situer voire de jauger leurs propres actions. Vinatier analyse le passage de la conceptualisation en acte (dans l'action) à une conceptualisation réfléchie, verbalisée en disant :

[...] il s'agit de voir comment un groupe d'enseignants passe d'une conceptualisation en acte (pensée en acte, telle qu'elle se réalise ou se déploie dans l'acte, de façon irréfléchie, non consciente de soi) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée). Ils découvrent que la situation de classe rapportée par l'un de leurs pairs pourrait à ce point être la leur qu'ils la considèrent comme significative et prototypique des tensions qu'ils vivent au quotidien. (2014 : 6)

### 2.3.3. Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué. (15mn)

*Il a déclaré un objectif. Faut-il les déclarer, les objectifs ? un seul objectif ? Combien faut-il d'objectifs ? La focalisation en 1°AS ? Elle lui a peut-être servi après/ L'image du texte, pourquoi ? A quoi elle a servi...enfin, puisque les hypothèses de sens ne sont pas faites...en plus il le dit. Il a travaillé sur deux textes pour les trois types de focalisation, il aurait dû prendre trois. Oui ...mais il nous a parlé de « La Parure », où il y a les trois focalisations/Il en a parlé ...mais il ne l'a pas fait/Et le cours ? Enfin c'est une activité de langue, est-ce qu'il n'a travaillé que les textes ? Oui ... c'est vrai ...les élèves ... qu'est-ce qu'ils ont écrit ? Il faut laisser une trace écrite, moi je ne le fais pas tout le temps, parfois je n'ai pas le temps. La théorie ...Il l'a faite mais si j'ai bien entendu...il l'a faite en compréhension/ La théorie ? Tu veux dire la règle ? /Moi je n'ai rien compris à cette question de focalisation, pour le moment je n'ai pas encore fait ce cours/*

### Analyse et interprétation

Nous concevons les échanges entre les membres du groupe comme des prémices à l'activité réflexive et métacognitive, le groupe se positionne quant à la prestation de Wahid mais il se situe davantage dans le questionnement. Celui-ci porte sur des aspects didactiques et pédagogiques, notamment sur « comment on doit faire », « d'habitude c'est ce qu'on fait », derrière les échanges, c'est beaucoup plus sa propre pratique qu'on essaye de comprendre. Le questionnement par le groupe a donné lieu à une mise en miroir. A travers la narration d'autrui, les inquiétudes sont partagées et construites. Grâce aux échanges et à la mise en mots, les membres du groupe ont conceptualisé des « savoirs en actes » (de l'expérience) en savoirs conceptualisés, (hypothèses de sens, théorie, focalisation ...). A ce titre, Beckers précise que « la formation doit permettre de réaliser des activités opératives visant l'interaction avec le milieu professionnel et la construction des savoirs d'action, des activités de pensée ou de conceptualisation amenant les enseignants à interpréter et à transformer leurs vécus » (2007 : 67).

### 2.3.4. Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute) (5mn)

#### Verbatim de Wahid :

*Je déclare un seul objectif / fais l'image du texte pour que les élèves sachent distinguer un texte littéraire et un texte scientifique/j'ai expliqué la focalisation en séance de compréhension, mais j'ai rappelé les définitions au début de la séance/j'ai fait la focalisation en 1°AS, je l'ai faite dans la nouvelle réaliste, d'ailleurs je vous ai conseillé la nouvelle de Maupassant/La théorie...je l'ai donnée en compréhension.*

### 2.3.5. Moment /5 Méta-analyse (tout le groupe / 25 mn)

**Le groupe (désormais : Gr) - Tu as déclaré tes objectifs, faut-il les déclarer ?**

**Gr.** Non, il n'a déclaré qu'un seul,

**Gr :** Moi, je déclare mes objectifs, mais pas un seul, on doit avoir au moins deux.

**Wahid :** Je déclare un seul objectif, c'est mieux que de déclarer trois et ne pas les atteindre, quand j'étais élève...je détestais les profs qui donnaient énormément de choses. On se plaint du niveau et on veut tout faire !

**Gr :** Pourquoi un seul ? Enfin tout dépend du public, je crois qu'on peut aller jusqu'à deux.

*Gr : Dis-moi... ça t'a pris une heure ?*

*Wahid : Oui mais je ne suis pas arrivé à 100° / °*

*Gr : C'est-à-dire...tu n'es pas arrivé à 100° / ° ?*

*Gr : Il n'a pas atteint ses objectifs, c'est ça ?*

*Wahid : Oui, de toute façon, je ne suis jamais sûr d'avoir atteint mes objectifs.*

*Gr : Pourtant les trois supports étaient courts... enfin...moi je les trouve courts.*

*Wahid : Oui ... mais au début j'ai rappelé quelques définitions.*

*Gr : ça tu as oublié de le dire ...*

*Wahid : Les élèves ne pouvaient pas me donner la définition de la focalisation, alors qu'on l'avait faite en compréhension*

*Gr : A quoi t'a servi l'image du texte, puisque tu n'as pas fait les hypothèses de sens ? Enfin, l'image du texte ne sert à rien si on ne fait pas les hypothèses de sens ? Non ?*

*Wahid : Je l'ai faite pour que les élèves sachent distinguer un texte littéraire d'un texte scientifique.*

*Gr : Moi dès que je donne un texte, même si ce n'est pas une séance de compréhension, je fais les hypothèses, ça aide les élèves à « entrer » dans le texte*

*Gr : C'est vrai, de toute façon les élèves sont habitués ...moi, mes élèves... ils font les hypothèses sans que je leur demande. Mais...je me dis qu'il faut peut-être s'en tenir aux objectifs...sinon...*

*Gr : D'accord ...mais là ... Wahid a fait une activité de langue, et puis ...les deux textes étaient très courts...*

*Wahid : Il faut bien que les textes soient courts...on aura moins de problèmes de compréhension, sinon on retombe dans une séance de CE, mais moi c'était que la focalisation.*

*Gr : Et pour la correction ? Comment tu as fait ?*

*Wahid : J'ai fait passer les trois élèves au tableau, ils ont complété une grille, mais ...il faut le dire, je ne réussis pas à faire travailler tous les élèves.*

*Gr : Moi... je veux revenir sur les définitions et la théorie, quand l'as-tu donnée ?*

*Wahid : Je l'avais fait en séance de compréhension, mais j'ai dû le rappeler.*

*Gr : Donc...tu as fait de la compréhension ? Toi qui voulais l'éviter !*

*Gr : Moi j'ai fait ce cours sur la focalisation avec des 2°AS ? Ah oui... Au fait ? Il y a quelque chose de très intéressant sur la focalisation, avec des exemples très courts, donc ... faciles à faire, c'est sur le document d'accompagnement de 2°AS.*

*Gr : En tout cas, avec ce cours, il faut des exemples concrets pour que les élèves comprennent.*

*Gr : Moi j'ai placé une chaise sur une table, j'ai placé des élèves de telle manière à ce que certains puissent la voir, d'autres pas du tout et j'ai parlé de focalisation*

*Gr : Je ne sais pas...mais c'est comme la description, on leur parle de l'organisation de la description, alors focalisation, description moi je suis un peu perdue.*

*Wahid : Ah oui ...un conseil, travailler sur « La Parure », c'est très intéressant ...car il y a les trois focalisations...*

*Gr : En plus ...les élèves aiment...*

*Wahid : Ben...comme activité de production, je leur ai demandé d'imaginer une suite à cette nouvelle avec une focalisation interne.*

*Gr : Moi je le ferai mais je demanderai aux élèves d'imaginer une suite avec les trois types de focalisation...*

*Wahid : C'est trop, les trois...*

*Gr : Non...moi ....je leur laisserai le choix...*

## Analyse et interprétation

Rappelons que l'objectif de cette activité est d'amener les membres du groupe à prendre du recul, à procéder à un retour sur leur agir, à analyser une pratique, celle de Wahid et, ce faisant, à se situer par rapport à cette pratique et produire des savoirs grâce à la conceptualisation. Marcel *et al* attribuent deux fonctions à l'analyse des pratiques : « une fonction opératoire visant une grande maîtrise de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. » (Marcel *et al.*,

2002 : 135). Nous avons relevé des indices énonciatifs renvoyant à des catégories relatives à la distanciation, la comparaison, l'explicitation, la réflexivité et la métacognition.

Les pronoms tonique et personnel « *moi je ...* » reviennent souvent dans le discours des membres du groupe, ils montrent qu'à travers la prestation de l'Autre, on se projette et on se positionne en tant que sujet agissant. Le pronom tonique « *moi* » implique et engage l'auditeur (membre du groupe), il favorise l'altérité car dans les échanges, les membres du groupe ont comparé les actions de Wahid avec les leurs. Cette comparaison, par les processus mentaux et conscients qu'elle engage, produit du savoir sur la pratique de l'Autre et par là, la pratique du Même. Les énoncés « *moi je les trouve courts* » (à propos des textes), « *moi, dès que je donne un texte ...je fais les hypothèses* », « *moi je le ferai, mais je demanderai.....* », Laissent apparaître un positionnement et une projection. Les enseignants se construisent en même temps qu'ils construisent un discours, nous sommes dans une parole incarnée, une parole qui dit et qui se dit. Une parole qui se construit à travers l'action ou plus précisément l'agir, c'est dans l'analyse de cet agir que les concepts pragmatiques sont mobilisés à la conceptualisation, lesquels concepts - grâce et à la distanciation que procure la mise en mots et la verbalisation - sont transformés en concepts théoriques. Les concepts pragmatiques « sont des concepts mobilisés dans l'action et issus d'elle-même servant à l'orienter et à la guider ». (Pastré, 2006 : 87). Nous assistons à un questionnement qui en fait n'attend pas de réponse, nous le percevons comme une quête identitaire d'un enseignant novice en train de construire une identité professionnelle. La confrontation avec l'Autre le conforte et le reconforte.

### 3. Analyse du ressenti du groupe quant à l'activité GEASE

Dans ce genre d'activité, il n'est nullement question de porter un jugement sur, aussi bien, le récit de Wahid, que sur les échanges avec les membres du groupe, nous voulions provoquer une parole qui à son tour a provoqué une autre parole collective. Des discours sur un discours.

*/C'est bien, on a comparé/ on a parlé en toute liberté, /même si on n'a pas eu du concret, on sait qu'on n'est pas le seul à avoir des problèmes /c'est bien d'écouter/ on apprend mieux à se connaître et à connaître les autres/quand je ferai ce cours sur « la focalisation », je penserai à cette journée et à ce qu'on a fait/Moi, je sais quelles questions je vais poser à l'inspectrice /maintenant je comprends l'intérêt de l'échange, de l'observation./c'est mieux d'échanger à partir du concret, c'est-à-dire de situations vécues, on n'est pas que dans la théorie/grâce à ces échanges, je ferai plus attention aux objectifs, aux activités/.*

Nous n'avons retenu que l'essentiel des échanges, nous sommes intervenue pour demander des précisions sur le mot « *concret* » qui a été prononcé deux fois mais dans deux contextes différents. Dans l'énoncé, « *même si on n'a pas eu du concret* », les enseignants font allusion à « *des solutions, une façon de faire définitive qui nous faciliterait la tâche* ». Dans l'énoncé : « *c'est mieux d'échanger à partir du concret* », ils réfèrent aux : « *situations réellement vécues, pas celles données dans les programmes, les autres documents ou le manuel, ces questions ne se trouvent que dans les actions réellement vécues* ». Ces précisions sont très significatives car dans le premier énoncé, nous sommes dans « *les recettes souvent demandées et attendues par les enseignants, une façon de faire qu'on appliquerait dans toutes les situations* ». Ces verbatim relèvent de l'habitus et de l'actualisation du schème ou plus précisément de l'invariant du schème : *avoir des solutions- avoir une recette définitive et s'installer dans une routine.*

Ces propos émanant d'un enseignant débutant laissent apparaître des schèmes communs aux enseignants. Dans le deuxième énoncé, le mot « *concret* » renvoie à des situations vécues, des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans leur pratique de classe, que ces problèmes relèvent de la dimension didactique (*hypothèses de sens, objectifs, nature du support, activité de langue ou activité de compréhension, rôle de « la théorie »*) ou qu'ils relèvent de la dimension pédagogique (*faire passer les élèves au tableau, faire travailler tous les élèves*). Le même enseignant ajoute : « *des situations réellement vécues, pas celle données dans des programmes, ou dictées par l'inspectrice, des actions réellement vécues* ». Si nous nous attardons sur le discours de l'enseignant, nous pouvons l'inscrire dans la dyade travail prescrit et travail réel (Clot et Leplat, 1993), une approche par la didactique professionnelle pourrait mieux éclairer ces verbatim. Le travail prescrit est celui qui se trouve dans les référentiels et le travail réel renvoie à celui qui émane des pratiques effectives. Les verbatim des enseignants contractuels montrent que ces derniers se sentent souvent tiraillés entre les instructions officielles, les programmes et les directives de l'inspecteur, du chef d'établissement, voire du professeur coordinateur. Ces tiraillements les amènent à vivre des situations conflictuelles : ces conflits sont inter-psychiques. Ils vivent également des conflits intra-psychiques quand ils sont confrontés à leur propre pratique de classe et toutes les inquiétudes professionnelles ressenties lors de la mise en œuvre de ces directives souvent contradictoires. Nous adhérons, dès lors, aux propos de Moussay et Meard selon lesquels :

Au cours de l'année, les enseignants débutants évoquent certains conflits inter-psychiques qui complexifient leur activité professionnelle. Ils se sentent tiraillés entre les règles énoncées par leur tuteur et celles provenant des formateurs. Les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants débutants trouvent leur origine dans cette contradiction entre les règles qui les conduisent à douter de ce qu'ils font en classe. (Moussay et Méard, 2014 : 5).

Force est donc de constater que « le travail réel a pris le pas sur le travail prescrit » (Clot *et al.*, 2021 :222). Cette activité a permis aux membres du groupe à « *connaître les autres et mieux se connaître* », « *à comparer et à s'enrichir* », « *à écouter les autres*. Ces verbatim ne sont-ils pas des préludes à des postures relevant de la réflexivité, ne préfigurent-ils pas aux processus métacognitifs tout ceci par l'intermédiaire du langage et, ce faisant, de la verbalisation qui leur a permis, également, de se projeter : « *quand je ferai ce cours sur « la focalisation », je penserai à ce stage et à ce qu'on a fait.* », ou : « *Moi, je sais quelles questions je vais poser à l'inspectrice* », ou encore « *grâce à ces échanges, je ferai plus attention aux objectifs, aux activités* ». Nous pouvons déduire que cette activité a été porteuse de sens. Elle a ouvert la voie à un devenir-enseignant. Le narrateur de la situation éducative a émis des remarques de même ordre, il a, au demeurant, ajouté : « *ça m'a permis de prendre du recul, je me suis vu entrain de faire le cours/ ça m'a permis de savoir ce que font des enseignants comme moi, pas les chevronnés/ le problème des objectifs/ de la théorie reste posé même si j'ai beaucoup appris des autres/ Je ferai plus attention quand je ferai un cours/ des choses ne me semblaient pas importantes, maintenant si/ avant, tout me semblait évident* ». Tel a été le ressenti de l'enseignant qui a narré une situation éducative vécue, ce ressenti renvoie à la distanciation, la mise en miroir, la réflexivité et à la conscientisation. Notre objectif était d'amener des enseignants débutants à s'exprimer, à échanger, à analyser, et à se distancier. Le discours produit leur a permis de transformer des « pensées en acte » en conceptualisations conscientes et réfléchies.

Ce retour sur l'activité -via le langage- a une fonction double : de la pratique (des actes in situ), ils ont conceptualisé grâce au langage, ce même langage leur a permis de mettre en mots des pensées en vue de généraliser (au sens vygotkien du terme), de consolider des schèmes d'action ou d'en construire de nouveaux. Vygotski voit dans le langage une double germination du concept, « une double origine de la conceptualisation : une émergence des concepts à partir de l'action via la médiation sociale (les pairs ou les anciens) et une intériorisation des savoirs objectivés de référence explicitement proposés par les formateurs » (Bechers, 2009a : 6). Par le biais de cette activité, nous avons installé une inquiétude intellectuelle et/ou professionnelle qui consiste à provoquer des retours réflexifs sur ce qui a été fait ou ce que l'on va faire. Les enseignants contractuels se sont arrêtés sur leur façon de faire ou de penser, des expressions telles que : « *ça m'a permis de prendre du recul* », ou « *je me suis vu entrain de faire le cours* », « *avant, tout me semblait évident* », méritent une attention particulière. Selon Levain et Loizon l'analyse groupale permet deux types de centration. Le premier type relève d'une centration sur l'activité de Wahid, sur tous les savoirs en acte dont il a rendu compte dans son discours. Les membres du groupe ont interrogé Wahid et se sont interrogés sur des aspects didactiques : « *Fallait-il déclarer tous les objectifs, quelle part réserver à l'apport théorique, les hypothèses et leur pertinence dans un cours de langue de syntaxe* ». Cette centration a notamment porté sur les acquisitions, sur le savoir, sur le quoi enseigner. Quant au deuxième type, il relève de la centration sur l'exposant, sur la personne ; Wahid, grâce aux échanges avec les membres du groupe a pu ajuster ses gestes, il a partagé des inquiétudes. Il s'est rendu compte que les difficultés sont plurielles et communes. Son discours et les échanges entre pairs l'ont aidé à mieux se connaître (en tant qu'enseignant) donc à mieux cerner son identité professionnelle. Dans la même perspective, Levain et Loizon affirment que les groupes d'analyse permettent

une centration concernant davantage la situation et le problème exposé autour d'une démarche pouvant s'apparenter à la résolution de problèmes (analyse de la situation dans toute sa complexité, ajustement des conduites etc.). Et une centration en direction de la personne exposante dans une perspective de remaniements des identités professionnelles et s'étayant davantage sur des soutiens groupaux et de la compréhension empathique. (2013 : 13)

Cette analyse groupale a permis aussi bien à l'exposant (Wahid), qu'à ses pairs d'opérer un retour sur une activité, et de :

L'interroger collectivement dans sa complexité et lors du temps d'analyse, chaque participant y a perçu de nouveaux liens interprétatifs, a revisité ses premiers points de vue, a pu également se projeter vers d'autres compréhensions et construire de nouvelles représentations. D'autre part, dans le temps de la méta-analyse qui suit l'analyse de la situation, en mettant en mots ses déplacements, chacun-e dans une posture auto-réflexive, nomme à l'instant ses nouvelles prises de consciences vécues en séance.» (Clerc et Agogué, 2015 : 9)

Les échanges, via l'observation d'un pair, « rassurent le futur enseignant en lui montrant que les problèmes rencontrés ne sont pas liés à sa personne en particulier, mais qu'ils sont typiques du début de carrière » (Derobertmeasure, 2012 : 345). L'analyse groupale de la situation éducative a permis aux enseignants débutants de se positionner, de se situer quant à un autre agir.

A ce titre, l'hétéro-observation est considérée comme l'antichambre de l'analyse des pratiques « elle permet un approfondissement subjectif, les réflexions sur les cas d'autrui jouent un rôle analytique par rapport à sa propre subjectivité dans l'action professionnelle ». (Tochon, 2002 :29). La formation professionnelle des enseignants ne peut avoir une incidence sur le terrain et sur les pratiques si les dimensions réflexives et métacognitives ne sont pas intégrées dans les actions de formation initiale. Il faut amener les futurs enseignants à adopter des postures relevant de la réflexivité, Maubant et Martineau apportent plus de précisions sur le rôle que joue la réflexivité dans le développement de la professionnalité :

La réflexivité s'avère donc être une autre des composantes essentielles de la professionnalité. Elle consiste pour le professionnel à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, en forme figurative et les soumettre à une analyse critique. La capacité à le faire le rend à la fois acteur et auteur : il crée ainsi son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme . (Maubant et Martineau ,2000 : 52)

### Mise en perspective et conclusion

Nous venons de rendre compte d'une expérimentation au cours de laquelle nous avons montré l'importance des échanges, de l'interaction, de l'introspection métacognitive et de la réflexivité dans le développement des compétences professionnelles. Ces compétences se développent à travers l'action, à travers « *l'agir professoral* » (Jorro : 2006). Les échanges avec les pairs, le retour sur une activité, la mise en mots ont permis la transformation d'un « *savoir en acte* » en « *savoir d'action*. ». Ils ont également suscité recul, mise en miroir, empathie, retour sur Soi et sur les Autres. C'est grâce à ces échanges que les compétences professionnelles peuvent émerger et se développer. Nous pensons que, dans le cadre d'une formation initiale, il faudrait mettre en place des dispositifs qui permettraient aux futurs enseignants d'échanger avec des praticiens et d'investir le terrain en vue d'appréhender la manière dont se développent les compétences professionnelles *in situ*. Une pédagogie universitaire dûment réfléchie devrait permettre aux futurs enseignants de confronter des savoirs académiques, scientifiques, émanant des chercheurs universitaires, aux savoirs d'expérience, ancrés et incarnés. Il serait souhaitable que ces savoirs d'expérience changent de statut afin qu'ils soient conceptualisés, grâce à la verbalisation, en vue de devenir des savoirs scientifiques. Nous pensons qu'une pédagogie universitaire portée par les principes de la didactique professionnelle permettrait de réduire l'écart entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience. Il faudrait, dès lors, encourager la recherche collaborative sans laquelle les échanges, les interactions entre chercheurs et praticiens s'avèreraient problématiques voire inexistantes. Nous entendons par recherche collaborative une recherche impliquant aussi bien le ministère de l'éducation nationale que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Il s'agit de reconnaître la nécessité d'œuvrer conjointement, de solliciter praticiens et chercheurs en vue de « légitimer le savoir d'expérience et lui donner un statut de savoir de formation professionnelle, ce savoir d'expérience devient le levier du développement professionnel, il ne dépend plus d'un savoir qui vient de l'extérieur dont ils (les praticiens) seraient les récepteurs mais d'un savoir de l'intérieur dont ils deviennent les porteurs ». ( Desgagné et Larouche , 2010 :9)

## Références bibliographiques

- ALTET M. 1994. *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et des situations pédagogiques*, coll. Pédagogie d'aujourd'hui. PUF.
- ALTET M et al, 2013. Sous la direction de PERRENOUD. Ph, *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, Perspectives en éducation et formation, De Boeck.
- BECKERS J. 2009a. « Contribuer à la formation de praticiens réflexifs. Pistes de réflexion ». In *Puzzle*, 26.
- BROUSSEAU G. 1998. *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y.1985. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La pensée sauvage.
- CLAUZARD. Ph. 2009. « Entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines : quel trait d'union ? » in, *Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle*, AgroSup, Dijon
- CLERC N. & AGOGUE M. 2015. « La méta-analyse, espace transitionnel de trans-formation en formation des formateurs », *Questions Vives* (en ligne), N°24 mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 02 mai 2017. URL : <http://Questionsvives.revues.org/1775>.
- CLOT Y. 2004. Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, n° 57/469, 5-12.
- CLOT Y., BONNEFOND J. Y., BONNEMAIN A., ZITTOUN M. 2021. *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*, Paris, La Découverte, 2021, 222 p.
- DEROBERTMASURE A. 2012. *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité. Objectivation du concept et analyses des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse de doctorat soutenue en 2012 à l'Université du Mons.
- DONAY. J & CHARLIER E. 2006. *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, Editions de CRP, Presses Universitaires de Namur.
- DESGAGNE. S et LAROUCHE H. 2010 "Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience", *Recherches en éducation* [Online], H51 | 2010, en ligne depuis 01 Juin 2010, consulté 01 Juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8684>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- FUMAT Y, VINCENS C., ETIENNE R. 2003. *Analyser des situations éducatives*, éd.ESF, coll « Pratiques et enjeux pédagogiques, éd. SF, Coll.
- JORRO A. 2006. *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*, fév. Paris. Halshs-00195900.
- LEPLAT J. et HOC J.M. 1983. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3
- MAUBANT Ph. & MARTINEAU S. 2011. *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- LEVAIN J.P. et al. 2013. « Intérêt et pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques, le point de vue des professeurs stagiaires » in, *Bulletin de psychologie* N° 527.
- MARCEL J.F et al. 2002. « Les pratiques comme objet d'analyse », in *Revue française de pédagogie* », n° 138, janvier-février-mars.
- MOUSSAY & MEARD. 2011, « Le travail enseignant : une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants », in, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Colloque international INRP, 16,17 et 18 mars.
- MOUSSAOUI.N. 2018, « *Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie ?* » Thèse de doctorat sciences soutenue le 26 juin 2018 à l'Université Abou el kacem Saadallah-Alger 2
- PASTRE P. 1999. « Travail et compétences : un point de vue de didacticien » in, *Activités de travail et dynamique des compétences, Formation et emploi* N° 67.
- PASTRE P. 2002. « Les compétences professionnelles et leur développement » in, *Revue de CFTD*.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD G. 2006. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*.
- PERRENOUD Ph. 2003. « L'analyse de pratiques en question », in, *Les cahiers pédagogiques : Analysons nos pratiques*. N° 416, Septembre.
- PERRENOUD Ph. 2006. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Coll Pédagogie. Esf éditeur.
- ROBIN J- Y & VINATIER I.2011. (Sous la direction de), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Coll Action et Savoir. L'Harmattan.
- ROGALSKI J. 2007. « L'approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant », In, *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*. Séminaire international : 11-15 juin 2007.
- TOCHON Fr. 2002. *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, Ed du CRP.
- VERGNAUD G.1990. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n° 2-3, 133-170. Grenoble : La pensée sauvage Ed.
- VINATIER I. 2014. « L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant », in, *Recherches et applications*, FDM
- VINATIER I. 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses de l'Université de Rennes.
- VINCENT CL. 1996. « Presque tout sur les « GEASE » *Cahiers pédagogiques*, n° 346.
- VYGOTSKI L.S. 1997. *Pensée et langage*. (F. Sève, trad) 3è éd. Paris : La Dispute.





## Séquence d'ouverture, invitation et offre dans les conversations téléphoniques : entendu/malentendu

### Opening sequence, invitation and offer in agreement/misunderstanding telephone conversations

Yasmina BAGHBAGHA<sup>1</sup>  
Université Alger 2 | Algérie  
yyasminebagh@gmail.com

**Résumé :** La communication implique un échange de parole entre deux individus, ce qui suppose une intercompréhension mutuelle. Ce contrat commun est relatif et graduel, il peut réussir ou échouer en présence de contresens et/ou de malentendus. Cet article se propose de mener une réflexion autour des entendus/malentendus générés lors des conversations téléphoniques effectuées à la recherche d'un donneur de sang. L'analyse des séquences d'ouverture et du plan de configuration d'une invitation se fait en référence aux travaux de Goffman et de Conein. Le malentendu est principalement linguistique, il surgit à l'issue de la formulation de l'invitation dans certaines conversations.

**Mots-clés :** Interaction téléphonique, entendu, malentendu, groupe sanguin O rhésus négatif

**Abstract :** Communication involves an exchange of words between two individuals, which imposes mutual understanding. This joint engagement is relative and gradual, it can succeed or fail in the presence of meaninglessness or misunderstandings. This article aims to discuss on agreement/misunderstandings collected through telephone conversations made in search of a blood donor. The analysis of the opening sequences and the configuration plan of an invitation are based on reflection of Goffman and Conein. The misunderstanding is mostly linguistic, it arises from the expression of an invitation during some conversation

**Keywords:** telephone interaction, agreement, misunderstanding, blood group O rhesus negative



**L**e malentendu, divergence d'interprétation entre interlocuteurs qui pensent se comprendre, a fait l'objet d'un nombre d'études. Citons la thèse de Marielle Purdy *Description et sources des malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de maternelle : une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire*, (2015).

<sup>1</sup> Auteur correspondant : YASMINA BAGHBAGHA | yyasminebagh@gmail.com

Grâce à une approche didactique et psychologique, l'auteure analyse conjointement les malentendus des élèves de maternelle et les pratiques de leur enseignante. Elle souligne le caractère crucial de recherches sur les répercussions des malentendus observés en maternelle sur la réussite ultérieure de l'élève. Dans le fil des travaux existants, le cinquième numéro de *Savoirs en Prisme* (2016) qui part de la conception selon laquelle le malentendu occupe et crée des espaces propres. Florence Dumora et Mireille Ruppli regroupent des contributions interrogeant, la possibilité d'une communication linguistique au-delà des ratés, décalages ou écarts. Le deuxième volet, des études analyse la dialectique de la production et de la réception, constitutive de l'œuvre littéraire. La troisième partie concerne la société, et le jeu des malentendus dans la circulation des idées et leurs impacts sociaux. Enfin, la psychanalyse permet un retour au sujet parlant, pour envisager l'inévitable malentendu comme fondateur, paradoxal, ou indécidable. Citons également le quarante quatrième numéro des *Cahiers de l'ILSL* (2016) consacré aux actes du Colloque international *Le malentendu et la loi* tenu à l'Université de Lausanne les 5 et 6 décembre 2013. Le recueil traite de différents domaines du savoir : les malentendus philosophiques ; linguistiques et communicatifs (Berthoud et Naf) ; dans l'épistémologie des études littéraires (De la fortelle) ; dans le domaine de la ponctuation (Lala) ; du point de vue de l'histoire des idées tel que les textes de médecine mentale de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (Jaccard) et l'histoire des idées linguistiques inspirées de la pièce *Pygmalion* de George Bernard Shaw (Velmezova), entre autres. Les contributions du recueil traitent du phénomène de malentendu à partir de théories et d'ouvrages : le roman en prose *Eulenspiegel* (Schwarz), *Roland furieux* (article de Izzo), *Blanche-Neige* de Robert Walser (Dätwyler), les *Mythologies* de Roland Barthes (contribution de Zenkine) et la théorie de Jacques Lacan (Hachemi). Dans son article intitulé « Stratégies de résolutions des malentendus : La rencontre franco-thaïlandaise » (2004), Patchareerat Yanaprasart s'intéresse à l'interaction verbale entre Thaïlandais et Français travaillant ensemble en Thaïlande et entre natif et non natif. Il est question d'analyser le processus par lequel les natifs et les non natifs ménagent des situations problématiques dues à des malentendus linguistiques et culturels. Quant à Sara Vecchiato (2008), elle soulève la problématique de la nature évasive du langage humain, pour aborder la définition linguistique du malentendu et examiner son rôle dans le discours diplomatique. La chercheuse fait appel à la pragmatique conversationnelle pour approcher les traités internationaux et les résolutions du Conseil de Sécurité des Nations Unies.

Nous nous penchons sur l'étude du phénomène du malentendu à travers une forme particulière de communication, les interactions téléphoniques. La motivation de traiter du sujet est d'ordre personnel, elle a pris une dimension scientifique, par la suite. A l'ère du Covid-19, notre parent était hospitalisé et avait besoin d'une transfusion sanguine, en urgence. Son groupage O rhésus négatif était introuvable. Après avoir contacté nos proches, famille et amis nous avons pu obtenir une liste de donateurs d'une page du réseau social Facebook. Nous les avons contactés un par un par téléphone, dans l'espoir de trouver la bonne personne. Les échanges conversationnels et les propos des interlocuteurs ont suscité notre intérêt. Nous nous assignons comme objectif d'approcher les notions entendu/malentendu qui surgissent au cours de ces interactions verbales. Selon Deprez « *le malentendu se présente comme un double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs différents* » (1990 : 570).

Ce phénomène peut être abordé à travers l'interrogation suivante : Quelles sont les caractéristiques des conversations téléphoniques ? Les séquences d'ouverture et de formulation de l'invitation sont marquées par l'entendu ou le malentendu ? Comment les malentendus proviennent-ils ? Par quelles marques linguistiques ? Afin d'y répondre, nous exposons nos démarches théorique et méthodologique qui seront suivies de l'analyse de notre corpus, nous terminons par une conclusion.

## 1. Positionnement théorique

La présente contribution s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique interactionnelle, « *par interaction (...) on entend l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman, 1973 : 23). Cette définition semble restrictive excluant les interactions à distance, voire téléphoniques. En effet, « *notre savoir-faire social au téléphone s'appuie exclusivement sur le linguistique et le paralinguistique* » (Boyer, 1996 : 74) contrairement aux rencontres qui s'entourent d'éléments extralinguistiques. C'est dans cette perspective que nous observons et analysons l'entendu/malentendu découlant de l'*offre* et de l'*invitation* au téléphone. L'objet de nos échanges est de trouver un donneur de sang pendant la période de la pandémie du Coronavirus. La revue de la littérature nous a permis de détecter l'inexistence de travaux dans ce sens.

L'étude des conversations téléphoniques a intéressé Bernard Conein (1985, 1988, 1990) qui définit l'*offre* et l'*invitation*. Ces dernières désignent des activités conversationnelles qui se réalisent dans un échange interactif. Parler d'interaction verbale signifie considérer des locuteurs comme des participants, co-participants qui construisent et organisent l'échange de façon progressive, de sorte que chaque énoncé s'appuie sur l'énoncé précédent et/ou provoque l'énoncé suivant. L'échange d'*offre*, tels les compliments ou les félicitations, les salutations ou les présentations, se distingue par des traits caractéristiques : réaliser une invitation suppose deux activités négociables, l'activité *inviter* et l'activité *objet de l'invitation*. Louis Quere propose trois plans d'une invitation : l'agencement de l'activité, en quoi consiste l'invitation ; la spécification de la relation sociale ; l'organisation d'une activité commune future (1985 : 95-96).

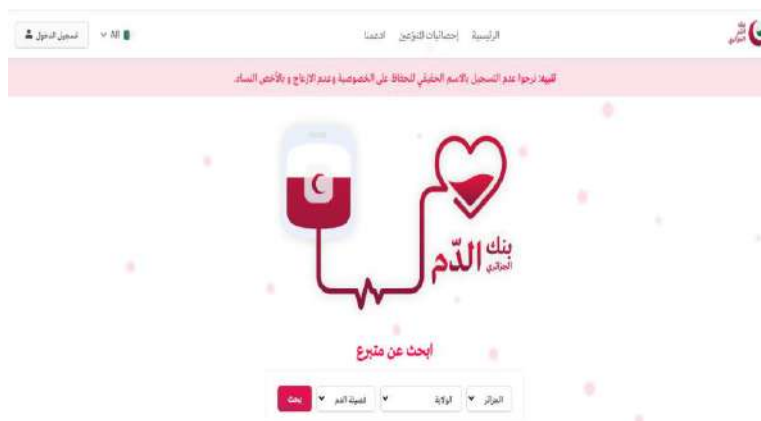
Cependant, « *toutes ces formules ne sont pas comprises par B (interlocuteur) dans leur significations littérale* » (Boyer, 1996 : 75), ce qui génère des malentendus, phénomène de défaillances ou de divergences de perception auditive. Charaudeau et Maingueneau trouvent préférable de réserver la désignation malentendu aux cas particuliers de troubles communicatifs constitués par les divergences interprétatives (2002 : 360). Dans ce sens, Kerbrat-Orecchioni précise que le malentendu « *s'origine dans le fait que les interlocuteurs interprètent différemment un segment linguistique qui se prête à deux lectures également possibles, le contexte ne permettant pas de trancher entre elles* » (2005 : 153).

La compréhension d'un énoncé est sujette de cinq cas de figures. Il peut être : non entendu, mal entendu, non compris, objet d'un malentendu ou compris conformément à l'intention du locuteur (Grimshaw, 1980 : 44). Nous rendons compte des deux types l'énoncé entendu et l'énoncé malentendu, dans le présent texte.

## 2. Méthodologie, collecte du corpus

Après avoir obtenu le lien de la page « La banque algérienne du sang », nous avons effectué nos appels le mercredi 24 novembre 2021, à partir de 9h00, voir la figure ci-dessous.

Figure 1. La page d'accueil de « la banque algérienne du sang »



Notre malade a été évacué au Centre Hospitalo-Universitaire Issad Hassani de Beni Messous, à Alger le dimanche soir 21 novembre 2021, dans un état très critique. Il avait bénéficié de la transfusion d'une seule poche sanguine O rhésus négatif, alors qu'il en avait besoin de trois autres en urgence. Avant six mois, il était en très bonne santé : trentenaire, sportif, non-fumeur et grand de taille. Soulignons deux conditions aggravantes à cette époque<sup>2</sup>. La première résidait dans le fait que notre patient était atteint à la mi-mai 2021, le résultat du test sérologique était positif, ce qui l'avait affaibli davantage. Il s'est avéré, par la suite, que toutes ces complications représentaient des séquelles du virus. C'était un vrai cauchemar, on allait le perdre ! La seconde raison dépendait de l'atmosphère générale, l'Algérie était bouleversée par une forte vague du Corona virus pendant cette période. Ce qui explique la difficulté de trouver un donneur.

Notre démarche d'enquête répond au critère de la proximité à l'hôpital où se trouvait notre patient, Beni Messous, en quatre temps, afin de faciliter le déplacement des donneurs. D'abord, nous avons contacté les donneurs des communes environnantes à Beni Messous, à savoir, Bouzaréah, Cheraga, Bab El Oued. Puis, ceux de Sidi M'hamed. En troisième degré viennent les donneurs résidants à Draria, Birtouta. Enfin ceux de Dar El Beida, Rouiba, El Harrach, Husein Dey. L'autre critère pris en considération est les communications par voie téléphonique en respectant les conditions mentionnées 8h-15h ou 24/24. Afin de gagner du temps et avoir un retour rapide d'informations, nous n'avons pas fait recours aux SMS. Un journal de terrain a été établi à partir des listes proposées, sont mentionnées les réponses des donneurs/informateurs leur numéro de téléphone, lieu de résidence, ainsi que leur pseudonyme sur le site : donneur, bienfaiteur, Amine, Mohamed, etc. Ils sont tous de la wilaya d'Alger, comme le montre la seconde figure.

<sup>2</sup> Précisons que l'Algérie a connu trois périodes de la pandémie : la première vague de mars à mai 2020 (le variant Alpha), la deuxième vague d'octobre à décembre 2020 (le variant Delta), la troisième vague de juillet à septembre 2021 (Omicron).

Nous avons contacté 38 donneurs, 5 d'entre eux ont exprimé leur disponibilité. Ils n'ont pas pu se rendre à l'hôpital, ce qui nous a amené à poursuivre notre quête atteignant 54 appels.

Figure 2. Liste des donneurs et leurs renseignements

اسم للمتبرع	الولاية	العائقة	رقم الهاتف	فصيلة الدم	طريقة التواصل	وقت الإرسال
فاعل خير	الجزائر	بئر مراد رايس	0791841694	O-	مكالمات + رسائل نصية	من 8 الى 3 عصراً
فاعل خير	الجزائر	الدار البيضاء	0553109897	O-	مكالمات	24 ساعة / 24 ساعة
Donneur	الجزائر	بئر مراد رايس	0770560199	O-	رسائل نصية	من 8 الى 3 عصراً
فاعل خير	الجزائر	الخرارية	0672025441	O-	مكالمات + رسائل نصية	من 8 الى 3 عصراً
محمد	الجزائر	الدرارية	0770669401	O-	مكالمات	24 ساعة / 24 ساعة
امين	الجزائر	الشراقة	0673686998	O-	مكالمات + رسائل نصية	24 ساعة / 24 ساعة
فاعل خير	الجزائر	الحراش	0799551530	O-	مكالمات	24 ساعة / 24 ساعة
Un donneur	الجزائر	الدرارية	0560925805	O-	مكالمات + رسائل نصية	من 8 الى 3 عصراً
فاعل خير	الجزائر	الروبية	0557823446	O-	مكالمات	24 ساعة / 24 ساعة
فاعل خير	الجزائر	الشراقة	0699357983	O-	مكالمات + رسائل نصية	24 ساعة / 24 ساعة
فاعل خير	الجزائر	الدرارية	0561223265	O-	مكالمات + رسائل نصية	24 ساعة / 24 ساعة

### 3. Analyse des données

Nous procédons dans ce qui suit à l'analyse-interprétation des discours collectés en démontrant leurs particularités. Rappelons qu'il s'agit d'appels téléphoniques adressés à des personnes étrangères que nous ne connaissons pas.

#### 3.1. Séquence d'ouverture

Les séquences d'ouverture sont marquées par des structures ritualisées à travers l'acte de se présenter et de saluer. Conein souligne la reprise de cette idée à la fois chez Goffman avec la notion d'échange rituel, chez Sacks avec la notion de pair conversationnelle, chez Pomerantz avec la notion de chaîne d'action, et également en ethnographie de la communication (1988 : 15). Nous nous intéressons à ces lieux conversationnels dans le but d'observer les phénomènes d'entendu/malentendu, examinons ces extraits.

##### 3.1.1. Echange de salutations et les deux types de reconnaissances

Extrait 1, B12

A<sup>3</sup>1 : Allô

B2 : *Mselkhir* (bonsoir)

A3 : *Mselkhir*, c'est Monsieur Amine

B4 : *anàm* (oui) Amine

*Mselkhir* en arabe, signifiant bonjour, au deuxième tour de parole est une réplique de politesse en réponse à l'item d'ouverture Allô, ce qui pourrait être une invitation de tenir la suite de la conversation en langue arabe, voire à dominance arabe<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Pour des raisons rédactionnelles de lisibilité et de cohérence nous avons jugé pertinent de nous désigner, nous appeleur par la lettre A et l'appelé par la lettre B, les numéros renvoient aux tours de parole.

<sup>4</sup> Précisons que l'Algérie est un pays plurilingue. La langue arabe standard est la langue officielle du pays, de l'école et des médias. La langue parlée dans la vie quotidienne de la majorité des Algériens est la variété

Ainsi, le premier item prononcé par l'appelé est repris par A dans le troisième tour de parole. Les items *mselkhir* manifestent une reconnaissance perceptuelle, B reconnaît A par la voix, voix féminine. Dans A3 outre l'item repris *mselkhir*, sont mentionnés le titre Monsieur et le prénom Amine, figurant sur le site. A la reconnaissance auditive par l'identification du sexe, B homme/A femme, s'ajoute la reconnaissance par le nom A présente B au moyen d'un déictique, Amine dans le troisième tour de parole. Ce dernier est composite, deux tâches sont accomplies salutation et présentation. Conein qualifie les rapports entre salutation et reconnaissance des personnes de complexes et précise que « *la salutation au téléphone dépend d'une part de la quantité d'information sur le co-participant que possède chacun des conversants, et d'autre part de la manière dont cette information sur les personnes est exprimée verbalement* » (1990 : 148). Ce premier extrait montre que l'échange de salutation peut se combiner avec un échange de présentation, mais aussi de reconnaissance par adresse : c'est Monsieur Amine/ confirmation par l'adverbe oui et le prénom Amine.

### 3.1.2. Le statut interrogatif du tour de parole

#### Extrait 2, B20

A1 : Allô

B2 : Oui, bonjour

A3 : Bonjour, Madame de Chéraga ?

B4 : Oui

A5 : J'espère que je ne vous dérange pas

Nous relevons l'existence de trois phénomènes dans l'extrait ci-dessus. D'abord, la reconnaissance perceptuelle auditive par l'item, suivi de l'acte conventionnel de salutation. Cet échange se réalise au moyen de la forme idiomatique bonjour, présente dans le deuxième et troisième tour de parole. Conein a fait remarquer que « *si la première salutation fera retour au tour suivant il est question d'une convention sociale de ratification mutuelle* » (1990 : 146). Dans ce cas, la salutation recouvre à la fois un aspect conventionnel et conversationnel. Ces deux phénomènes sont consolidés par la marque verbale d'identification : Madame. L'adresse à l'autre se fait par la manifestation linguistique de la reconnaissance dans l'emploi du titre Monsieur, impliquant une ratification sociale de deuxième niveau.

En effet, l'identification de l'appelé dans A3 a pris une intonation montante à application interrogative associée à la localisation géographique, la commune de Chéraga. Nous appeleur, avons vérifié qui avons-nous contacté par téléphone avant de poursuivre la conversation. Le statut interrogatif du tour de parole implique un doute sur l'identité de B<sup>5</sup>. L'appelé en B4 construit son propos comme une réponse confirmative. La communication au téléphone est difficile en l'absence de repères visuels et physiques. Même si le timbre vocal pourrait donner quelques indices de l'état psychologique du destinataire, il reste insuffisant.

---

dialectale, aussi nous signalons la présence de tamazight et ses variétés, chaoui, kabyle, mozabite et tergui, parlé par une communauté amazighophone. Quant au français, officiellement première langue étrangère, il occupe sa place dans les interactions verbales alterné avec l'arabe ou seul.

<sup>5</sup> Trois tâches sont accomplies dans le même tour de parole A3. Il est question d'un cas d'entrelacement entre salutation, identification (Madame) et présentation par la localisation géographique, Chéraga.

### 3.2. Séquence conversationnelle d'invitation/offre<sup>6</sup>

Après avoir formulé l'invitation, les appelés l'ont interprétée et ont fait leur choix de différentes manières, comme nous le verrons.

#### 3.2.1. Plans de configuration de l'invitation

La réalisation de l'invitation/offre est précédée par des séquences préliminaires, comme nous l'observons dans ce troisième extrait.

##### Extrait 3, B32

A1 : Allô

B2 : Bonjour

A3 : J'ai tiré votre numéro sur la liste des donneurs de sang.

B4 : Oui, exact

A5 : Je voudrais vous demander, je vous prie, on a besoin du O- pourriez-vous nous aider ?

B6 : Prompt rétablissement à votre malade, *labas àlih. Wallah* (je vous jure) j'ai fait un don avant 15 jours. J'aurais aimé vous aider, *wallah*. Je comprends votre cas, *wallah madabia*.

A7 : Je vous remercie Monsieur.

B8 : Je souhaite de tout cœur que vous allez trouver un donneur, *inchallah*.

A9 : Je vous remercie, au revoir.

B10 : Au revoir

B répond au principe de négociation selon deux aspects : en respectant les tours de parole par la non interruption, mais aussi par le ménagement de l'interlocuteur dans le quatrième tour. Il approuve l'information avancée « oui exact » pour le fait de « tirer son numéro de la liste des donneurs de sang ». L'appelé emploie l'adverbe d'affirmation « oui », suivi de l'adjectif « exact » comme acte de confirmation. « *Le "oui" n'étant pas clôturant, il a à la fois valeur de réplique (confirmation) et de ponctueur phatique (attente de présentation)* » (Conein, 1990 : 156), ce qui va suivre. Il est question d'une pré-séquence identificatoire.

Afin de réaliser notre invitation nous nous sommes référées à deux activités négociables : l'*activité d'invité* et l'*activité objet de l'invitation*. La première est présentée sous forme de question, dans le cinquième tour de parole. Elle s'ouvre par une assertion « je voudrais vous demander » et comporte une deuxième partie, le verbe pouvoir à la deuxième personne du pluriel : « pourriez-vous ». Ces formules sont en mode conditionnel, l'une a valeur de politesse et l'autre véhiculant un souhait. Elles sont interprétées comme des propositions par l'appelé. Quant à l'activité objet de l'invitation, elle concerne le contenu de l'énoncé, en quoi consiste l'invitation formulée explicitement, la nécessité du O négatif.

#### 3.2.2. Le serment en réaction à l'invitation

Nous avons énoncé notre invitation : « Je voudrais vous demander, je vous prie, on a besoin du O- pourriez-vous nous aider ? », l'interlocuteur recourt au serment *wallah* en arabe à trois reprises dans le sixième tour de parole. Disant qu'il a déjà fait un don avant 15 jours, alors que l'écart entre deux dons ne doit pas s'effectuer en moins de huit semaines, d'après les médecins.

<sup>6</sup> Dans l'ordre présentationnel, nous commençons par l'unité linguistique « invitation » étant donné que c'est nous qui formulons la proposition, d'abord. Viendra par la suite l'offre du coparticipant.

L'acte de jurer attribue une charge particulière au discours en exprimant le ressenti face à cette situation d'incapacité de répondre à la demande « effectuer un don ». Le serment consiste en l'énoncé oral et ritualisé d'une formule. Il énonce une autorité invoquée (Dieu, les saints), atteste la vérité d'une cause ou d'un témoignage, ou établit, généralement pour un temps déterminé, les obligations du ou des prestataires (Lachaud et Buchholzer, 2014 : 7). La coopération dans l'interlocution est assurée par le souhait de pouvoir trouver un donneur : « je souhaite de tout cœur ». Evoquer le cœur, siège des sentiments, est une manière de marquer la sincérité du fait désiré. Ajouter à cela une expression à connotation religieuse « *inchallah* » implorant Dieu.

### 3.2.3. Emettre l'invitation

#### Extrait 4, B40

A1 : Allô

B2 : Bonjour Madame

A3 : Bonjour, permettez-moi de vous contacter. J'espère que je ne vous dérange pas ?

B4 : Non, je vous en prie

A5 : J'ai tiré votre numéro de la liste des donneurs de sang

B6 : *Anàam* (oui)

A7 : On a besoin du O- pouvez-vous nous aider, je vous prie ?

B8 : Eh oui ! J'étais donneuse régulière, je suis malade, j'ai 58 ans. Je prends des médicaments *bàid achar àlik*, mon sang est affecté.

A9 : *Bechfa àlik* (prompt rétablissement) Madame

B10 : *Allah isalmek benti* (que Dieu vous garde ma fille) vous allez trouver un donneur, *inchallah*. Etant malade, je ressens parfaitement votre besoin

A11 : Je vous remercie, Madame

B12 : *Beslama benti* (au revoir ma fille).

Nous avons tenté la vérification des conditions favorables pour la formulation de notre invitation grâce à l'énoncé à forme interrogative « j'espère que je ne vous dérange pas ? ». La négation de la part de la participante « non, je vous en prie », vient nous rassurer. Une fois l'initiative de l'appel prise, nous avons testé la *texture de pertinence* de l'invitation. Elle est émise sur une forme précise spécifiant l'objet de l'invitation.

La rencontre sociale proposée ne peut s'accomplir sans qu'elle soit provoquée par l'invitation. Cette dernière s'inscrit dans le type d'actes de parole promissif, reprenant la terminologie de (Conein, 1985 : 115), servant à introduire une activité future.

### 3.2.4. Réponse à l'invitation, regret

Le principe de cohérence est assuré dans le deuxième tour de parole par les règles de continuité et d'agrippage, comme nous le montrons. L'interlocutrice exprime le regret de ne pas pouvoir assurer un don selon quatre niveaux. Par la locution interjective « Eh oui », après un temps de réflexion. Elle a pour rôle d'appuyer une émotion ; par l'emploi de l'imparfait, indiquant une action habituelle et répétée, renforcé par le syntagme « donneuse régulière » et l'âge 58. Ces indices linguistiques soulignent un changement de situation : d'une donneuse régulière à une personne impuissante au don ce qui explique ce regret. L'interlocutrice affiche son âge, 58 ans, pour faire entendre qu'elle est encore jeune, puisque l'âge limite du don est de 70 ans.



Nous constatons que B relie ses énoncés par un fil conducteur intelligible. Elle ne se contente pas d'exprimer son regret mais elle en justifie la raison.

Elle « prend des médicaments, son sang est affecté », ce qui suppose qu'elle souffre d'une maladie grave/chronique. Par ailleurs, l'alternance codique français/arabe crée une certaine familiarité et donne de la connivence à la situation. Un enrichissement relationnel est exprimé par l'emploi de l'item *Benti*, ma fille à deux reprises. Ainsi, le principe de cohérence est renforcé par cette stratégie. Dans l'énoncé « étant malade, je ressens parfaitement » la participante exprime une compassion en verbalisant un ressenti : verbe ressentir+adverbe, parfaitement, c'est-à-dire assurément.

### 3.2.5. Acceptation de l'invitation sous réserve

#### Extrait 5, B51

A1 : Bonjour Monsieur

B2 : Bonjour

A3 : J'ai repéré votre numéro sur le site des donneurs de sang

B4 : Oui

A5 : On cherche un donneur O- pouvez-vous nous aider, je vous prie ?

B6 : J'ai attrapé le Covid. Mon test positif est récent, il date du début du mois (novembre). Dommage ! Vraiment dommage (avec intonation), je pense que je ne vais pas pouvoir donner mon sang. Vous pouvez vous-même vous renseigner. Si on vous dit que c'est possible, je vous aiderai avec un énorme plaisir.

A7 : D'accord, je vais voir, je vous remercie

B8 : C'est au niveau de quel hôpital ?

A9 : A l'hôpital Beni Messous

B10 : Je serai disponible demain. Ça sera réglé.

A11 : Je vous remercie, au revoir

B12 : *Rabi isahel* (bon courage). Prompt rétablissement à votre malade.

Rappelons que le contexte dans lequel s'est déroulée l'enquête est la crise sanitaire du Covid 19, dont le troisième participant est atteint. Ce dernier est contrarié par ce fait *être covidé* comme le montre la répétition du nom masculin « dommage, vraiment dommage » avec intonation. Son don est soumis à une condition, la confirmation médicale, pour son cas. Il se prononcerait donneur « avec un énorme plaisir », il s'agit d'une promesse conditionnée. « *Sa réponse vaut comme une acceptation de l'invitation sous réserve que la condition puisse être satisfaite* » (Boyer, 1996 : 76).

B3 relance la discussion en nous interrogeant sur l'hôpital où se trouve notre patient : « c'est au niveau de quel hôpital ? ». Avec insistance, il nous fait une contre-proposition concernant sa disponibilité le lendemain. De ce fait, pouvons-nous évoquer « *une répartition implicite des droits et des obligations* » entre invité et invitant au sens boyerien ? Nous invitant avons donné le choix à nos invités soit de les récupérer par voiture, si ils le souhaitent, ou de leurs envoyer un taxi, ce qui représente une obligation pour l'invitant et un droit pour l'invité. Après des séquences conversationnelles, nous nous sommes convenus à accepter que l'invité se rend à l'hôpital seul, à l'heure qui lui convient afin qu'il se sent à l'aise. Précisons que l'aboutissement à cette phase finale de l'invitation a eu lieu cinq fois, nombre de participants ayant accepté le don. Il s'agit de l'organisation d'une activité commune future.

« Ce qui veut dire que l'agencement des événements qui constituent l'invitation révèle une méthode, cogérée par les interlocuteurs en conformité avec l'ordre relationnel spécifié par l'accomplissement de l'invitation » (Quere, 1985 : 96).

### 3.3. Le malentendu dans la conversation téléphonique

Le malentendu prend part juste après la formulation de l'invitation, dans certain cas. Nous exposons dans ce qui suit ses sources et ses causes.

#### 3.3.1. Ambiguïté sémantique autour de *oui*

##### Extrait 6, B 9

A1 : Bonjour Monsieur, j'ai récupéré votre numéro de la liste des donneurs de sang. On a besoin du sang O-, je vous prie, pourriez-vous nous aider ?

B2 : .....Oui

A3 : Ah parfait, je vous remercie

B4 : Attendez, *wach dart*-(qu'est-ce que j'ai fait) pour me remercier ?

A5 : ...Vous avez accepté

B6 : Non, j'ai dit oui, je me suis rappelé que j'avais mis mon numéro sur la liste des donneurs, depuis je n'arrête pas de recevoir des appels

A7 : Je n'ai pas bien saisi, Monsieur. Je peux savoir, je vous prie, oui ou non ?

B8 : Ça remonte à très longtemps

A9 : ... C'est-à-dire ?

B10 : ...Ça ne s'arrête pas, ces appels !

A11 : D'accord, j'ai compris, je vous remercie

La conversation s'ouvre par un énoncé transcrivant notre pensée en tant qu'émetteur. Il comporte quatre niveaux : salutation, provenance du numéro, formulation de la demande et une invitation. Pour accéder au sens le récepteur décode l'énoncé et formule une réponse à la partie qui concerne la mise en ligne de son nom. Il affirme ce fait.

La valeur référentielle accordée au mot *oui* par B est différente de celle que A a de cette même unité linguistique. Par conséquent, le malentendu a une origine sémantique « c'est l'attribution erronée d'une valeur à une marque donnée qui provoque ce type de malentendu » (Yanaprasart, 2004 : 5).

#### 3.3.2. Négation et répétition comme lieu du malentendu

##### Extrait 7, B 9

A1 : Bonjour Monsieur, j'ai récupéré votre numéro de la liste des donneurs de sang. On a besoin du sang O-, je vous prie, pourriez-vous nous aider ?

B2 : .....Où est-ce que vous êtes ? c'est au sein de quel hôpital ?

A3 : A Beni Messous

B4 : Non c'est loin, je ne peux pas

A5 : D'accord, on peut venir à l'hôpital Mustapha, si vous voulez

B6 : Pourquoi Mustapha ?... je travaille

A7 : Le jour, l'heure qui vous convient

B8 : Pourquoi Mustapha ? Non *nakhdem nhar kamel*-(je travaille toute la journée) de 8h30 à 16h, je ne sors pas la nuit

A9 : ... D'accord, comme vous voulez

B10 : ... Ecoutez Madame, appelez-moi quand vous serez à Mustapha. Je vais voir, si je serais libre.

A11 : D'accord, je vous remercie

Observons le septième extrait. Après la séquence préliminaire, comme nous le voyons dans le premier tour de parole, B marque un long silence avant sa réplique par deux formes verbales interrogatives successives concernant le lieu et le centre hospitalo-universitaire où notre parent est retenu. Le silence revient dans le neuvième et le dixième tour de parole. Nous enregistrons le recouvrement de discours et le non-respect de tour de parole dans le troisième et le quatrième tour de parole. Avant même de terminer la formulation de notre réponse : « à Beni Messous », B exprime son refus par l’adverbe de négation « non » ainsi que la forme négative « ne pas » suite à l’éloignement « **non** c’est loin, je **ne** peux **pas** ».

Sachant que notre interlocuteur habite à Sidi M’hamed, nous lui avons proposé de nous déplacer à l’hôpital Mustapha Pacha qui se situe au sein de cette commune. Il s’interroge sur la motivation d’une telle indication spatiale en haussant la voix, dans deux tours de parole. Après un silence, il se ressaisit sous prétexte du travail. B8 reprend la même structure syntaxique négative « **non** *nakhdem nhar kamel*-(je travaille toute la journée), je **ne** sors **pas** la nuit ». Le malentendu est marqué par le timbre vocal remontant et le recours à l’arabe dialectal. Le procédé de répétition associé à la négation est une forme particulière « *la répétition, en tant que reprise partielle ou totale d’un énoncé, constitue un premier niveau, degré zéro de reformulation, dans lequel apparaît cependant déjà une insistance, qui de toute évidence renforce l’énoncé* » (Mochet, 1998 : 231).

B recours à une réparation de l’activité conversationnelle caractérisée par de nombreux silences dû aux malentendus à travers l’énoncé : « Appelez-moi quand vous serez à l’hôpital Mustapha ». Il ajoute « je vais voir » ce qui suppose l’incertitude de la réalisation de l’acte de sa présence, en admettant qu’il sera libre par la conjonction « si » et le mode conditionnel. « Je vais voir, si je **serais** libre ».

### 3.3.3. Le silence indice du malentendu

#### Extrait 8, B14

A1 : Bonjour

B2 : ... (silence) Bonjour

A3 : J’ai récupéré votre numéro de la liste des donneurs de sang

B4 : ... (silence)

A5 : On a besoin du O- pouvez-vous nous aider, je vous prie ?

B6 : ... (silence) je ne vous entends pas ... problème de réseau

A7 : D’accord, je vous disais qu’on a besoin du O- si vous pouvez nous aider ?

B8 : ... (silence) vous êtes où ?

A9 : A Alger

B10 : ... (silence) je suis hors wilaya

A11 : ... (silence)

B12 : ... (silence) au revoir

Toutes les réponses de B sont précédées par un silence. Il avance deux prétextes : le problème de réseau et la distance « il est hors Alger ». B enfreint les règles du principe de pertinence à commencer par la règle de quantité : il formule des réponses brèves. Il transgresse la règle de qualité, également lorsqu’il décide de mettre terme à la conversation par la formule de clôture « au revoir » et coupe la communication téléphonique. En effet, « *le silence témoigne de l’échec de la parole et parvient à démontrer les limites de celle-ci* » (Dätwyler, 2016 : 26).

**Extrait 9, B28**

.....

**B1** : ... (silence) Ah, ce n'est pas mon numéro. Je viens d'acheter cette puce**A2** : ... (silence)**B3** : Je ne peux pas vous aider, désolé**A4** : D'accord, merci**Extrait 10, B17**

.....

**B1** : ... (silence) vous vous trompez de numéro**A2** : ... (silence)**B3** : Au revoir**A4** : Au revoir

Dans les extraits 9 et 10 la conversation se trouve provisoirement en suspens. Le silence est un indice d'une incompréhension, voire de refus. Ce raté conversationnel a suscité de nombreuses questions lors de l'appel quelle serait la réponse de B, accepte-t-il ou va-t-il refuser ? B28 et B17 ne respectent pas la règle de convenance l'un des principes de la négociation et de la civilité marquant une rupture des activités conversationnelles par : « ce n'est pas mon numéro », « vous vous trompez ». Dans ce second volet qui concerne l'étude du malentendu, l'interlocuteur de l'extrait 8 recourt à l'implicite à travers différentes stratégies : les silences et les réponses brèves. Alors que le refus est explicitement formulé dans les extraits 9 et 10.

L'analyse démontre que les items de salutation (bonjour, bonsoir, *sbahelkhir*, *msalkhir*, *salamalikom*) servent à résoudre des tâches organisationnelles, lancer l'échange et instaurer la confiance. Allô, comme unité sonore placée au premier tour de parole sert à établir une reconnaissance perceptuelle du locuteur, en retour l'interlocuteur répond à cet item conversationnel. Bonjour, *sbahelkhir*, *msalkhir*, *salamalikom* sont des unités linguistiques qui permettent un traitement sémantique et pragmatique de l'acte de salutation. Le premier niveau réside dans le choix du code linguistique arabe ou français. La charge sémantique est le second niveau d'analyse, si *bonjour* est la traduction de *sbahelkhir*, *salamalikom* recouvre une dimension religieuse.

Dans toutes les conversations téléphoniques de notre corpus, sont présentes les séquences d'ouverture marquées par les salutations et les présentations et les séquences d'invitation lieu d'entente. Ce n'est qu'après avoir formulé l'invitation que le malentendu apparaît, dans certains cas. Dans les extraits analysés, A contraint B à répondre et à faire un choix pour accepter, refuser, faire une contre-proposition ou différer la réponse définitive. Ainsi, les plans de configuration de la réalisation d'une invitation sont existants.

Nous nous sommes référés aux quatre principes de pertinence, cohérence, négociation et légitimité et mode de gestion de malentendu pour obtenir les résultats suivants. Dans les deux cas de l'entendu/malentendu l'agencement de l'activité est assuré par le fait d'exposer le thème de l'invitation. Dans les deux cas de l'entendu/malentendu, la spécification de la relation sociale est assurée par la présence de nous appeleur (locuteur)-appelé éventuel donneur de sang. L'écart entre les séquences conversationnelles de l'entendu/malentendu réside dans l'organisation d'une activité commune future.

Dans le cas de l'entendu l'agencement des événements mène à la volonté d'accomplir une activité commune future « le don » par la profération du serment *wellah*, confirmer un ordre relationnel intime et familial : ma fille en arabe, *benti*, insister, relancer : « je serai disponible demain ». Dans le cas du malentendu le non accomplissement de l'activité commune future se réalise par un ensemble de stratégies discursives : le silence, les réponses brèves, mettre terme à la conversation et le non-respect de la règle de convenance. Le malentendu est principalement d'ordre linguistique ou sémantique loin du culturel étant donné que les participants partagent les mêmes langues. En perspective, nous envisageons approfondir l'étude des sources, des causes et du traitement du malentendu, dans des recherches futures.

## 20 Références bibliographiques

- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris. Seuil.
- CONEIN B. 1985. « Actes de parole et organisation des relations sociales : comment fait-on des offres au téléphone ? ». *Réseaux*. Vol 3. n°13. [https://www.persee.fr/doc/reso\\_0751-7971\\_1985\\_num\\_3\\_13\\_2806](https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1985_num_3_13_2806)
- CONEIN B. 1988. « De quelques formes de l'interaction dans la conversation téléphonique ». *Réseaux*. Vol 6. n°29. p. 7-32. [https://www.persee.fr/doc/reso\\_0751-7971\\_1988\\_num\\_6\\_29\\_1274](https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1988_num_6_29_1274)
- CONEIN B. 1990. « Formalité et contingence interactionnelle : échange des noms et des salutations au téléphone ». *Réseaux*. Vol1. n°1. [https://www.persee.fr/doc/reso\\_0984-5372\\_1990\\_hos\\_8\\_1\\_3536](https://www.persee.fr/doc/reso_0984-5372_1990_hos_8_1_3536)
- DÄTWYLER M. 2016. « *Il était une fois...*La compréhension et le malentendu chez Robert Walser ». *Cahiers de l'ILSL*. n°44.
- DEPREZ DE HEREDIA C. 1990. « Influence de la migration urbaine sur la communication familiale : nouvelles normes, nouvelles formes, nouvelles stratégies ». *Des villes et des langues. Actes du colloque international Dakar*. 15 et 17 décembre 1990. Paris. Didier Edition.
- DUMORA F. et RUPPLI M. 2016. *Savoirs en Prisme*. n°5. Les espaces du malentendu. [https://savoirenprisme.files.wordpress.com/2017/12/05\\_2016\\_les\\_espaces\\_du\\_malentendu-integral.pdf](https://savoirenprisme.files.wordpress.com/2017/12/05_2016_les_espaces_du_malentendu-integral.pdf)
- GOFFMAN E. 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Tome II. (trad. fr. 1re éd. 1959. The presentation of Self in Everyday Life), Paris, Minuit.
- GOFFMAN E. 1987. *Façons de parler*. (trad. fr. 1re éd. 1981, Forms of talk). Paris. Minuit.
- GRIMSHAW A. 1980. « Mishearings, misunderstandings, and other nonsuccesses in talk : a plea for the redress of speaker-oriented bias ». *Sociological Inquiry*. n°50.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 2005. *Le discours en interaction*. Armand Colin. Paris.
- LACHAUD F. et BUCHHOLZER L. 2014. « Le serment dans les villes du bas moyen âge ». *Histoire urbaine*. n°39. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-histoire-urbaine-2014-1-page-7.htm>
- MOCHET M.-N. 1998. « Procédures de reformulation et supports multimédia ». *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*. *Répétition, altération, reformulation*.
- PURDY M. 2015. *Description et sources des malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de maternelle : une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec. Montréal. <https://archipel.uqam.ca/8210/1/D2954.pdf>
- QUERE L. 1985 « Inviter : Quelques éléments de description ». *Réseaux*. n°13.
- VECCHIATO S. 2008. « Le malentendu consensuel, ou l'ambiguïté en diplomatie » MAIELLO G. *Il dialogo come tecnica linguistica e struttura letteraria, Atti del Convegno Internazionale della SUSLLF*. Napoli. ESI. [https://www.researchgate.net/publication/321587949\\_Le\\_malentendu\\_consensuel\\_ou\\_l\\_ambiguite\\_en\\_diplomatie/link/5a280a97a6fdcc8e8671a0bd/download](https://www.researchgate.net/publication/321587949_Le_malentendu_consensuel_ou_l_ambiguite_en_diplomatie/link/5a280a97a6fdcc8e8671a0bd/download)
- VELMEZOVA E. et al. 2016. *Le malentendu dans tous ses états*. *Cahiers de l'ILSL*. n°44.
- YANAPRASART P. 2004. « Stratégies de résolutions des malentendus : La rencontre franco-thaïlandaise ». *Malentendus, conflits et médiations. Approches interculturelles et interdisciplinaires*. n°2. <http://interfrancophonies.org/images/pdf/numero-2/yanaprasart.pdf>



---

## The Role of Teachers' Body Language in the EFL Classroom: A Multimodal Perspective

### Le Rôle du langage corporel des enseignants dans la classe d'Anglais comme langue étrangère : Une perspective multimodale

Fatima Zohra CHALAL<sup>1</sup>

University of Algiers 2 | Algeria

fatimzohra.chalal@univ-alger2.dz

Souryana YASSINE

UMMTO | Algeria

souryana.yassine@ummto.dz

**Abstract:** *This paper examines the body language of Algerian EFL teachers using the Social Semiotic Multimodal Approach and a kinesic framework. Teachers' kinesic behavior, including gestures, facial expressions, gaze, head motion, and body posture, was analyzed from fifteen videos to understand its impact on Algerian EFL learners. Findings show instructive use of body language, aiding comprehension, fostering motivation, promoting interaction, aiding memory retention, building positive relationships, organizing speech and ideas, etc. Therefore, Algerian EFL teachers' body language serves cognitive, organizational, and affective functions.*

**Keywords:** *Body Language, EFL Classroom, EFL Teachers, Semiotic Resource, Social Semiotics Multimodality.*

**Résumé :** *Cet article examine le langage corporel des enseignants algériens d'anglais en utilisant l'approche multimodale sémiotique sociale et un cadre kinésique. Le comportement kinésique des enseignants, comprenant les gestes, les expressions faciales, le regard, les mouvements de la tête et la posture du corps, a été analysé à partir de quinze vidéos afin de comprendre son impact sur les apprenants algériens. Les résultats montrent une utilisation instructive du langage corporel, favorisant la compréhension, stimulant la motivation, encourageant l'interaction, construisant des relations positives, organisant le discours et les idées, etc. Ainsi, le langage corporel des enseignants remplit des fonctions cognitives, organisationnelles et affectives.*

**Mots-clés :** *Classe d'Anglais comme Langue Etrangère, Enseignants d'anglais, Langage Corporel, Ressource Sémiotique, Sémiotique Sociale Multimodale.*



---

<sup>1</sup> Corresponding author: FATIMA ZOHRA CHALAL | fatimzohra.chalal@univ-alger2.dz

This research investigates the function of body language in Algerian EFL classrooms. The study uses a kinesic framework in conjunction with the Social Semiotic Multimodal Approach to investigate the kinesic behavior of five Algerian EFL teachers from three middle schools. From fifteen recorded films, the teachers' kinesic behavior—which includes gestures, facial expressions, gaze, head movements, and body posture—was collected and examined to see how it affected the students' learning. According to the study, teachers purposefully and instructively use their body language to help students comprehend concepts, improve focus, become more motivated, and participate in class. The paper also discusses how teachers use multimodal ensembles to convey meaning more effectively by combining different semiotic resources. The discussion highlights the potential modal affordances of gestures, facial expressions, gaze, head motion, and body posture, and how these modalities can be used to create a more engaging and interactive classroom environment. Overall, the study demonstrates that teachers' body language is a semiotic resource that fulfills cognitive, organizational, and affective purposes in the EFL classroom.

## 1. Kinesics

Both verbal and nonverbal language are used in communication (Frejaville, 2012: 09). In human interactions, oral and written language constitute verbal communication, which is the main means of information transmission. Nonverbal communication, or NVC, is a significant nonverbal communication method. NVC encompasses nonverbal cues including clothing, postures, and the space between individuals in addition to overt behaviors like touching, eye contact, facial expressions, and tone of voice (Miller, 1988: 03, cited in Negi, 2009: 101). There are many types of NVC, including Kinesics, Proxemics, and Chronemics (Kusanagi, 2005: 383). Kinesics, which comes from the Greek word *kinesis*, which means motion, is the main topic of this paper. Anthropologist Ray Birdwhistell first used the phrase in his 1952 book *Introduction to Kinesics*. According to Birdwhistell (1983: 354, cited in Waiflein (2013), kinesics is "the systematic study of the visually sensible aspects of nonverbal interpersonal communication" and it relates to body language. It is the scientific study of how the body moves, including posture, eye contact, facial expressions, head motions, and gestures. According to Birdwhistell, body-motion communication is a taught behavior for communication (Jolly, 2000). By examining kinesic behavior, kinesic research aims to define and classify significant gestures within a particular civilization. Thus, gestures (especially those involving the hands and arms), facial expressions, eye contact, head motion, and body posture are all considered forms of kinesic behavior or body movement in the context of this work (Kusanagi, 2005). By treating each Kinesic conduct as a semiotic resource or form of representation, this inquiry aims to characterize the Kinesic behavior of the target middle school English language teachers.

### 1.1. Gestures

Meaningful and expressive movements of the body, especially including the fingers, hands, and arms, are called gestures. They are a semiotic system that, through world representation and vocal message clarification, improves communication. Four categories of gestures were distinguished by Rime and Schiaratura (1991): symbolic, deictic, iconic, and pantomimic.

Symbolic gestures, such as the American "OK" gesture, have a particular cultural significance. Deictic movements, like pointing, draw attention to particular objects or happenings in the surroundings. Iconic movements, such as imitating an automobile crash, convey details about the size, shape, or orientation of an object. Pantomimic motions, such as imitating the act of removing a rope, demonstrate the usage of an invisible instrument or object.

## **1.2. Facial Expressions**

In human communication, the face is an essential nonverbal instrument for expressing attitudes and emotions. It is a primary source of information that is second only to voice in terms of communicative potential. Happiness, surprise, fear, sadness, anger, and disgust are the six types of emotions that can be expressed by facial expressions, according to Ekman and Friesen (1969). When a teacher is teaching language, their facial expressions tell the students something about how the instructor is feeling.

## **1.3. Eye Contact (Gaze Behaviour)**

Making eye contact is a nonverbal communication technique that has several interpretations. Knapp and Hall (2006) identified five roles for gaze: controlling discourse, keeping an eye on feedback, reflecting mental activity, expressing feelings, and conveying the dynamics of interpersonal relationships. Put another way, looking contributes to comprehending and gives spoken communication context.

## **1.4. Head Motion**

Teachers employ head movements as a nonverbal communication technique when teaching languages. There are three fundamental head positions, according to Allan Pease (1988): head up, head tilted to one side, and head down. A head tilt suggests interest and good feelings toward the speaker, whereas the head up stance denotes a neutral attitude. The head-down posture is frequently employed in critical appraisal to suggest a pessimistic or judgmental mindset. The audience's head not being up or inclined could be a sign that the speaker is having trouble communicating.

## **1.5. Body Posture**

Through deliberate or inadvertent motions, the complete body, including our sitting, walking, and standing, communicates. Language teachers can utilize these gestures, known as postures in Kinesics, as a semiotic tool to communicate meaning in the classroom. According to Owen Hargie (2011), there are four basic human postures—lying down, squatting, sitting, and standing—each with its own kinemes or variations. When combined with particular nonverbal cues, these kinemes can convey a variety of meanings.

## **2. Kinesics and Language Teaching**

The same elements that are necessary for ordinary communication are also needed in language classrooms: addresser, addressee, message, channel, code, and context.



In order to facilitate learners' comprehension of second language material, nonverbal resources like objects, gestures, and drawings are frequently employed. One such tool that aids pupils in understanding academic language and content is body language. Three purposes can be distinguished in language teachers' kinesic conduct in the classroom, according to Sime (2008): cognitive, emotive, and organizational.

### **2.1. The Cognitive Function of Kinesics**

In language classrooms, teachers' kinesthetic conduct plays a cognitive role by assisting students in understanding difficult material and solving problems. When teaching new material, teachers gesture more than when teaching topics they are already familiar with, and these gestures aid in the explanation of grammar and vocabulary. Additionally, kinesic behavior can highlight keywords, indicate contrasts and analogies, and provide examples for words or ideas. Kinesics aids in learning by drawing students' attention to crucial components of the assignment and giving them quick feedback on their contributions. According to research, kinesics helps teachers organize spatial information for verbalization, recall more details, explore knowledge, and develop mental representations.

### **2.2. The Affective Function of Kinesics**

Kinesic behavior in language learning has a second function that is connected to the affective realm. Students' emotional states might be influenced by teachers' body language. According to a 2003 study by Kusanagi, 19 out of 35 students said they felt more at ease when their teacher used gestures. Additionally, the students thought the teacher's motions were entertaining and stimulating. This demonstrates how teachers and students can foster healthy relationships by using gestures. Furthermore, learners are better able to comprehend a new language when teachers employ kinesics successfully, which might boost their willingness to study.

### **2.3. The Organizational Function of Kinesics**

In language classes, the third purpose of teachers' kinesic conduct is "organizational." Teachers' body language can foster positive connection by establishing a sense of shared social, physical, symbolic, and mental space, according to McCafferty (2002). Furthermore, by regulating turns and floor time, eliciting feedback, marking agreements, drawing attention to teaching points, encouraging student talk and practice in the target language, decreasing the need for excessive verbal explanation, and guiding student participation, kinesics can also motivate learners to engage in tasks and interact with others.

## **3. Multimodality**

Thanks to Halliday's metafunctions, researchers like Hodge, Kress, and Van Leeuwen have shifted their emphasis from language to other semiotic modes. Similar to Halliday's metafunctions, Kress and Van Leeuwen (2006) have distinguished three degrees of analysis in non-linguistic modes. The entire spectrum of communicational forms that people utilize and their interrelationships are the focus of multimodality.

Jewitt (2009) distinguished between three multimodality traditions: Social Semiotic Multimodality, Multimodal Interactional Analysis, and Multimodal Discourse Analysis. The focus of social semiotic multimodality is on the manner in which semiotic resources are used by sign makers to convey meaning in social settings. It implies that a range of modes that contribute to meaning are constantly used in representation and communication. Common semiotic principles function in and across several modes in social semiotic multimodality.

### **3.1. Mode**

A mode, according to Kress and Leeuwen (2001), referenced by Jewitt et al. (2013), is a group of socially and culturally produced instruments for representation and communication. It may be thought of as a "pathway" for meaning-conveying. Modes are flexible and may adjust to various circumstances. They include a wide range of expressions, including writing, motion pictures, sound, speech, gesture, posture, and more.

### **3.2. Semiotic Resource**

The term 'resource' was first used by Halliday in his social semiotics work to refer to a language's grammar as a tool for meaning-making (Halliday, 1978: 192, referenced in Van Leeuwen, 2005). Expanding upon this idea, Van Leeuwen (2005) recognized that the semiotic resource includes all of the things and behaviors we employ to communicate in a social context. This allowed him to include different semiotic modes.

### **3.3. Modal Affordance**

The notion of "modal affordance," which takes into account the strengths and weaknesses of various modes, is shaped by their frequent and prior use (Kress, 2010 cited in Jewitt et al, 2013). Constraints are things that are difficult or impossible for a mode to express, whereas potentialities are those that can be readily expressed or represented utilizing a mode's resources.

### **3.4. Multimodal Ensemble**

According to modal affordance, multiple modes must be employed in a multimodal ensemble in order to create meaning because modes by themselves are insufficient. The employment of several modes in a representation or interaction is referred to as a multimodal ensemble. The ensemble's modes each add a unique dimension of significance, but only in relation to the overall narrative. Consequently, the distribution of all the modes employed in the ensemble determines the message's overall meaning (Jewitt, 2013). In kinesics, for example, if a person crosses their arms over their torso, crosses their legs tightly, and lowers their head and chin, this multimodal ensemble could communicate a message similar to "I disagree with what you're saying, and I don't like it" (Allan Pease, 1988).

## 4. Methods and Materials

### 4.1. Data Collection Procedure

With the ability to capture real-life classroom scenarios with realistic data, video recording plays a critical role in education. This is especially pertinent to our study, which examines how middle school instructors employ body language. We are able to watch the instructors' kinesic activity in a classroom setting through the films. In order to conduct the inquiry, we filmed five English teachers from three distinct middle schools in the Town of Tizi-Ouzou. These educational institutions are situated in Tizi-Ouzou's major city and comprise Middle School Lotfi, Middle School Babouche, and Middle School Kerkache. The month-long recording process was completed. A Samsung Full HD camera with built-in WiFi, flash, and an 18x zoom lens was used to record the films. We were able to capture three sessions with each participating teacher, for a total of fifteen movies. Every video has a different duration, ranging from 25 to 45 minutes. Notably, all four middle school levels—MS1, MS2, MS3, and MS4—are covered in the fifteen recorded sessions.

### 4.2. Participants' Profile

Table 1: EFL Teachers' Profile

Gender	Male		Female		
	02		03		
Experience	29 years	28 years	30 years	22 years	11 years
Workplace	Colonel Lotfi	Babouche Said	Colonel Lotfi	Freres Kerkache	Colonel Lotfi

### 4.3. Data Analysis Procedure

We utilized the Social Semiotic Multimodal Analysis (SSMA) method to examine the middle school English language teachers' films. Using this method, the kinesic behavior of the teachers—such as their gestures, posture, and facial expressions—is examined as a semiotic resource for meaning-conveying in English language lessons. A mode of representation is represented by each kinesic activity, and the multimodal analysis takes into account the modal affordance of each kinesic mode. It describes how these resources are organized into multimodal ensembles in middle school English lessons, with each kinesic mode carrying a portion of the teacher's message. When all of the modes are combined, the message's overall meaning is completed and delivered to middle school learners. The SSMA is useful for the investigation of visual modes, especially kinesics, because the video is a multimodal ensemble made up of several modes operating at once.

As such, the videos' multimodal analysis is divided into three phases. First, we characterize the kinesic behaviors of the teachers and explain how they serve as semiotic tools for meaning-conveyance in middle school English classes. Next, we ascertain the modal affordances associated with every kinesic resource. Lastly, we describe how multimodal ensembles are made by combining these kinesic resources with other semiotic resources.

## 5. Results

Table 2: Social Semiotic Analysis of EFL Teachers' Gestures

Gestures as Semiotic Modes	
Example	Explanation
- When an MS1 pupil mispronounced a word, the teacher pointed to his mouth with his index finger while saying: "articulate please!".	- This deictic gesture helped the pupil to recognize that he made a pronunciation mistake.
- Another teacher asked his pupils: "Is it a nice drawing?" by making a thumb-up gesture while looking at the drawing.	- This symbolic gesture helped the MS1 pupils to understand their teacher's question.
- When the teacher explained: "she sweeps the flour", he mimed the action of sweeping with his two hands.	- This pantomimic gesture helped the pupils to get the idea.
The Modal Affordances of Gestures	
Example	Explanation
When a teacher uttered: "Yesterday", she pointed with her thumb behind her back.	The modal affordance of this deictic gesture is a <i>time indication</i> .
The teacher was explaining the meaning of the word "man" to his MS1 pupils, then he pointed with his right and left thumbs and index fingers to his mouth to draw a mustache.	The modal affordance of this iconic gesture is to <i>make a simile</i> .
- When the pupils were screaming, the teacher made a time-out gesture.	The modal affordance of this symbolic gesture is to manage the class or to <i>establish silence</i> .
Gestures as Multimodal Ensembles	
Example	Explanation
-When a teacher uttered: "The clothes smell good" she pointed to her nose with her index finger then she moved her nose.	The teacher employed three different resources: a deictic gesture, a facial expression, and a verbal message to clarify a point.
The teacher explained the adjective 'strong' to his MS3 pupil, by exposing the muscle of her upper arm, making an affirmative facial expression, and uttering: "I'm strong".	The teacher used three different resources: an iconic gesture, a facial expression, and a verbal message to explain an adjective.
A pupil wanted to take a turn before his classmate finished answering and the teacher raised his thumb, nodded his head, and narrowed his eyebrows while saying "No no, just a minute!".	The teacher in this case utilized four semiotic modes simultaneously: a symbolic gesture, a head motion, a facial expression, and a verbal message to regulate turn-taking.

Table 3: Social Semiotic Analysis of EFL Teachers’ Facial Expressions

Facial Expression as Semiotic Modes	
Example	Explanation
- When one of the participant teachers was explaining the adjective “terrible” to her MS4 pupils, she crumpled her face and tightened her eyes.	- This kinesic behavior helped her pupils to get the adjective.
- When a participant teacher reacted to his MS1 pupil’s answer, he narrowed his right eye and pinched his lips.	- This facial expression helped the pupil to recognize that his answer was not correct.
The Modal Affordances of Facial Expressions	
Example	Modal Affordance
- When an MS2 pupil provided a brilliant answer, the teacher smiled and raised her eyebrow while saying “Good! Very good Zohra”.	- The face’s affordance here is <u>pride and satisfaction</u> .
- When a pupil gave an awkward answer, the teacher frowned his face and narrowed his eyebrows while saying: “Two times a day?! It’s impossible”.	- The face’s affordance here is <u>astonishment and wonder</u> .
- When a pupil commented on an idea, the teacher widened her eyes, raised her eyebrow, and bent her mouth while saying: “Ah! I don’t know. I’m not sure. I’ll check”.	- The meaning that the teacher’s face affords here is <u>ignorance and surprise</u> .
-When a teacher explained the meaning of the adjective “dirty” to her MS3 pupils, she expressed disgust with her face.	- The modal affordance of the teacher’s face here is <u>disgust</u> .
Facial Expressions as Multimodal Ensembles	
Example	Multimodal Ensemble
- A participant teacher raised her two palms, bent her mouth, and at the same time uttered “I don’t know!” as a reaction to an MS4 pupil’s answer.	- The teacher used three different resources simultaneously: a hand gesture, a facial expression, and a verbal message to convey her idea
- A teacher has directed her gaze toward an MS3 pupil, lowered her eyebrows, tightened her lips, and held her hips in reaction to the pupil’s response.	- The teacher utilized three different semiotic resources at the same time: gaze, facial expressions, and body posture to express disappointment.
- When an MS1 pupil answered correctly, the teacher maintained eye contact, nodded her head, and smiled at the same time.	- The teacher used three different semiotic resources: gaze, head motion, and facial expression to express satisfaction and encouragement.

See appendix page 11 for the Social Semiotic Multimodal analysis of EFL teachers' gaze, head motion, and body posture.

## 6. Discussion

The study shows the significant role of teachers' body language in the EFL classroom. The first aspect of body language that is addressed is gestures. The results demonstrate that EFL teachers recognize the significance of utilizing gestures to effectively communicate meaning. The examples provided demonstrate how teachers use different types of gestures, including deictic, iconic, symbolic, and pantomimic gestures, to facilitate student learning. The study also highlights the potential modal affordances of gestures. Teachers use gestures to indicate time, manage the class, draw similes, give tasks, and establish silence, among others. These modal affordances demonstrate how gestures can serve multiple functions in the EFL classroom. Furthermore, the study emphasizes the importance of using multimodal ensembles to convey meaning effectively. Teachers combine hand and arm gestures with other semiotic resources, such as facial expressions and verbal messages, to create multimodal ensembles. These ensembles better clarify points and facilitate student understanding.

The second aspect of body language that is addressed is facial expressions which play a crucial role in the EFL classroom. The teachers use different facial expressions to convey meaning and help students understand the language better. For instance, a teacher crumpled her face and tightened her eyes while explaining the adjective "terrible" to help the students get the meaning of the word. Similarly, when a teacher frowned and narrowed his eyebrows while responding to a student's answer, it conveyed that the answer was not correct. The modal affordances of facial expressions also influence the message conveyed. When a teacher smiled and raised her eyebrow while praising a student's answer, it conveyed pride and satisfaction. On the other hand, when a teacher expressed disgust with her face while explaining the meaning of the adjective "dirty," it conveyed disgust. Furthermore, the use of facial expressions along with other semiotic resources creates multimodal ensembles that better convey meaning. For example, when a teacher raised her palms, bent her mouth, and uttered "I don't know!" as a reaction to a student's answer, it conveyed the message more effectively. Similarly, when a teacher maintained eye contact, nodded her head, and smiled at the same time while praising a student's answer, it conveyed satisfaction and encouragement.

The third element of body language that is tackled in the present paper is gaze which is another means of communication in the classroom. The teachers use various eye contact to convey different messages and emotions to their students. The examples provided demonstrate that teachers use their eyes to show approval or disapproval, to indicate a need for clarification, to give orders or commands, and to express emotions such as anger or frustration. This indicates that the teachers are not solely relying on verbal communication to interact with their students, but they are also using nonverbal cues to enhance their message. The study also shows that the teachers use multimodal ensembles, combining gaze with other semiotic resources such as hand gestures and verbal messages to convey meaning more effectively.

This suggests that the teachers are skilled at using multiple modes of communication to create a more engaging and interactive classroom environment.

The fourth aspect of body language analyzed is head motion, which is an important semiotic resource used by Algerian EFL teachers to convey meaning in the classroom. All of the teachers in the study used their heads while teaching English, indicating their awareness of the significance of this resource. The study identified several modal affordances of head motion, including negation, encouragement, and disagreement. The teachers' use of head motion with other semiotic resources, such as facial expressions and verbal messages, also created multimodal ensembles that better conveyed meaning to the students. For example, when a teacher nodded her head, smiled, and said "yes" in response to a student's correct answer, she was employing three different resources to express encouragement and satisfaction. Similarly, when a teacher nodded his head, waved his index finger, and said "No, no, not do you but how often does she" in response to a student's response, he was using three different resources to express disagreement.

The last aspect of teachers' body language discussed in this paper plays is body posture. Teachers are able to convey meaning in various ways. For example, they can use body posture to act out verbs and help students understand their meanings. Additionally, body posture can display modal affordances, such as anger or attentive listening, which can help teachers manage the classroom and show their level of interest in what students are saying. Moreover, when teachers use body posture in conjunction with other semiotic resources, such as hand gestures and verbal messages, they create multimodal ensembles that can better convey meaning. These ensembles can help students understand concepts more effectively and can make the classroom environment more engaging and interactive.

All in all, the study highlights the importance of teachers' body language in making meaning in the EFL classroom. By using gestures and facial expressions alongside verbal messages, teachers can create multimodal ensembles that effectively convey their message to EFL learners. Therefore, it is crucial for EFL teachers to be aware of their kinesic behavior and utilize it effectively in their teaching practices.

## **Conclusion**

In conclusion, this study emphasizes the significant role of body language in the EFL classroom. It demonstrates how teachers use various kinesic resources, such as gestures, facial expressions, gaze, head motion, and body posture, to effectively communicate meaning and enhance student understanding. The study shows that teachers who are skilled at using multiple modes of communication can create a more engaging and interactive classroom environment. By combining kinesic resources with verbal messages, teachers can create multimodal ensembles that better clarify points and facilitate student learning. Therefore, it is essential for EFL teachers to be aware of their kinesic behavior and utilize it effectively in their teaching practices. The findings of this study can have significant implications for teacher training programs and curriculum development in the field of EFL education. Therefore, the study shows that Algerian EFL teachers' body language serves cognitive, organizational, and affective functions in the EFL classroom, thereby highlighting its significance as a semiotic resource.

**Bibliographical References**

CHALAL FATIMA ZOHRA & CHABLI AZIZA. 2015. Middle School English Language Teachers’ Kinesics and Gender Differences: A Multimodal Approach. Dissertation under the direction of Yassine Souryana. UMMTO. Algeria.

EKMAN, P., & FRIESEN, W. 1969. “ The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding” in *Semiotica*. 1.

Frejaville Chloé. 2012. La Communication Non Verbale et Para-Verbale Chez L’enseignant de Cycle 3. Education. ffdumas-00758746

JANAK SINGH NEGI. 2009. “The Role of Teachers’ Non-Verbal Communication in ELT Classroom”. *Journal of NELTA* Vol. 1 4 No. 1-2. <http://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/3096/2714> consulted on January 02nd, 2015.

JEWITT CAREY. 2013. “Multimodal methods for researching digital technologies”. Chapter 17. A pre-print version of a chapter to be published in the SAGE Handbook of Digital Technology research 2013. Sara Price, Carey Jewitt & Barry Brown (eds.)

JEWITT CAREY. 2009b. “Different Approaches to Multimodality”, in C. Jewitt (ed). *Handbook of Multimodal Analysis*. London and New York: Routledge, pp. 28-39.

KNAPP MARK & HALL JUDITH. 2006. “Nonverbal Communication in Human Interaction”. Wadsworth, Cengage Learning. Boston: USA.

KRESS GUNTHER & THEO VAN LEEUWEN. 2006. “Reading Images: The Grammar of Visual Design”. Routledge: Taylor & Francis Group. London & New York.

KUSANAGI, Y. 2005. “Analysis of Research on Nonverbal Communication in Language Education”. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) JALT2004 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

LEEJUN, T.V. (2005) *Introducing Social Semiotics*. Routledge: London

MCCAFFERTY STEVEN G. & GULLBERG MARIANNE. 2008. “Introduction to Gesture and SLA: Toward an Integrated Approach”. Cambridge University Press.

OWEN HARGIE. 2011. *Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory, and Practice*, 5th ed. London: Routledge.<http://2012books.lardbucket.org/books/a-primer-on-communicationstudies/s04-nonverbal-communication.html> consulted on January 16th, 2015.

PEASE ALLAN. 1988. *Body language: How to read others' thoughts by their gestures*. SHELDON PRESS LONDON.

BILLINGHURST MARK. 2011. “Gesture based interaction: Chapter 14”. Buxton. [http://www .billbuxton.com /input1 4.Gesture](http://www.billbuxton.com/input14.Gesture). Consulted on December 1<sup>st</sup>, 2014.

PEASE ALLAN AND PEASE BARBARA. 2004. “The Definitive Book of Body Language”. New York, NY: Bantam.

RIMÉ, B. & SCHIARATURA, L. 1991. “Gesture and speech”. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.). *Fundamentals of nonverbal behaviour*. New York: Cambridge University Press.

SIME, D. 2008. “Because of her gesture, it’s very easy to understand”. *Learners’ perceptions of teachers’ gestures in the foreign language class*. Chapter in McCafferty, S. and Stam, G. (2008) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*, New York and London: Routledge.

JOLLY STEPHEN. 2000. “Understanding body language: Birdwhistell’s theory of kinesics”. *Corporate Communications: An International Journal*, Vol. 5 Iss: 3.

WAIFLEIN MEGAN. 2013. “The Progression of the Field of Kinesics”. *Senior Theses - Anthropology*. Paper 3. Illinois State University. USA

YASSINE, S. 2014. “Multimodal Design of EFL Textbooks: A Social Semiotic Multimodal Approach”. *Anglisticum Journal* (IJLLIS), 3(8-12),

**Appendix**

Table 4: Social Semiotic Multimodal Analysis of EFL Teachers’ Gaze

Eye Contact as Semiotic Modes	
Example	Explanation
- When an MS3 pupil was answering, the teacher tightened her eyes by directing her ear towards him.	- The teacher wants to tell her pupil that she did not hear his answer and wants him to repeat it again.
- A teacher widened her eyes and directed her gaze toward her MS3 pupils who were making noise.	- The teacher wants to order the pupils to keep silent.



- A participant teacher widened her eyes and directed her gaze towards a pupil who was eating while she was explaining.	- The teacher wants to express anger.
<b>The Modal Affordances of Eye Contact</b>	
<b>Example</b>	<b>Modal Affordance</b>
- A teacher narrowed his eyes and pointed to his head with his right index finger while asking his MS1 pupils to remind him of the previous lesson.	- The meaning that the teacher’s gaze affords here is <u>remembering</u> .
- A teacher has directed her gaze towards a pupil who stood up while she was explaining.	- The modal affordance of gaze in this example is to <u>give an order</u> .
<b>Eye Contact as a Multimodal Ensemble</b>	
<b>Example</b>	<b>Multimodal Ensemble</b>
- A teacher explained the word “afraid” by opening her eyes, shaking her two hands, and uttering: “We are afraid” .	- The teacher employed three different semiotic resources: gaze, hand gesture, and a verbal message to explain the word.
- A teacher tightened her eyes and gritted her teeth when an MS4 pupil made a mistake.	- The teacher used two different semiotic resources: gaze and a facial expression to express disagreement.
- A teacher directed his gaze toward a pupil who was chewing gum and pointed to his mouth with his index finger.	- The teacher utilized two various semiotic resources: gaze and a hand gesture to give an order.

Table 5: Social Semiotic Multimodal Analysis of EFL Teachers’ Head Motion

<b>Head Motion as a Semiotic Mode</b>	
<b>Example</b>	<b>Explanation</b>
- When a participant teacher said: “From time to time” he directed his head to the right side and then to the left side respectively.	- This means “sometimes”.
- Another teacher nodded her head while saying: “Very good!” as a reaction to her MS3 pupil’s answer.	- This is a sign of agreement.
<b>The Modal Affordances of Head Motion</b>	
<b>Example</b>	<b>Modal Affordance</b>
-When one of the recorded teachers explained a negative form of a sentence she nodded her head from the left to the right side.	- The modal affordance of the head is <u>negation</u> .
- An MS2 pupil was hesitating to give an answer and her teacher nodded his head up and down	- The meaning that the head affords here is

while saying “yes, go on”.	<u>encouragement.</u>
- When an MS1 pupil made a grammar mistake, his teacher nodded his head and raised his index finger while saying “No, it is singular”.	- The modal affordance of the teacher’s head is <u>disagreement.</u>
<b>Head Motion as a Multimodal Ensemble</b>	
<b>Example</b>	<b>Multimodal Ensemble</b>
- When an MS1 pupil was providing a correct answer the teacher was nodding her head, smiling, and uttering: “yes” at the same time.	- The teacher is employing three different resources: the head, a facial expression, and a verbal message to express encouragement and satisfaction.
- A teacher nodded his head from the right to the left side and waved his index finger from the right to the left side while saying “No, no, not do you but how often does she” as a reaction to an MS2 pupil’s response.	- The teacher used three different resources: the head, a hand gesture, and a verbal message to express disagreement.

Table 6: Social Semiotic Multimodal Analysis of EFL Teachers’ Body Language

<b>Body Posture as a Semiotic Mode</b>	
<b>Example</b>	<b>Explanation</b>
-When a participant teacher explained the verb “to run” to her MS1 pupils, she acted as if running with her feet and clenched fists.	- This body posture indeed helped her pupils to understand the meaning of the verb.
- When a teacher uttered the verb “to slip” to her MS4 pupils she mimed the action of slipping with her leg.	- The teacher attempts to explain the verb.
-The teacher uttered the verb “to sleep” to her MS1 pupils by putting her two joint hands under her cheek and closing her eyes.	- The teacher wants to explain the meaning of the verb.
<b>The Modal Affordances of Body Posture</b>	
<b>Example</b>	<b>Modal Affordance</b>
- When an MS1 pupil was making noise and interrupting his classmate who was speaking, the teacher stood up and crossed his arms while directing his gaze towards him.	- The modal affordance of the teacher’s posture in the present illustration is anger.
- When an MS3 pupil was providing and justifying her answer, the teacher crossed her arms and nodded her head while directing her gaze towards the pupil.	- The meaning that this posture affords here is attentive listening or interest.
<b>Body Posture as a Multimodal Ensemble</b>	
<b>Example</b>	<b>Multimodal Ensemble</b>

<p>- When a participant teacher was trying to help his pupils to find the word “please”, he joined his right and left hands and bowed as a sign of politeness.</p>	<p>- The teacher utilized two different resources: a hand gesture and a body posture to help his pupils find a word.</p>
<p>-A teacher raised his two palms and shrugs his shoulders while saying “I don’t know where it is”.</p>	<p>- The teacher used three various resources: a hand gesture, a body posture, and a verbal message to explain an idea.</p>
<p>- When an MS3 pupil forgot a grammar rule, his teacher held her hips, lowered her eyebrows, tightened her lips, and directed her gaze towards him.</p>	<p>- The teacher utilized three different resources: body posture, facial expressions, and gaze to express disappointment.</p>



---

## Towards an Interculturally-based Syllabus to Develop English as a Foreign Language Learners' Intercultural Communicative Competence The Case of Second Year Students of English at Sheikh Larbi Tebessi University-Tebessa

### Vers un programme interculturel pour développer la compétence communicative interculturelle des apprenants d'anglais comme langue étrangère. Le cas des étudiants de deuxième année à l'Université Cheikh Larbi Tebessi - Tebessa

Souhaila FARES<sup>1</sup>

Department of English-University of Abbas Laghrour-Khenchela | Algeria  
suhila.fares@univ-khenchela.dz

Nassira BOUDERSA

Department of English-ENS-Assia Djebar-Constantine | Algeria  
boudersa.nassira@ensc.dz

**Abstract :** *This study addresses the embodiment of the intercultural dimension through an interculturally-based syllabus. A quasi-experiment was conducted on a sample of 66 English as a foreign language second-year students at Sheikh Larbi Tebessi University during the academic year 2022-2023. The control and the experiment groups received a pre and a post-test to examine students' Intercultural Communicative Competence development. The results revealed that implementing an ethnocentric-based intercultural syllabus was effective in developing Algerian EFL learners' ICC. In light of the key findings, recommendations are, hence, advanced.*

**Keywords:** *Intercultural Communicative Competence, English as a Foreign Language, the intercultural dimension, ethnocentric-based intercultural syllabus.*

**Résumé :** *Cette étude aborde l'incarnation de la dimension interculturelle à travers un programme basé sur l'interculturel. Une quasi-expérience a été menée sur un échantillon de 66 étudiants d'anglais comme langue étrangère en 2022-2023. Les groupes de contrôle et d'expérimentation ont reçu un pré et un post-test pour examiner le développement des compétences communicatives interculturelles. Les résultats ont révélé que la mise en œuvre d'un programme interculturel ethnocentrique était efficace pour développer la CCI des apprenants algériens de l'EFL. Des recommandations sont donc avancées.*

**Mots-clés :** *compétence communicative interculturelle, anglais comme langue étrangère, la dimension interculturelle, programme interculturel ethnocentrique.*



In the wake of globalization, English has transcended to prominence as the dominant lingua franca on a global scale. As such, this language is no longer tied to its native speakers, as the interrelatedness brought by globalization has created a shift toward

---

<sup>1</sup> Corresponding author: SOUHAILA FARES | suhila.fares@univ-khenchela.dz

reconceptualizing the language in terms of intercultural learning. Accordingly, intercultural communication has profoundly become essential in higher education language teaching and learning across the globe. In actual fact, intercultural communication pre-supposes going beyond mere linguistic and structural language proficiencies to encompass a deep understanding of the cultural dimension embedded within the language for the aim of developing the intercultural competence of non-native speakers. In support of this central point, Wagner, et al. (2018) claimed that, besides linguistic proficiency, a language learner needs also to demonstrate an intercultural communicative competence.

Nowadays, the majority of English syllabi approach the need to cultivate foreign language learners' cultural understanding. This has been addressed by predominantly featuring factual information about American and British cultures. Despite the fact that the English syllabi at the Algerian higher education universities comprise different subjects that can be grouped under language skills' subjects and content subjects, few of them seem to integrate cultural and intercultural elements. More specifically, students are introduced to cultural knowledge in subjects like literature and civilization only. Subjects like American/British Civilizations and Literature are, however, taught through traditional narrations of the history of the American and British people or across an analysis of literary works except for teachers' individual efforts. There has been a dearth of guidance regarding the integration of the intercultural element in designing foreign language syllabi, and what teaching tools, methods and approaches can be used and adopted in foreign language classrooms.

Integrating intercultural components to syllabi should, therefore, exceed the course of the two previously mentioned subjects, namely civilization and literature, to involve other central subjects, where developing learners' intercultural communicative competence can be a central educational objective and where it can be effectively achieved. In this vein, Byram (2004) emphasized that culture learning needs to be experiential as it is less achievable if limited to the confines of theoretically-driven subjects. A central subject like that of Oral Expression offers an excellent and more flexible platform in which intercultural components can be integrated to develop Algerian EFL learners' ICC. Since language learners have almost no chance to practise communication in the target language speaking countries, Oral Expression sessions can better serve students to learn spoken communication, especially if the subject is modeled to match an authentic setting where a variety of intercultural situations can be used and where students can be exposed to several intercultural experiences.

In the process of examining the Oral Expression syllabus at the English Department, Sheikh Larbi Tebessi- Tebessa University, it has become apparent that there is a notable absence of a long-term vision for integrating the intercultural dimension in language teaching and learning. Hence, the main purpose of the research is to investigate the effectiveness of embedding the intercultural dimension into the oral expression syllabus in cultivating EFL learners' intercultural communicative competence. In the light of the above problematic issue, the following research questions are asked:

- What are the key components that should be integrated into the oral expression syllabus to develop Algerian EFL learners' intercultural communicative competence?
- Does the implementation of an interculturally-based syllabus effectively impact Algerian EFL learners' intercultural communicative competence?

To address these research questions, the hypothesis upon which this paper is based is as follows:

- Integrating the intercultural dimension into the oral expression syllabus will develop Algerian EFL learners' intercultural communicative competence.

There is an urgent need to conduct thorough research vis-a-vis the integration of the intercultural dimension in designing ethno-intercultural-centred syllabi in the subject of Oral Expression. This study is a central attempt in designing such syllabi to provide Algerian EFL teachers with the relevant as well as the effective methods, techniques and recommendations to effectively integrate the intercultural elements into the syllabus of Oral Expression, and, thus, make a remarkable contribution in developing and enhancing Algerian EFL learners' Intercultural Communicative Competence.

## **1. Literature review**

### **1.1. The concept of culture**

The nebulous nature of the term culture is associated with its ubiquity in different research disciplines. Despite the fact that there is no consensus (especially in anthropology and sociology) over one straightforward definition of culture, a common understanding of the concept in the field of language education has been advanced. In their dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Richards and Schmidt (2003) define culture as:

The set of practices, codes, values that mark a particular nation or group: the sum of a nation or group's most highly thought of works of literature, art, music, etc. a difference is sometimes made between 'high' culture of literature and art, and small 'c' culture of attitude, value, beliefs, and everyday lifestyles. (138)

Defining culture in language education is, hence, built upon a clear distinction between big C culture and small c culture. The former refers to the creative and artistic products of a given society including literary works, architecture and music, while the latter applies to a society's core values, beliefs, attitudes and history.

### **1.2. The synergy of language and culture**

The inseparability of language and culture was initially introduced by Whorf (1965) and Sapir (1970). Their long journey in the analyses of Native American languages has come to be known as the Sapir-Whorf hypothesis. Whorf (1956) argued that people from divergent cultures think differently because of the differences in their language structure. The strong version of the hypothesis, that is based on the view that (a) language determines our thought (language determinism), has received disapproval on the part of sociologists. However, the diluted form of the hypothesis, which entails that (b) language influences our thought (linguistic relativity), has received wide acceptance and embracement among scholars from different fields upon the fact that language and culture are intertwined (Kramsch, 1998). Kramsch (1998) held the belief that "language is a principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in context of communication, it is bound with culture in multiple and complex way" (p. 3).

Within the same vein, Brown (2000) stressed the symbiotic connectedness of language and culture. He (2000) stated that “language and culture are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture” (p. 177). Therefore, understanding a language involves an awareness of its culture because language and culture are intricately linked, and the existence of one requires the other. Thus, the integration of the cultural aspects within the teaching of foreign languages cannot only be seen as a necessity; in fact, it is considered as an obligation.

### 1.3. Tracing the growth of intercultural communicative competence

Considering Foreign Language Teaching and Learning in terms of competences has been associated with Chomsky’s (1965) linguistic theory. Matthews (2014) noted that the Chomskyan concept of linguistic competence requires an ideal situation whereby a hearer-speaker produces and understands grammatically correct sentences (pp.12-17). Due to its idealistic nature, Chomsky’s concept of linguistic competence has been subjected to criticism. In this scope, Brown et al. (2004) pointed out that Chomsky’s narrow-scope view of language emerged in isolation of any given authentic context. The only reference to context is that of a mono-cultural society.

In reaction to Chomsky’s linguistic competence, the American linguist and anthropologist Dell Hymes (1966) introduced communicative competence to describe and account for both grammatical knowledge and the ability to use language appropriately within a given social and cultural context. In this respect, Hymes (1966, p. 116) asserted that “the consequences of the relativity of the structure of language depend on the relativity of the function of language”. Despite the fact that Hymes did not address Foreign Language Teaching and Learning in his studies, further in-depth studies in the field are built upon his research output.

Hymes’ (1966) conceptualization of communicative competence has been elaborated by several researchers including the most acknowledged model of Canale and Swain (1980) to define sub-consequences. The Canale and Swain (1980) model highlights the value of language production (speaking and writing) in enhancing language learning. It posits that producing language stimulates cognitive processes. This latter leads to better understanding and internationalization (Shrum and Glisan, 2016, 14). The communicative competence has also been questioned for its adherence to native speakers’ norms with consideration to the native language culture only. Fantini (2005) contended that conventional models of communicative competence, which is based on native speaker-centric paradigms (accounting native speaker’s social background), fail to capture the dynamic nature of intercultural communication. Using English as a lingua Franca in cross cultural settings necessitates the incorporation of the intercultural dimension in foreign language teaching/learning contexts. As a result, intercultural communicative competence was introduced.

Byram (1994) originally introduced the term intercultural communicative competence. It is viewed as the expansion of the concept of communicative competence. For Byram (2000), intercultural communicative competence is “the ability to interact effectively and appropriately with speakers from different linguistic and cultural backgrounds” (Cited in Huang, 2021, p. 56).

Similarly, Bennett and Bennett (2004) defined the term intercultural communicative competence as “the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” (p. 149). In other words, intercultural communicative competence reflects the knowledge and skills of effectively engaging in communication across diverse cultures and demonstrating appropriate behaviours in various cultural settings. Chen (2009) added that tolerance and mutual respect for cultural differences hinges on intercultural communicative competence (p.394). Likewise, Fantini (1997) pointed out that intercultural communicative competence depends on the comprehension and appreciation of intercultural distinctions. This understanding fosters successful intercultural communication and dismantles barriers between different cultures.

#### **1.4. Byram’s Model of Intercultural Communicative Competence**

In the context of foreign language education, Byram’s 1997 publication has highlighted the link between Foreign Language Teaching and intercultural communicative competence. Byram’s (1997) model of intercultural communicative competence is one of the most cited and acknowledged models since it provides a comprehensive approach to the understanding and the development of intercultural communicative competence. It implies that foreign language education aims to produce an ‘intercultural speaker’ instead of a native-like speaker. Byram (1997) proposed a framework that includes three key components including knowledge, skills, and attitudes. Knowledge involves: (1) knowledge of others and (2) knowledge of self. Skills are divided into two categories: (1) skills to interpret and relate and (2) skills to discover and/or to interact. Finally, attitudes entail the ability to relativize one’s self and to value others with ‘curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and about one’s own’ (Byram, 1997, p. 91). By utilizing this practical model, teachers and educators can work towards developing EFL students’ intercultural communicative competence in various EFL contexts.

#### **1.5. The Need to Adopt an Interculturally-driven Syllabus**

Developing intercultural communicative competence has been acknowledged by scholars and researchers as a core element in the field of language education. Recently, a great deal of syllabi for teaching English as a Foreign Language has accentuated a varied level of importance on augmenting students’ cultural knowledge, mainly through the inclusion of correct information about British and American cultures (Algouzi and Alkhiar, 2021, p. 788). Despite the wide acceptance of intercultural learning, its integration in foreign language classrooms remains a serious challenge.

As it has been mentioned earlier, there are no clear suggestions or guidance in how to implement the intercultural elements and develop the intercultural communicative competence in EFL classrooms. Therefore, syllabus design processes should be targeted toward fostering students’ intercultural communicative competence. Leask (2009) emphasized this point by insisting on “the incorporation of an intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study” (p. 210). In simple words, intercultural communicative competence can be developed when syllabi are interculturalized.



This implies that course objectives, content, teaching methods and evaluation modes should all be put into action towards a central educational objective, which is that of developing and promoting foreign language learners' intercultural communicative competence. Currently, internationalization emerges as a response to the pervasive phenomenon of globalization. That is why it necessitates the adoption of an intercultural-based syllabus. Yueh and Copeland (2015) argued that a language syllabus should reflect how cultural differences, empathy, and power issues are emphasized in classroom teaching. They (2015) also emphasized the point that foreign language institutions are in need to adopt intercultural communication courses in different teaching subjects to enhance students' intercultural communicative competence in higher education. In the Algerian higher education context, there is always a concern about the absence of a straightforward syllabus that relevantly and effectively addresses the development of intercultural communicative competence.

## **2. Methods**

In this study, the research methodology employed serves as the framework. Through it, we systematically investigate the pertinent factors influencing the research question.

### **2.1. Research Aims**

The main aim of the present study is to enhance Algerian EFL students' Intercultural Communicative Competence. This is achieved through the incorporation of the intercultural dimension into the Oral Expression syllabus. We believe that this shift in the teaching/learning focus (objectives, content, methods and techniques of teaching, assessment and the like) would greatly help in developing language learners' intercultural communicative competence and would encourage teachers to discard their traditional teachings and shift towards intercultural-based education.

### **2.2. Research questions**

In light of the research aim, the following questions were asked. The questions guide the research investigation towards achieving the research aims.

- a. What are the key components and pedagogical strategies that should be incorporated into an intercultural-based syllabus for EFL learners?
- b. Does an interculturally-based syllabus effectively impact learners' intercultural sensitivity, awareness and ability to navigate intercultural interactions?

### **2.3. Research Hypothesis**

The present research is set to test the following research hypothesis:

- If we appropriately implement an interculturally-based syllabus in the subject of speaking, we will significantly develop and improve learners' Intercultural Communicative Competence.

### **2.4. Population and Sampling**

In the present study, the population involves second year LMD students at the department of English, Tebessa University. They are all aged between 18 and 22 years old and most of them have studied English for at least eight years. Working with the whole population, which is around 240 students, was an impossible matter due to various reasons. Thus,

drawing a sample that is representative of the whole population was highly required. The adopted sampling technique was non-probability sampling in the form of convenience selection of participants, in which two groups out of six intact groups, were selected. The reason behind this convenience sampling is that it was difficult for the researcher to apply randomization because of second year students' study schedule.

The sample of the study is composed of 66 students. They involved two interact sub-groups, the number of students per each group is 33: experimental group (33 students) and control group (33 students).

## **2.5. Means of Research**

An experimental research design was employed for the purpose of achieving the main aim of the present study. In this design, a pre-test and post-test assessment measures were administered to two-group participants. The ultimate difference is that a treatment (the teaching intervention) was given to the experimental group only. Besides that, three progress tests were assigned to both groups. It is worth mentioning that the teaching intervention took the form of an intercultural-based syllabus whereby an intercultural dimension was integrated encompassing both students' culture and the target culture.

## **2.6. The Experiment**

The experiment was deemed necessary to test the research central hypothesis, with the primary aim of developing students' Intercultural Communicative Competence through adopting an intercultural-based syllabus. The experiment was conducted in the academic year 2022-2023. It started in January and ended mid-May. The subject of Oral Expression was taught twice a week with a total of 3 hours. This has made the overall timeline of the experiment around 48 hours.

Adopting a quasi-experimental design, both the experimental and the control group completed a pre-test in the form of a jigsaw classroom activity whereby each student has a part that targeted one of the intercultural elements. During the experimental phase, the experimental group has undergone a treatment, whereas the control group was taught through the official a syllabus followed by teachers in the English Department at Tebessa University. After having obtained the syllabus of the Oral Expression subject, we advanced an alternative intercultural syllabus for the experimental group. Accordingly, the teaching objectives, content, teaching methods/techniques and the evaluation mode were interculturally-driven to cultivate and develop students' Intercultural Communicative Competence. Integrating the intercultural dimension in the Oral Expression syllabus focused on the intercultural knowledge, the intercultural skills and attitudes.

The multi-dimensional nature of the three last components (knowledge, skills and attitudes) was a substantial challenge, but not an impossible task. The essence of the Oral Expression subject was to emphasize both speaking and listening with a combination of the three components, and thus the development of students' intercultural communicative competence. After the intervention, a post-test was administered to both group who were required to perform an intercultural play.

## **3. Results**

The subsequent segments unveil the results of our investigation. They offer a comprehensive analysis of the impact of adopting an interculturally-based syllabus in developing EFL students’ intercultural communicative competence.

**3.1. The Pre-test**

As mentioned earlier, the pre-test was administered to participants in both groups; experimental and control group. The students’ oral products were graded based on a rating scale that indicates their intercultural communicative competence proficiency. This is best illustrated through the following table.

Table 1: Pretest and Post-test’s Intercultural Communicative Competence Rating Scale

Elements of IC	Sub-elements	Scale
Intercultural Knowledge	Knowledge of one’s culture Knowledge of other cultures	High Low Medium
Intercultural Skills	Interpreting - Relating Discovery- Interaction	High Low Medium
Intercultural Attitudes	Curiosity Openness	High Low Medium

Source : (Byram, 1997)

A holistic rubric that consists of a single scale with all the elements of ICC was used. Through this holistic rubric, we assigned 1-2-3-4-point scale, moving from low to high, to evaluate students’ subpar-low-medium-high- performance. The tables that follow represent students’ pretest scores for both groups.

Table 2: Scores of the Pretest for the Experimental Group’s Intercultural Communicative Competence Rating Scale

Participants	Score				
Student 1	1	Student 13	1	Student 25	3
Student 2	1	Student 14	1	Student 26	2
Student 3	1	Student 15	1	Student 27	1
Student 4	3	Student 16	2	Student 28	1
Student 5	1	Student 17	1	Student 29	1
Student 6	2	Student 18	2	Student 30	1
Student 7	2	Student 19	1	Student 31	2
Student 8	1	Student 20	1	Student 32	1
Student 9	1	Student 21	1	Student 33	1
Student 10	1	Student 22	1		
Student 11	2	Student 23	1		

Student 12	2	Student 24	1
------------	---	------------	---

The pretest that aimed at examining and assessing the experimental group’s intercultural communicative competence revealed scores that, initially, appeared to be on lower end of spectrum. This initial observation suggested that there may be potential for improvements in the students’ intercultural competence. The scores that were obtained from the pretest served as a starting point for targeted interventions and tailored instructional content and strategies to enhance students’ intercultural communicative competence throughout the course.

Table3: Scores of the Pretest for the Control Group’s Intercultural Communicative Competence Rating Scale

Participants	Score				
Student 1	1	Student 13	2	Student 25	1
Student 2	1	Student 14	1	Student 26	3
Student 3	2	Student 15	3	Student 27	1
Student 4	1	Student 16	3	Student 28	2
Student 5	1	Student 17	1	Student 29	1
Student 6	3	Student 18	1	Student 30	1
Student 7	2	Student 19	1	Student 31	1
Student 8	1	Student 20	2	Student 32	2
Student 9	1	Student 21	1	Student 33	1
Student 10	1	Student 22	2		
Student 11	1	Student 23	1		
Student 12	1	Student 24	1		

Before delving into statistical analysis, the pretest results show that participants in both groups, experimental group and control group, have a limited intercultural knowledge and skills. Their attitudes seem to be notably influenced by their respective culture. To guarantee the homogeneity assumption, these results were processed in SPSS ver.25 as sketched in Table 4 above.

Table 4: Mean and Standard Deviation Scores of the Two Groups’ Pretest

Participants' group	N	Mean	Std. Deviation
Experimental Group	33	1,3636	,60302
Control Group	33	1,4545	,71111

By performing a straightforward calculation, we observe that the difference in the means is 0.09. This shows that before the teaching intervention, one can notice that there is no statistically meaningful discrepancy.

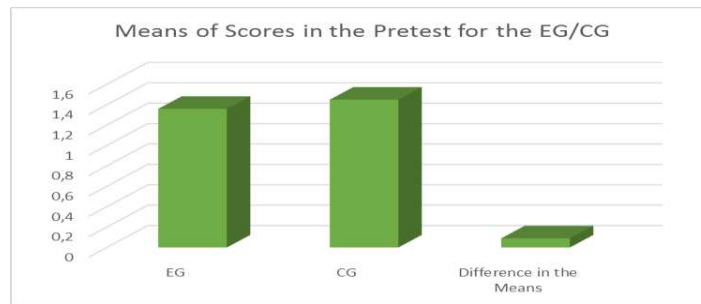


Figure 1. Means of Scores in the Pretest for the Experimental and Control Group

When comparing the means and the standard deviations (SD) between the two groups, we notice that the mean score of the experimental group (n=33) is 1.36 with a Standard Deviation SD= 0.60, whereas the mean score of the control group (n=33) is 1.45 with a Standard Deviation SD=0.71. Consequently, the mean ranks of the pretest scores of both groups are approximately within a similar range. This indicates that the EG and the CG have a fair homogeneity at the level of Intercultural Communicative Competence. The null hypothesis H0 which entails that the mean rank of the experimental group is close to the mean rank of the control group in the pretest is, hence, supported and confirmed. That is to say, there is no statistical difference with regards to the pretest results of both the experimental group and the control group.

The independent-samples t-test was used for the reason that we have two distinct intersecting samples of individuals (control and experimental groups). Upon employing the independent-samples t-test in SPSS, we received the subsequent results.

Table 5: Independent Samples T-test for the Pretest Scores

		Independent Samples Test					
		t-test for Equality of means					
	Group	N	T	Df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
Pretest	Experimental Group	33	-,560	64	,577	0.09	,10497
	Control Group	33		62.336			

In the current pretest, the calculated level of significance p-value is 0.57 which exceeds  $\alpha=0.05$ , affirming that the two groups are roughly at the same level of ICC and, therefore, there is no statistical difference between the two groups. This establishes good conditions for accurately measuring the progress in the EG’s level of ICC and attributing any positive or negative alternations. As revealed in the table above, the absence of distinctions between the two groups is evident as the significance level is greater than 0.05 (sig.> 0.05). These results strongly validate the pre-test’s efficacy in setting suitable conditions for the implementation of the teaching intervention.

### 3.2. The Progress Test

To examine and evaluate whether the intervention has had a positive effect on the development of students’ intercultural communicative competence, a progress test was conducted over the time of the treatment. Therefore, three progress tests were

administered at the end of each instructional unit to examine and measure changes in participants. It is worth noting that both of the experimental and the control group simultaneously undertook the progress tests. These progress tests were aligned with the course objectives to harmonize with the three intercultural dimensions, namely knowledge, skills and attitudes. In that order, each progress test covered one of the ICC dimensions. The results obtained in the progress test were processed in SPSS Ver.25. The results indicate that the highest mean score for the experimental group, after the teaching intervention, was on the ICC component of attitude ( $m=3.1818$ ) and the lowest mean score was noted on knowledge ( $m = 2.6364$ ). By contrast, the control group scores ranged between ( $m=1.60$ ) and ( $m=1.42$ ) respectively.

When comparing means and Standard Deviation between the two groups on the set of the three intercultural dimensions, we notice that there is a significant difference between the mean scores of the experimental and the control group (see table 6).

Table.6: Mean and Standard Deviation Scores of the EG and CG Progress Tests

	Participants	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Knowledge	The Experimental Group	33	2,6364	1,08450	,18879
	The Control Group	33	1,6061	,86384	,15037
Skills	The Experimental Group	33	2,9091	1,07132	,18649
	The Control Group	33	1,4545	,66572	,11589
Attitude	The Experimental Group	33	3,1818	,72692	,12654
	The Control Group	33	1,4242	,61392	,10687

A sample t-test was used to ascertain the notable difference between the experimental and the control. The results of the t-test are presented in the table below (Table 7).

Table 7: Independent Samples T-test for the Progress Tests' Scores

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Knowledge	Equal variances assumed	3,155	,080	4,269	64	,000	1,03030	,24136
	Equal variances not assumed			4,269	60,951	,000	1,03030	,24136
Skills	Equal variances assumed	8,636	,005	6,625	64	,000	1,45455	,21957
	Equal variances not assumed			6,625	53,506	,000	1,45455	,21957
Attitude	Equal variances assumed	,418	,520	10,611	64	,000	1,75758	,16563
	Equal variances not assumed			10,611	62,256	,000	1,75758	,16563

The independent sample t-test table presents a comprehensive analysis of the progress test scores across three distinct areas: Knowledge, skills and attitude. For each of these areas, two separate tests were conducted; assuming equal variances and not assuming equal variances. As shown in Table 7, there are differences between the two groups, for sig. is less than 0.05 (sig. < 0.05) in all progress tests. The significance levels (sig) for knowledge, skills, and attitude in the independent samples t-test are all extremely low, each registering at 0.000. This indicates that there are highly meaningful distinctions in performance across the three tests.

These results strongly suggest that the variations in performance are not likely due to chance, but rather they reflect genuine disparities in competence and attitude levels. The mean differences observed in the independent samples t-test provide valuable insights into the extent of variation across the knowledge, skills, and attitude domains. As far as knowledge is concerned, there is an average difference of 1.030 points between the experimental and control group. Similarly in skills, the mean difference is 1.45 points, while in attitude; the mean difference is notably higher at 1.75 points. These findings suggest that there are substantial disparities in performance levels across these three crucial areas. Considering these mean differences in conjunction with the significance levels indicates the efficacy of our teaching intervention and its positive effect on enhancing students’ intercultural communicative competence.

### 3.3. The Post-test

After undertaking the treatment, the post-test was used to measure changes in terms of students’ intercultural communicative competence. The post scores have undergone the same procedure as in the pretest.

Table 8: Scores of the Post-test for the Experimental Group

Participants	Score				
Student 1	1	Student 13	2	Student 25	4
Student 2	3	Student 14	3	Student 26	4
Student 3	4	Student 15	3	Student 27	3
Student 4	1	Student 16	4	Student 28	1
Student 5	4	Student 17	2	Student 29	1
Student 6	2	Student 18	4	Student 30	2
Student 7	2	Student 19	2	Student 31	4
Student 8	4	Student 20	4	Student 32	3
Student 9	3	Student 21	2	Student 33	3
Student 10	3	Student 22	4		
Student 11	4	Student 23	3		
Student 12	4	Student 24	3		

The table above depicts students’ scores in the post-test for the experimental group. It provides a visual standpoint that there has been a progress. This is an encouraging sign that reflects the fact that the teaching intervention has effectively contributed to the development in the experimental group’s intercultural communicative competence level.

Table 9: Scores of the Post-test for the Control Group

Participants	Score				
Student 1	1	Student 13	1	Student 25	1
Student 2	1	Student 14	2	Student 26	1
Student 3	1	Student 15	1	Student 27	4
Student 4	1	Student 16	1	Student 28	1
Student 5	2	Student 17	1	Student 29	1
Student 6	1	Student 18	1	Student 30	3
Student 7	1	Student 19	1	Student 31	1
Student 8	1	Student 20	1	Student 32	1
Student 9	2	Student 21	3	Student 33	1
Student 10	1	Student 22	1		
Student 11	2	Student 23	1		
Student 12	1	Student 24	2		

The scores that were obtained in the post-test reveal that the experimental group realized remarkable progress. However, no improvement was noted regarding the control group since they have been taught using the usual teaching (course contents, teaching methods and techniques). The results that we garnered in the post-test were subjected to SPSS that generated Table 10.

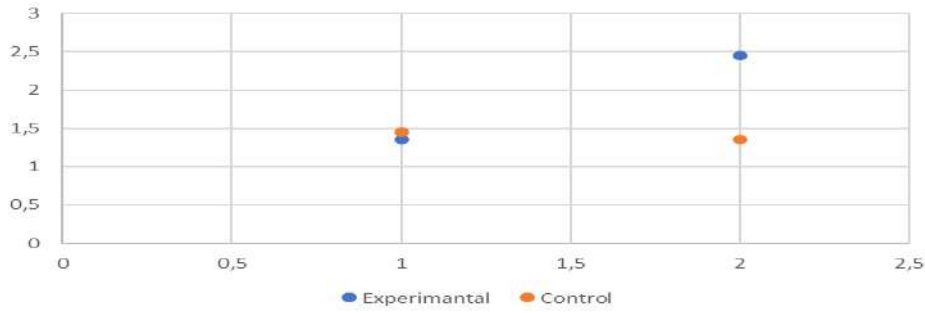
Table 10: Mean and Standard Deviation Scores of the Two Groups' Post-test

Participants' group	Mean	N	Std. Deviation
Experimental Group	2,9091	33	1,04174
Control Group	1,3636	33	,74239

Unlike the obtained results in the pretest, one can easily note that there is a significant difference between the mean ranks of the EG and the CG as far as the post-test scores are concerned. Subsequently, the difference in the means has reached (1.54).

Figure 2: A Bar Graph Comparing the Mean Scores for the Two Groups' Pretest and Post-test





Upon comparing means and standard deviations (SD) of the two groups, it has become evident that the experimental group had a mean score (n=33) of (2.90) with a Standard Deviation (SD= 1.04), while the control group (n=33) exhibited a mean score of (1.36) with a Standard Deviation (SD=0.74). The obtained results in the pretest demonstrate that there is no statistical difference between the two groups: control and experimental. On the contrary, the mean ranks of the post-test’s results in both groups reveal that there is a statistically significant difference. The independent-samples t-test was used given that we have two distinct non-overlapping samples of participants (control and experimental). Upon employing the independent-samples t-test is SPSS, we uncovered the following results.

Table 11: Independent Samples T-test for the Post-test Scores

		Independent Samples Test					
		t-test for Equality of means					
	Group	N	t	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
Post-Test	Experimental Group	33	6,940	64	,000	1,54545	,22268
	Control Group	33					

*\*Significance at the p=.05 level*

The results that are demonstrated in Table 11 above display the experimental and control groups independent sample t-test of the post-test scores. This kind of statistical test is used to confirm that there is a statistical difference between the experimental and the control group. In the current follow-up post-test, the computed t-test score registers at (6.94) and the level of significance P-value is (0.000) which is less than (0.05). As mentioned before, the mean ranks in the post-test assume that there is a significant difference among the two groups in which the experimental group’s participants scored more than the control group. Therefore, the null hypothesis **H0** positing no statistically significant difference between the Experimental Group and the Control Group in the development of their ICC in the post-test is rejected. This means that the teaching intervention with the experimental group provides positive results in terms of developing Algerian EFL students’ intercultural communicative competence.

#### 4. Discussion of the Findings

The research experiment was designed to confirm the central research hypothesis and to address the main research question that centers around the effectiveness of incorporating the intercultural dimension in the oral expression syllabus. The main purpose behind that is to develop students' intercultural communicative competence. Upon analysing the experimental results, it is evident that the progress observed within the experimental group is conspicuously ascribed to the incorporation of interculturality as an instructional modality. Conversely, the control group evinced a state of relative stasis, due to the rigid way of teaching that can be referred to as a theory-driven instruction. The previous descriptive as well as critical analysis of the data indicate that a positive progress is clearly observable after weeks of systematically implementing an intercultural-based syllabus or course into the subject of Oral Expression for Algerian EFL students of second year.

Students' intercultural communicative competence is positively enhanced. A strong and relevant interpretation of this result can be the fact that participants in the experimental group have developed a self-perception of the ICC issues, and they started adjusting and embracing new intercultural stands. Approaching teaching from an intercultural perspective in the Oral Expression syllabus remarkably contributed to cultivating students' ability to understand cultures, including their own, and, therefore, use this knowledge to successfully communicate in an intercultural setting wherein they conveyed a disposition of respect and tolerance towards both native and target cultures. In line with this central and critical point, in their analytical evaluation of English syllabi, Yueh and Copeland (2015) discussed the embodiment of the intercultural communication through course syllabi and its key role in developing students' ICC.

In fact, the traditional teaching methods or tendencies that disregard the integration of the intercultural dimension were the major reason behind the low results of the control group. Their communication shows no appreciation of cultural differences. Barriers, including a less understanding of otherness, prejudice and ethnocentrism, hinder students' intercultural interactions. The main aim of this research was to advance a teaching course/syllabus that is interculturally-driven (objectives, contents, method of teaching, method of assessing) with the overall aim of shifting the teaching and learning practices and move towards internalization as a mandatory pre-requisite in nowadays' higher education world-wide. The introduction of a course that is interculturally oriented is for the major aim of developing Algerian EFL second year students' intercultural communicative competence at EL-Sheikh Larbi Tebessi University.

### **Conclusion and Recommendations**

This study was an empirical attempt to highlight the importance of integrating the intercultural dimension in the English syllabus of Oral Expression to develop students' Intercultural Communicative Competence. The results of this study revealed that second year EFL students at Tebessa University achieved a remarkable progress after being exposed to an Oral Expression interculturally-based syllabus; students made use of their intercultural knowledge and skills to develop self-critical outlook.

In advancing towards an interculturally-based syllabus, several key recommendations emerge. Subsequently, it is highly recommended for Algerian policymakers to prioritise the

integration of the intercultural competence within the EFL educational framework. To be exact, syllabus designers are required to emphasize the incorporation of the intercultural dimension into the course of Oral Expression syllabus, in particular, and the English syllabi of various subjects, in general. This study also revealed the need of reinforcing teachers' training by providing them with an interculturally-driven syllabus or even some pedagogical implications and practical suggestions about how to integrate the intercultural dimensions into EFL teaching and learning. Moreover, using a pattern-based strategy, students should be sensitized about the intercultural communication issues. It is also highly recommended for teachers to ask students to keep portfolios so they, themselves, can mark their progress toward becoming intercultural speakers.

### Bibliographical references

- ALGOUZI, s. & eLKHIAR, a. 2021. An ethnographic approach to developing intercultural awareness: A case study of EFL learners at Najran University. *Theory and Practice in Language Studies*, 117. doi: 10.17507/tpls.1107.04.
- ALPTEKIN, C. 2002. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), doi: 10.1093/elt/56.1.57.
- BENNETT, J.M. and BENNETT, M.J. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds), *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications.
- BROWN, G., MALMKJÆR, K. & WILLIAMS, J. 2004. *Performance and competence in Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, H.D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Pearson Education.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. 2000. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- BYRAM, M. 2004. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- BYRAM, M. and MORGAN, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHEN, G.-M. and AN, R. 2009. A Chinese model of Intercultural Leadership Competence. In D.K. Deardorff, (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.
- FANTINI, A. E. 1997. *New Ways in teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL Inc.
- HUANG, L. J. D. 2021. Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms—A study of EFL learners in Taiwan. *International Journal of Intercultural Relations*, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.015>
- HYMES, D. 1966. Two types of linguistic relativity. In Bright, W. *Sociolinguistics* The Hague: Mouton..
- KRAMSCH, C. J. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- LEASK, B. 2009. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), . doi10.1177/1028315308329786.
- MATTHEWS, D. 2014. *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- RICHARDS, J.C. and SCHMIDT, R.W. 2003. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Educational Limited.
- SHRUM, J. L., & GLISAN, E. W. 2016. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (5th ed.). Boston: Cengage.
- WAGNER, M., PERUGINI, D.C. and BYRAM, M. 2018. *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- WHORF, B. L. 1956. *Language, Thought and Reality*. New York: Willey.
- YUEN, H. S., & COPELAND, K. D. 2015. The embodiment of intercultural communication through course syllabi. *Intercultural Communication Studies*.



## Etude du discours sur les concepts de la grammaire dans *Tajerrumt n tmaziyt tatrart* de Mouloud Mammeri

### Study of the discourse on the concepts of grammar in *Tajerrumt n tmaziyt tatrart* of Mouloud Mammeri

Yacine MEZIANI<sup>1</sup>

Université A. Mira de Bejaia | Algérie  
yacine.meziani@univ-bejaia.dz

**Résumé :** Cette contribution a pour objet le discours sur les concepts de la grammaire dans *Tajerrumt n tmaziyt tatrart* de Mouloud Mammeri, première grammaire amazighe monolingue, dans laquelle l'auteur a tenté de définir, en tamazight, les concepts de la grammaire. Ce discours définitoire mérite d'être examiné pour en dégager ces caractéristiques et spécificités. L'intérêt de cette étude est d'orienter le praticien vers l'amélioration de ses pratiques terminologiques en matière de définition. La littérature sur la pratique de la définition en terminologie nous a servi de cadre théorique. L'examen du corpus nous a montré que le discours est accessible parce que l'auteur a su équilibrer entre la langue courante et l'usage des néologismes. Il a réussi à élaborer des définitions terminologiques satisfaisantes, compréhensibles et accessibles d'autant plus que l'ouvrage contient un glossaire des termes du domaine de la grammaire.

**Mots-clés :** définition terminologique, concept, grammaire, tamazight, Mouloud Mammeri

**Abstract:** The subject of this contribution is the discourse on the concepts of grammar in *Tajerrumt n tmaziyt tatrart* of Mouloud Mammeri, the first monolingual Amazigh grammar, in which the author attempted to define, in Tamazight, the concepts of grammar. This defining speech deserves to be examined to identify these characteristics and specificities. The interest of this study is to guide the practitioner towards improving their terminological practices in terms of definition. The literature on the practice of definition in terminology served as a theoretical framework. Examination of the corpus showed us that the speech is accessible because the author was able to balance between everyday language and the use of neologisms. He succeeded in developing satisfactory, understandable and accessible terminological definitions, especially since the work contains a glossary of terms in the field of grammar.

**Keywords:** terminological definition, concept, grammar, tamazight, Mouloud Mammeri



<sup>1</sup> Auteur correspondant : YACINE MEZIANI | yacine.meziani@univ-bejaia.dz.

La présente contribution est une étude du discours définitoire sur les concepts de la grammaire dans la première grammaire amazighe monolingue intitulée : *Tajerrumt n tmazyit tatrart* (désormais *Tajerrumt*), élaborée par Mouloud Mammeri en 1976. Le corpus à étudier est constitué de définitions des concepts de la grammaire. Le document en question est un petit trésor terminologique parce qu'il répertorie une liste de termes relatifs à un domaine particulier qui est la grammaire, et terminographique parce que l'auteur explique, ou plutôt définit, ces termes en tamazight.

Parler d'un domaine technique et scientifique comme la grammaire nécessite : d'une part, un métalangage qui décrit la langue, ses parties et leur fonctionnement ; d'autre part, un méta-métalangage pour décrire et expliquer ce métalangage. Ceci explique la tâche ardue que s'est assigné l'auteur, à savoir l'étude de la langue, l'élaboration du métalangage et la rédaction des définitions. Nous considérons que ces définitions qui expliquent le sens de ce métalangage grammatical sont des définitions terminologiques.

Les sciences, qui organisent le monde, concret ou abstrait, opèrent avec des concepts. La définition joue un rôle primordial dans la transmission du contenu conceptuel que ces concepts sont chargés de porter. Ainsi, d'après Roche (2022 : 04), « la notion de définition est au cœur de toute science ». Pour qu'elle puisse remplir sa tâche principale qui est la transmission de la connaissance d'une manière concise, précise et objective, la rédaction de la définition requiert une certaine rigueur.

Le document *Tajerrumt* mérite d'être évalué pour deux raisons : la première c'est que depuis les années 70, date de la publication de cette grammaire, les études sur la définition, notamment la définition terminologique, qui nous concerne ici, se sont multipliées et les spécialistes du domaine ont élaboré un certain nombre de règles et de principes régissant la rédaction de ce type de définitions ; la deuxième, c'est que tamazight, langue de rédaction de ces définitions, a évolué depuis cette date et devenue une langue d'enseignement, donc de transmission des savoirs. Cette tâche est entamée depuis le début des années 70 et traduite, notamment, par la création néologique pour permettre à cette langue de dire le monde scientifique qui exige plus de concision et de précision, et surtout, plus d'objectivité. De ces deux postulats, découle l'hypothèse suivante :

Des définitions, élaborées à une période où tamazight ne disposait pas encore de terminologie scientifique et où il n'y avait pas beaucoup de recherches sur la définition des concepts scientifiques, peuvent souffrir d'erreurs formelles et substantielles ; et peuvent de ce fait ne pas répondre aux exigences de la transmission des connaissances scientifiques qu'elles véhiculent sur les concepts.

En nous inscrivant dans le domaine des études sur la définition terminologique, notre objectif consiste à dégager les caractéristiques, les plus apparentes notamment, de ces définitions étant donné qu'il s'agit de la première expérience en matière de définition des termes scientifiques en tamazight. Selon Amaoui (2021), « [...], ce manuel met en œuvre une terminologie grammaticale, des techniques discursives et des procédés morphosyntaxiques qui sont jusque-là inconnus dans les écrits berbères ». En effet, ce sont ces nouvelles techniques discursives qui nous intéressent ici. Par ailleurs, il est aussi important de noter que dans les années 70, les travaux sur la définition terminologique sont très rares. En effet, à cette époque on ne reconnaît même pas le statut particulier de ce type de définitions. Selon Larivière (1996 : 405), les chercheurs des années 70 refusent d'accepter la différence entre la terminographie et la lexicographie, et affirment que la

terminologie et/ou la terminographie n'est qu'une lexicographie technique. Par conséquent, la définition terminologique et/ou terminographique est à situer entre la définition lexicographique et la description encyclopédique. Il a fallu attendre les années 1990 pour que la définition terminologique, et de ce fait terminographique, soit reconnue comme un type à part entier, et les années 2000 pour pouvoir expliquer et définir ensuite les règles et les principes qui la régissent. De ce fait, pour le contexte qui était celui de Mammeri, nous pouvons admettre d'emblée que les définitions qu'il a élaborées sont satisfaisantes du moins du point de vue lexicographique et encyclopédique.

Concernant *Tajerrumt*, il est important de signaler qu'elle a déjà fait l'objet de quelques recherches. Pour Berkai (2000-2001 : 29), le lexique de la grammaire élaboré par Mammeri est le premier travail systématique de terminologie thématique. Toutefois, le terme systématique a été utilisé avec précaution, en le mettant entre guillemets, en écrivant qu'un « [...] lexique de grammaire berbère qui ne prévoit pas un équivalent du terme « prétérit », est un lexique qui manque de systématisme, [...] ». Pour lui, il s'agit plutôt d'un glossaire du livre *Tajerrumt* que d'un lexique de la grammaire. Ce point de vue enseigne que cette grammaire ne contient pas une terminologie exhaustive, et de ce fait la description ne sera pas complète, pour ne pas dire qu'elle n'est pas précise et concise.

Achab (2013 : 92-93), de son côté précise que ce manuel est intéressant sur deux plans : d'une part, il propose une terminologie spécialisée relative au domaine de la grammaire ; d'autre part, il s'agit d'une étude technique rédigée entièrement en tamazight. Si Achab, comme Berkai, a aussi souligné l'importance de ce document par rapport à la terminologie spécialisée qu'il propose, il souligne, par ailleurs, le fait que c'est un document, scientifique si on peut le qualifier ainsi, rédigé entièrement en tamazight, une langue non encore aménagée à cette époque.

Boumalek (2009), en précisant que ce manuel « est le premier travail qui s'est attaqué à la question du métalangage [...] », souligne la fonction principale de cette terminologie grammaticale. Techniquement, la terminologie linguistique en générale, et grammaticale en particulier, sert à décrire et à expliciter le fonctionnement d'une langue. Autrement dit, elle sert à parler de la langue, ce qui fait d'elle un métalangage. C'est à partir de ce point de vue métalinguistique que Amaoui (2021) a abordé cette terminologie en s'intéressant, d'une part, à la difficulté de la construction du discours métalinguistique quand la terminologie grammaticale est lacunaire et, d'autre part, aux caractéristiques morphosyntaxiques de l'autonymie. En somme, cette dernière contribution est une étude théorique du métalangage grammatical dans *Tajerrumt*. Bien que Amaoui a touché sommairement à la problématique de la définition, il en reste que ces recherches que nous venons d'évoquer se sont intéressées à des aspects autres que la définition. D'une manière générale, ces études s'accordent que le point fort de ce document est la terminologie grammaticale qu'il contient et qui est constituée en grande partie de néologismes. Nous estimons que l'adoption d'une autre approche nous permettra de voir et de percevoir *Tajerrumt* d'une autre manière. Nous utilisons ici une approche terminologique qui s'intéresse à la manière de décrire, d'expliquer et de définir les concepts scientifiques liés à un domaine spécifique, à savoir la grammaire.

L'intérêt de cette étude est d'orienter le praticien vers l'amélioration de ses pratiques terminologiques en matière de définition.

## 1. Corpus, méthode et cadre théorique

### 1.1. Le corpus

Notre corpus est constitué de 27 textes définitoires. Ce sont des discours en tamazight, sur les concepts de la grammaire amazighe, tirés de *Tajerrumt*, une grammaire publiée en 1976 chez Maspero<sup>2</sup> en France. Elle est rédigée dans la version kabyle de tamazight, mais c'est une étude « [...] aisément transposable pour n'importe quel autre parler du groupe », précise l'auteur dans la quatrième de couverture.

Dans le but de réhabiliter tamazight et de lui permettre de passer au rang de langue de l'école, l'auteur a senti la priorité de l'élaboration d'une grammaire monolingue avec une terminologie et des explications, c'est-à-dire des définitions, en tamazight. C'est ce qui a permis à cette langue de prendre son autonomie et de passer d'une langue objet d'étude à une langue dotée d'un métalangage qui lui permet de parler d'elle-même. Ainsi, l'un des premiers problèmes que pose l'enseignement de tamazight en tamazight, qui est la question d'un métalangage amazigh, comme l'a remarqué Brugnatelli (2005 : 311), ne se pose plus. Le métalangage que contient cette grammaire est donc d'un apport considérable à l'enseignement de tamazight en tamazight.

## 1.2. La méthodologie

Dans cette étude, nous avons adopté une approche terminographique car ce qui nous intéresse ici ce n'est pas la terminologie elle-même mais le discours définitoire qui accompagne certains termes. Avant d'aller plus loin dans notre réflexion sur le sujet, il est à noter que la terminographie est une science qui « consiste à étudier, de façon systématique, une réalité terminologique [...], à effectuer un inventaire des termes propres à un domaine, [...], à les accompagner d'un certain nombre d'informations, [...] ». (De Bessé, 1996 : 04)<sup>3</sup>. Ce qui nous intéresse dans la présente étude, ce sont les informations qui accompagnent les termes proposés. En ce sens, ce manuel qui contient des termes de la grammaire en tamazight et leurs définitions dans la même langue « confronte concrètement la langue berbère à l'exercice inédit de l'expression scientifique et technique », écrit Achab (2013 : 93). C'est pourquoi les enseignants de tamazight en Algérie, notamment ceux de la Kabylie, n'ont pas trouvé de difficultés quand ils ont commencé l'enseignement de tamazight après son intégration dans l'école algérienne, et bien avant, dans le cadre associatif.

Il est à signaler que *Tajerrumt* a constitué une partie de notre corpus dans une précédente recherche<sup>4</sup>. Comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, à notre connaissance, Mouloud Mammeri est le premier qui a tenté la définition des termes désignant des concepts scientifiques en tamazight. D'un point de vue terminologique, les termes du domaine de la grammaire mentionnés dans ce manuel renvoient à des concepts.

Par conséquent, les définitions qui leurs sont attribuées doivent être classées dans le domaine de la définition terminographique. Il y a lieu de préciser aussi que, contrairement à la définition lexicographique, la définition terminographique, en plus des dictionnaires spécialisés, on peut la trouver dans les articles de revues, dans les manuels scolaires, ... et dans les ouvrages de grammaire. D'ailleurs, c'est dans toutes ces sources que le terminographe puise sa matière première, c'est-à-dire les termes qui désignent les

<sup>2</sup> Dans la présente étude nous utilisons l'édition de 1990 des éditions Bouchène mais qui n'est pas différente de la première édition.

<sup>3</sup> Cité par Seppälä (2004 : 75).

<sup>4</sup> MEZIANI Y. (2011-2012), *Etude descriptive de la définition terminographique en tamazight*, Mémoire de Magistère, université de Bejaia, sous la direction de M. Le Professeur Kamal BOUAMARA.

concepts et les éléments essentiels à la définition pour en confectionner le dictionnaire spécialisé. De ce fait, le terminographe ne fait que mettre en ordre et fixer la définition à présenter à son public.

### 1.3. Le cadre théorique

Pour une évaluation objective, nous nous sommes basé sur le document intitulé *La rédaction de définitions terminologiques*, dirigé par Robert Vézina et publié en 2009 par l'Office québécois de la langue française. C'est un document qui synthétise les travaux antérieurs, et de ce fait, les règles qu'il propose, précise l'auteur, « s'appuient sur des principes de base issus de l'analyse d'un large corpus de divers écrits scientifiques produits par des spécialistes du domaine, sur un travail de réflexion original d'un comité établi à cette fin, ainsi que sur la longue expérience pratique acquise par les terminologues de l'Office québécois de la langue française. ». Même s'il s'agit d'un document élaboré dans le but de servir dans la rédaction de définitions terminologiques dans le respect des règles fondamentales, il peut aussi être utile dans l'évaluation des corpus déjà existants.

#### 1.3.1. La définition terminographique

Pour ce qui est de la définition terminographique, Seppälä (2005 : 01) dit que :

[...] c'est une proposition formulée en langue, à propos d'un concept désigné par un terme dans un domaine donné, qui peut avoir diverses fonctions : décrire, expliquer, expliciter et/ou délimiter un concept ; distinguer des concepts les uns des autres ; reconnaître le défini ; attester l'existence d'un concept ; fixer un concept ; faire le lien entre unité linguistique, concept et référent ; structurer ou refléter un système conceptuel ; établir l'équivalence et la synonymie entre unités linguistiques ; remplir une fonction didactique et/ou normalisatrice. (Seppälä, 2005 : 01).

Pour leur part, Vézina et *al.* (2009 : 36) définissent de manière plus courte et plus précise la définition terminologique comme étant un « [...] énoncé linguistique qui décrit un concept et qui permet de le situer dans un système conceptuel. » La définition consiste donc à utiliser la langue pour décrire un concept en donnant ses caractères essentiels et à délimiter sa position à l'intérieur de l'ensemble où il est inclus et dans lequel il entretient des relations avec les éléments du même ensemble. De ces deux définitions, on retient : d'une part, la définition terminographique, ce qui est en partie valable pour la définition lexicographique<sup>5</sup>, est une proposition, c'est-à-dire un ensemble de mots qui nous donnent des informations sur le sens d'un autre mot utilisé dans un domaine donné ; d'autre part, cet énoncé définitoire situe le concept dans un système conceptuel, et ainsi, il structure et reflète ce système. Pour ce faire, il y a des règles à suivre et des principes à respecter.

#### 1-3-2- Quelques règles et principes de rédaction de la définition terminographique

Contrairement au domaine de la lexicographie où la définition est une pure description du sens, ou des sens quand il s'agit d'unités polysémiques, la définition en terminologie, comme la terminologie elle-même, est, d'une manière implicite, prescriptive parce que le sens, si on peut appeler ainsi le contenu sémantique d'un terme, est le résultat d'une convention entre les spécialistes du domaine auquel appartient l'unité terminologique. Ainsi, la définition en terminologie, et en terminographie quand il s'agit de dictionnaires spécialisés, est une définition conventionnelle parce qu'elle « vient d'une activité

<sup>5</sup> Même la définition lexicographique est une proposition formulée en langue mais à propos d'un mot de la langue commune qui est généralement polysémique et qui n'appartient pas à un système conceptuel particulier mais au système de la langue.



prescriptive ou, si l'on préfère, stipulatoire. *A priori*, elle crée l'objet qu'elle pose ; *a posteriori*, elle modèle les contours d'un contenu préexistant, mais vague. » (Martin, 1990 : 87).

Dans la pratique de l'acte définitoire, Vézina et al. (2009 : 06) précisent que la définition en terminologie « s'attache à décrire, à énoncer un concept [...] désigné par un terme [...] et à le caractériser par rapport à d'autres concepts à l'intérieur d'un système organisé (appelé *système conceptuel*) ».

Généralement, la définition terminologique est utilisée dans les dictionnaires, ou les vocabulaires, de spécialité. Selon Larivière (1996 : 409), la définition terminologique est « [...], utilisée dans les vocabulaires spécialisés, qui se propose de caractériser (i.e. de délimiter et de distinguer des autres notions) des notions dénommées par un terme et représentant une chose à l'intérieur d'un système organisé ». Nous comprenons dès lors que la définition, en plus de sa fonction de préciser les contours d'une notion, indique la place que cette notion occupe à l'intérieur du domaine qui constitue un système.

Le mode définitoire privilégié en terminologie est le mode en compréhension où le défini est rattaché à une classe conceptuelle par l'élément générique. Pour le différencier des autres termes rattachés au même générique, on ajoute un ou plusieurs éléments spécifiques, appelés aussi définisseurs. Vézina et al. (2009 : 05) ont constaté que les dictionnaires de langue générale et les dictionnaires spécialisés, concernant le fond, privilégient la définition en compréhension constituée d'un générique et des spécifiques. Ce qui est réalisé, sur le plan linguistique, par une phrase constituée de deux parties, l'élément générique et les éléments spécifiques, où le terme, ou le mot, défini ne doit pas y figurer. Concernant la forme, selon Seppälä (2004 et 2005), la définition doit être :

- i)- constituée d'une seule phrase et éviter tous les signes de ponctuation à l'exception de la virgule,
- ii)- cette phrase doit être constituée de deux parties, un élément générique et un ou, généralement, plusieurs éléments spécifiques,
- iii)- elle doit être concise, c'est-à-dire sans redondances ni répétitions,
- iv)- elle doit commencer par un nom, quand il est question de définir un nom, ce qui est le cas généralement en terminologie, pour pouvoir définir la forme nominale de la dénomination,
- v)- elle ne doit pas contenir le défini, et
- vi)- elle ne doit pas être négative.

Quant à son fond, la norme ISO 704 (1987) précise que la fonction principale de la définition en terminologie est d'« identifier le *concept* et le différencier nettement des autres *concepts* ». Son objet donc c'est le concept, c'est-à-dire ce que le terme (unité linguistique), désigne dans un domaine. (Seppälä, 2004 : 78).

Dans le même ordre d'idées, De Bessé (1991 : 111) précise que pour « [...] le terminographe, comme pour le terminologue, le travail consiste à délimiter, à distinguer et à définir des concepts. »

Puisque la définition en terminologie a pour objet un terme qui désigne un concept<sup>6</sup>, son fond désigne « la chose nommée », explique Seppälä (2007 : 32). Après le rattachement du concept à une classe donnée par l'élément générique, la suite de la définition doit énoncer

<sup>6</sup> Vézina et al. (2009) ne fait pas la différence entre définition du terme et définition du concept étant donné que les deux sont liés notamment quand il s'agit d'une terminologie déjà constituée.

avec précision ces caractères essentiels qui le différencient des autres concepts rattachés au même élément générique. D'autre part, elle doit être adéquate, c'est-à-dire qu'elle ne s'applique qu'au concept objet de définition, précise Vézina et *al.* (2009 : 13). Concernant le premier élément, le générique (ou l'incluant), le bon (ou plutôt le vrai) incluant, est celui qui permet « de répondre de façon minimale à la question : Qu'est-ce que le concept X ? ». (Vézina et *al.*, 2009 : 09). Les spécifiques sont, selon Vézina et *al.* (2009 : 11), « [...] tout élément de la pensée qui reflète une propriété attribuée à un objet donné et qui sert à en former et à en délimiter le concept. La somme des spécifiques contribue à définir un concept et en constitue ce qu'on appelle la compréhension ». La meilleure façon de considérer ces éléments spécifiques en terminologie est « celle qui consiste à leur assigner un type de caractère, selon leur relation au défini, telle que la fonction, la cause, la conséquence, etc. », dit Seppälä (2007 : 36).

Par ailleurs, les caractères n'ont pas toujours la même importance ; c'est pour cette raison que le choix doit se faire selon leur pertinence. Vézina et *al.* (2009 : 11-12) distinguent les caractères essentiels des caractères non essentiels : ceux qui sont « jugés indispensables à la détermination du concept traité » sont essentiels, ceux qui « apportent un complément d'information sans être absolument nécessaires pour comprendre, décoder ou distinguer un concept », sont non essentiels.

En revanche, même les caractères essentiels n'ont pas tous la même importance. Les plus importants sont ceux qui permettent de distinguer un concept de ceux qui lui sont proches : ce sont les caractères distinctifs<sup>7</sup>. Sur ce point, Clas (1985 : 77) note que la définition « [...] cherche à tracer les limites de compréhension d'un mot, c'est-à-dire veut donner ce qui distingue ce mot de tous les autres ». C'est ce qui est préconisé par la norme ISO 704 (1987) en précisant que la fonction principale de la définition en terminologie est « d'identifier le *concept* et le différencier nettement des autres *concepts* ».

Enfin, puisque le fond de la définition en terminologie est le concept, Seppälä (2007 : 33), précise que le mode le plus fréquent est le « mode conceptuel, qui correspond à la logique de la *compréhension* et qui s'actualise dans la forme définitoire en compréhension : générique + spécifique (s) ».

Somme toute, le fond de la définition doit respecter ce qui suit :

- i)- son objet est le concept, c'est-à-dire la chose nommée,
- ii)- elle doit rattacher le concept à une classe par le générique et le différencier par les spécifiques, c'est-à-dire respecter le mode définitoire en compréhension et
- iii)- elle doit être adéquate et ne s'appliquer qu'à ce concept.

D'après ce que qui précède, nous comprenons que la terminologie fait la différence entre le terme (unité linguistique) simple ou composée, qui désigne le concept (réalité extralinguistique) qui peut être un objet concret ou une idée abstraite. Le concept est donc le seul et l'unique objet de la définition dans le domaine de la terminologie.

## 2. Résultats et discussion

### 2.1. Quelques caractéristiques des définitions sur le plan de la forme

#### - De l'emploi des signes de ponctuation :

<sup>7</sup> Les caractères non distinctifs sont en quelque sorte comme l'incluant du fait qu'ils sont partagés par d'autres concepts. Donc on comprend que ce sont les caractères essentiels distinctifs qui constituent le noyau dur de la définition terminologique.

Commençons par l'emploi des signes de ponctuation dans la définition. Puisque on dit que la définition doit être constituée d'une seule phrase, tous les autres signes, excepté la virgule, ne sont pas tolérés (Vézina et *al.*, 2009 : 18). Or, dans notre corpus, il y a emploi d'autres signes de ponctuation comme le montre les exemples qui suivent :

- Le deux-points dans la définition du concept *imeskanen udmawanen*<sup>8</sup> (les démonstratifs personnels)

*Imeskanen udmawanen skanen yiwen deg 3 n wudmawen, yef sin n yiberdan : ama anida yella wudem-nni, ama sani la itteddu.*

Traduction : [« Les démonstratifs personnels désignent l'une parmi les 3 personnes et indiquent ou le lieu, ou la direction (l'orientation). »]

- Le point-virgule et les parenthèses dans la définition du concept *amqim* (le pronom)

*Amqim yezmer ad yili wehd-s (d ilelli) : nek, nutni ; ney yettwaqqen (d awsil) : - yer yisem : axxam-ines, - yer tenzeyt : zdat-s, - yer umyag : yezra-t.*

Traduction : [« Le *pronom* peut se manifester à l'état libre : moi, ils ; ou à l'état d'annexion ; dans ce dernier cas, il est l'affixe : - d'un nom : maison-sa - d'une préposition : devant/avant- lui/elle - d'un un verbe : il a vu-le. »]

- Le point d'interrogation dans la définition du concept *amattar* (l'interrogatif)

*Amattar d awal iyas tettren medden tayawsa : anta tamurt ? Deg talya icuba ameskan.*

Traduction : [« L'interrogatif est un mot par lequel on pose une question : quel pays ? Sur le plan formel, il comparable à un démonstratif. »]

- Les points de suspension dans la définition du concept *tazelya* (la préposition)

*Tazelya d awal ur nelli la d isem la d amyag : netta, zik, mi...*

Traduction : [« La *particule* est un mot qui n'est ni un nom, ni un verbe : il (lui), jadis, quand/lorsque... »]

- Les guillemets dans la définition du concept *imal* (le future)

*Talya n yimal d tin n wurmir iwimi yezwar « ad ».*

Traduction : [« La forme du futur est constituée de l'aoriste nu à laquelle on ajoute la particule *ad* ».]

- Les tirets dans la définition du concept *udem* (la personne [grammaticale])

*Llan deg tmaziyt 3 n wudmawen : - udem amezwaru d win yettmeslayen,- udem wis sin d win i wimi ttmeslayen, - wis tlata d win iyef ttmeslayen.*

Traduction : [« Il existe 3 *personnes* dans la langue amazighe : - la première personne est celle qui parle, - la deuxième personne est celle à qui on parle, - la troisième personne est celle dont on parle. »]

L'usage des autres signes de ponctuation, à part la virgule, amène le rédacteur de la définition à rédiger plus d'une phrase. Or, il est préférable que la définition soit courte.

<sup>8</sup> Ce n'est pas le seul endroit où l'auteur a utilisé ce signe, on le trouve aussi dans la définition du concept *isem* (le nom) et *amattar* (l'interrogatif).

Pour atteindre cet objectif, il faut essayer de ne citer que les caractères essentiels et, dans la mesure du possible, ne pas dépasser cinq caractères. (Seppälä, 2005).

**- De l'absence des deux constituants essentiels : le générique et les spécifiques**

L'énoncé définitoire doit être constitué de deux éléments : le générique qui rattache le défini à une classe conceptuelle et les spécifiques qui le différencient des autres concepts rattachés au même générique.

Dans notre corpus nous avons relevé quelques cas où le générique est absent, comme dans la définition suivante du concept *isem* (le nom) :

*Isem yemmal tayawsa, ama d tin i wimi ara ihulfu bnadem : aɖar, asif, tawwurt, ama d tin d ittxeṭṭiren deg lbal : taguni, tamusni.*

Traduction : [« Le *nom* désigne une chose, qu'elle soit d'ordre sensible (concret) : le pied, la rivière, la porte, ou d'ordre intellectuel (abstrait) : le sommeil, le savoir. »]

Dans cette définition on ne trouve pas l'élément générique qui doit rattacher le mot *isem* (le nom) à une classe conceptuelle qui peut être, par exemple, le mot *awal* (le mot). Par ailleurs, quand un nom est constitué d'un groupe de mot, c'est-à-dire un nom composé, il est préférable d'utiliser comme élément générique le syntagme *agraw n wawalen* (groupe de mots).

**- de la définition qui ne commence pas par un nom**

Quand il s'agit de définir un nom, il est recommandé de commencer la définition par un nom. Dans notre corpus nous avons relevé des cas où le défini est un nom mais le générique est un verbe comme le montre la définition du concept *udem* (la personne grammaticale) :

*Llan deg tmaziyt 3 n wudmawen: - udem amezwaru d win yettmeslayen,- udem wis sin d win i wimi ttmeslayen, - wis tlata d win iyef ttmeslayen.*

Traduction : « Il existe 3 personnes dans la langue amazighe : - la première personne est celle qui parle, - la deuxième personne est celle à qui on parle, - la troisième personne est celle dont on parle. »

Nous voyons dans cet exemple que la définition, ou plutôt le discours définitoire, commence par le verbe *ili* (exister) conjugué au prétérit (3<sup>e</sup> pr.msc.pl.) : *llan*. En effet, ce discours sur le concept *udem* (la personne grammaticale) ne peut pas être considéré comme une définition parce qu'il ne donne pas d'informations sur le concept. En fait, il informe que dans la langue amazighe il y a trois personnes grammaticales : la première, la deuxième et la troisième.

**De la présence du défini dans la définition**

La présence du défini dans la définition est aussi considérée comme une erreur. Ainsi, « la définition ne doit pas être introduite par le terme à définir ni comprendre ce terme (ou un de ses synonymes) ou un terme de la même famille » (Vézina et al., 2009 : 24). Or, dans l'exemple suivant, et ce n'est pas le seul cas, la définition est introduite par le concept à définir qui est *isem* (le nom).

*Isem yemmal tayawsa, ama d tin i wimi ara ihulfu bnadem : aɖar, asif, tawwurt, ama d tin d-ittxeṭṭiren deg lbal : taguni, tamusni.*

Traduction : [« Le *nom* désigne une chose, qu'elle soit d'ordre sensible (concret) : le pied, la rivière, la porte, ou d'ordre intellectuel (abstrait) : le sommeil, le savoir. »]

Il est à signaler que ce phénomène de la présence du défini dans la définition est généralisé dans notre corpus. Par ailleurs, nous avons remarqué que dans certains cas son nombre, ou son genre, est différent de celui du terme désigné. Par exemple *ameskan* (le démonstratif).

*Sskanen medden kra s yimeskanen. Ameskan yezmer ad yeqqen s awal-nniḍen (d awsil-is) ney ad yili d ilelli (d amqim).*

Traduction : [« On montre quelque chose à l'aide des *démonstratifs*. Le démonstratif peut être lié à un autre mot (un affixe) ou être à l'état libre (un pronom) »]

Dans cette définition, constituée de deux phrases, nous remarquons que dans la première, le mot *imesknanen* est le pluriel du mot *ameskan* (le démonstratif) qui est le concept désigné. De plus, la deuxième phrase, elle aussi, comporte le mot désigné, mais cette fois il est au singulier : *ameskan*.

#### - De la présence de deux définitions pour le même concept

Cela concerne les cas où il y a présence d'une autre définition dans la définition. Autrement dit, il s'agit de la répétition de la définition ou la rédaction de deux définitions pour un même concept. Or, la règle stipule que « la définition doit consister en une seule description du concept ; ainsi, elle sera exempte de reformulation à l'intérieur même de la définition. » (Vézina et al., 2009 : 17). L'exemple suivant sur le concept *amayun* (le relatif) illustre bien ce cas :

*Amayun d awal armeskil. Irennu yer umyag ney yer yisem ney yer umernu-nniḍen iwakken ad ibeddel kra deg unamek-nnsen.*

Traduction : [« Le participe est un mot invariable. Il suit le verbe, le nom ou un autre adverbe pour en modifier un peu le sens. »].

Comme on le constate, il y a deux phrases, donc deux définitions. Or, ces deux définitions ne sont pas satisfaisantes parce qu'elles ne donnent pas de définition satisfaisante du concept *amayun* (le participe). L'idéal consiste à les jumeler et considérer la première phrase comme un incluant<sup>9</sup> et la deuxième consistera à donner les informations, appelés caractères, qui vont permettre de le différencier des autres concepts qui peuvent être rattachés au même incluant, à savoir : *awal armeskil* (mot invariable).

#### De l'emploi de la définition négative

La définition négative n'est pas tolérée en terminographie, tout comme en lexicographie d'ailleurs. Selon Vézina et al. (2009 : 17), « La définition doit avoir une forme affirmative et dire ce qu'est le concept plutôt que ce qu'il n'est pas ». La définition suivante du concept *tazelya* (la particule) est une définition qui a une forme négative parce qu'elle nous dit ce que « n'est pas » *tazelya*.

*Tazelya d awal ur nelli la d isem la d amyag : netta, zik, mi...*

<sup>9</sup> « Définisseur initial qui constitue un concept générique par rapport au concept défini. » (Vézina, 2009 : 39).

Traduction : [« La *particule* est un mot qui n'est ni un nom, ni un verbe : il/lui, jadis/autrefois, quand/lorsque... »]

### **De la redondance dans la définition**

La redondance dans la définition consiste à répéter des informations qu'on peut éviter parce qu'elles sont déjà mentionnées. Pratiquement, « chaque caractère doit être mentionné une seule fois ; [...] ». » (Vézina et al., 2009 : 28). Dans l'exemple ci-dessous sur le concept *amqim* (le pronom), on voit qu'il y a usage des parenthèses :

*Amqim yezmer ad yili wehd-s (d ilelli) : nek, nutni ; ney yettwaqqen (d awsil) : - yer yisem : axxam-ines, - yer tenzeyt : zdat-s, - yer umyag : yezra-t.*

Traduction : [« Le *pronom* peut se manifester à l'état libre : moi, ils ; ou à l'état d'annexion ; dans ce dernier cas, il est l'affixe : - d'un nom : maison-sa - d'une préposition : devant/avant- lui/elle - d'un un verbe : il a vu-le. »]

Ces parenthèses renferment des caractères qui sont déjà mentionnés dans la définition. Ces mots ne sont donc que des synonymes de ceux qui les précèdent. Ce qui peut être considéré comme une redondance. L'idéal sera donc de choisir les mots qui sont connus du public cible. Autrement, il faut que les mots choisis soient définis dans le même répertoire terminologique pour que la définition soit adaptée au public<sup>10</sup>.

### **De l'emploi des termes techniques dans la définition :**

Enfin, ce qui est remarquable dans ces définitions sur le plan formel, c'est l'emploi des termes techniques, qui sont des néologismes, proposés par l'auteur même. De ce fait, les définitions ne sont pas rédigées dans la langue courante seulement. Dans notre corpus, comme le remarque aussi Achab (2013 : 104), il y a usage de nouveaux termes pour l'explication d'autres nouveaux termes. C'est ce que les terminologues et les terminographes appellent : la terminologisation de la définition (terminologique et/ou terminographique)<sup>11</sup>. Mais, là aussi, il faut s'assurer que tous les termes utilisés dans les définitions soient définis dans le document.

En effet, à plusieurs endroits, nous avons remarqué que dans le discours sur les concepts il y a usage de termes tel que *tigawt* (action), *amyag* (verbe), *udem* (au sens de personne grammaticale), *amqim* (pronom), *awsil* (affixe), *urmir* (aoriste), *izri* (prétérit), etc. L'usage de ces mots, ou plutôt termes, dans la définition donne plus de précision et plus de concision à la définition mais au détriment de la facilité d'accès à la connaissance notamment quand c'est une personne non initiée qui se sert du document. L'adéquation de la définition au public est un autre problème qu'il faudrait prendre en considération au moment de la rédaction de la définition. Le rédacteur ne peut pas satisfaire tout le monde mais il peut choisir son destinataire.

<sup>10</sup> « Le principe d'adaptation aux groupes cibles sera déterminant dans le niveau de clarté et de concision de la définition, mais aussi de spécialisation du vocabulaire définitoire, car la définition doit être adaptée aux lecteurs à qui elle s'adresse afin d'être bien comprise ; elle doit correspondre à leur savoir et à leurs besoins. » (Vézina, 2009 : 17).

<sup>11</sup> A propos de la différence entre définition terminologique et la définition terminographique, de Bessé (1990 : 253) note que « [...] trop souvent on parle de définition terminographique ou terminologiques comme s'il s'agissait de la même chose. Ce n'est pas le cas, la définition terminographique se propose de donner une description des concepts appartenant à un système préexistant, et la définition terminologique est créatrice de concept [...]. Dans le premier cas la rédaction de la définition fait partie du travail du terminographe, et elle est essentiellement descriptive. En revanche, le terminologue, le seul digne de ce nom, classe les objets d'une science et leur attribue des noms. ».

## 2.2. Quelques caractéristiques des définitions sur le plan du contenu (du fond)

Dans ce point, nous voulons voir comment est traité et présenté le sémantisme de ces concepts.

### - De l'annonce des éléments définitoires essentiels

Les informations qui ne sont pas des éléments définitoires, c'est-à-dire essentiels et importants à la compréhension du concept, comme celles qui aboutissent à une définition encyclopédique ou celles qui ne parlent pas du concept mais du terme qui le désigne, il est recommandé de les éviter dans ce type de définitions. Vézina et *al.* (2009 : 12) parlent de principe de concision qui « exige du rédacteur qu'il s'en tienne aux caractères essentiels et nécessaires ». Tous les caractères qui ne participent pas à la compréhension du concept transforment le texte définitoire d'une définition terminologique en une définition encyclopédique.

Regardons la définition suivante du concept *amattar* (l'interrogatif) :

*Amattar d awal iyés tettren medden tayawsa : anta tamurt ? Deg talya icuba ameskan.*

Traduction : [« L'interrogatif est un mot par lequel on pose une question : quel pays ? Sur le plan formel, il comparable à un démonstratif. »]

Dans cette définition, l'auteur ajoute une information supplémentaire qui est la suivante :

*Deg talya icuba ameskan [...]*

Traduction : [« En ce qui concerne la formel il ressemble au démonstratif »]

Premièrement, nous considérons que cette information n'est pas essentielle à la compréhension du concept *amattar* (l'interrogatif) notamment quand le lecteur ne connaît pas le concept *ameskan* (le démonstratif) auquel il est comparé. Ensuite, cette comparaison nous amène à sortir du mode logique de la définition en compréhension à une définition, pas totalement par comparaison, mais qui comporte des éléments de comparaison. Ce qui nous amène, enfin, à constater que la définition ne concerne pas le concept désigné par le terme mais, en partie, le terme lui-même parce que cette comparaison concerne la forme du mot *amattar* (l'interrogatif) qui est identique au mot *ameskan* (le démonstratif).

Par ailleurs, les informations jugées comme importantes, mais ne rentrant pas dans la compréhension du concept, l'auteur peut les mettre dans une note qu'il va insérer à la fin de la définition proprement dite.

### De la définition incomplète

La définition ne doit pas aussi être incomplète, en ce sens « elle doit comporter tous les caractères essentiels à sa compréhension ; [...] ». (Vézina et *al.*, 2009 : 28). Voyons l'exemple suivant sur le concept *izri ibaw* (le prétérit négatif).

*Izri ibaw yezmer ad yeedel d yizri ilaw, ney ad ixalef. Mi ara yili ixulef trennu teyri « i » deffir tergalt tis snat n umyag, ama targalt-a d taneggarut, ama terna-d fell-as tis tlata.*

Traduction : [« Le prétérit négatif peut être identique au prétérit (affirmatif), tout comme il peut en être différent. Quand il est différent, on met la voyelle « i » après la deuxième consonne du verbe, que celle-ci y occupe la dernière position ou l'avant dernière »]

C'est une définition non complète, voire non adéquate, du fait qu'elle dit seulement que *izri ibaw* (le prétérit négatif) peut être identique, ou pas, à *izri ilaw* (le prétérit réel).

C'est une définition qui donne la forme du verbe au prétérit négatif, mais elle ne dit rien sur le contenu du concept lui-même.

**- De la définition qui ne parle pas du concept désigné**

Dans notre corpus, nous avons trouvé des définitions qui concernent un autre concept que celui désigné. Par exemple dans le concept *tibawt* (la négation), la définition ne porte pas sur le concept de la négation mais sur sa formation en citant *amernu n tibawt* (l'adverbe de négation) *ur*.

*Amernu n tibawt d « ur » (ney : wer).*

Traduction : [« L'adverbe de la négation est « *ur* » ou « *wer* »]

**De l'absence de la définition**

Dans certains endroits, au lieu de donner une définition en compréhension qui « décrit l'ensemble des caractères constituant un concept en indiquant un concept superordonné [c'est-à-dire un incluant] ainsi qu'un ou des caractères distinctifs » (Vézina et al., 2009 : 38), l'auteur donne d'autres informations sur le terme désigné. Dans ce cas, on peut parler d'absence de la définition proprement dite. C'est ce qu'illustre le discours sur le concept *udem* (la personne [grammaticale]) dans lequel la définition nous dit, tout simplement, qu'il y a trois personnes grammaticales dans la langue amazighe sans définir ce concept.

*Llan deg tmaziyt 3 n wudmawen : - udem amezwaru d win yettmeslayen,- udem wis sin d win i wimi ttmeslayen, - wis tlata d win iyef ttmeslayen.*

Traduction : [« Il existe 3 personnes [grammaticales] dans la langue amazighe : - la première personne est celle qui parle, - la deuxième personne est celle à qui on parle, - la troisième personne est celle dont on parle. »]

**- De la définition qui ne commence pas par un élément générique**

Un autre problème, qui concerne la forme à première vue mais qui est aussi l'élément le plus essentiel sur le plan du contenu, concerne l'élément générique. Ce dernier joue un rôle important dans le fond de la définition parce qu'il « sert à situer le concept à l'étude par rapport aux autres dans un système conceptuel » (Vézina et al., 2009 : 08).

En terminologie, la prise en considération du système conceptuel<sup>12</sup> est un élément très important du fait que c'est lui qui permet de bien structurer le domaine considéré, et de ce fait, d'établir les relations qui existent entre les concepts. Nous avons repéré quelques cas où cet élément est complètement absent comme le montre la définition suivante :

*Amyag yemmal tigawt : lhu, uzzlen.*

Traduction : [« Verbe : le verbe désigne l'action comme : marcher, courir (ils ont). »]

Dans cette définition, l'auteur nous informe que *amyag* (le verbe) désigne une action mais il ne nous dit pas que c'est un mot. Nous pensons donc que l'élément générique adéquat pour définir ce concept, *amyag* (le verbe) en l'occurrence, est *awal* (le mot).

**De l'absence de la généralisation dans la définition**

<sup>12</sup> Le système conceptuel est « l'ensemble structuré de concepts qui reflète les relations établies entre ceux qui le composent et dans lequel chaque concept est déterminé par sa position dans le système. » (Vézina et al. 2009 : 40).



En terminologie, nous avons aussi le principe de généralisation de la définition. C'est à dire, la définition doit être générale et ne doit pas être rattachée à quelque chose de particulier parce que « la définition vise à décrire un concept dans ce qu'il a d'abstrait et d'universel, sans s'attacher à un objet particulier ». (Vézina et *al.*, 2009 : 15). Voici un exemple dans lequel le concept est rattaché à la langue amazighe *udem* (la personne [grammaticale]).

*Llan deg tmaziyt 3 n wudmawen: - udem amezwaru d win yettmeslayen,- udem wis sin d win i wimi ttmeslayen, - wis tlata d win iyef ttmeslayen.*

Traduction : [« Il existe 3 *personnes* [grammaticales] dans la langue amazighe : - la première personne est celle qui parle, - la deuxième personne est celle à qui on parle, - la troisième personne est celle dont on parle. »]

Par ailleurs, puisqu'il s'agit d'un manuel de grammaire d'une langue particulière, en l'occurrence tamazight, nous pensons qu'il est nécessaire de décrire cette langue dans ce qu'elle a de commun avec les autres langues mais aussi dans ce qu'elle a de particulier. L'idéal sera, à notre avis, de définir le concept *udem* de manière générale, c'est-à-dire comme un concept du domaine de la grammaire, puis, comme supplément de la définition, donner les particularités propres à la langue décrite.

En plus de ces caractéristiques, il y a d'autres points qui méritent d'être mentionnés ici. Il est à préciser que dans certains cas, la forme et le fond s'influencent. Par exemple, le mode définitoire en compréhension apparaît dans la forme par la présence du générique et des spécifiques, mais apparaît aussi dans le fond où le générique rattache le concept à une classe conceptuelle et les spécifiques le différencient des autres concepts rattachés au même générique.

Un autre problème de forme qui mérite d'être signalé, et qui a des répercussions sur le fond, est l'emploi de la définition tautologique. Cette dernière, selon Vézina et *al.* (2009 : 39). « [...] consiste à énoncer un concept au moyen de termes identiques ou équivalents qui ne disent rien de plus que le terme défini ». C'est ce qu'on trouve dans la définition suivante :

*Skanen medden kra s yimeskanen.*

Traduction : [« on montre quelque chose à l'aide des démonstratifs. »]

Dans certains endroits, on remarque aussi la présence de la définition métalinguistique qui est une définition « [...] axée sur la description linguistique du terme plutôt que sur les concepts » (Vézina et *al.*, 2009 : 37). C'est ce que montre l'exemple suivant :

*Amattar d awal iyestettren medden tayawsa : anta tamurt ? Deg talya icuba ameskan.*

Traduction : [« L'interrogatif est un mot par lequel on pose une question : quel pays ? Sur le plan formel, il est comparable à un démonstratif. »]

Cette définition est axée sur *amattar* (le démonstratif) en tant que mot qu'on utilise pour poser une question. Ce procédé est rendu possible par l'emploi du mot *awal* (le mot) dans la définition.

## Conclusion

Grâce à l'utilisation de l'approche terminologique/terminographique, nous avons pu adopter une nouvelle vision du matériel et obtenir des résultats personnalisés. De nos jours, avec toutes les recherches consacrées au domaine de la définition en général et la

définition terminologique et/ou terminographique en particulier, nous pouvons considérer certaines caractéristiques des définitions que nous avons étudiées ici comme des erreurs. Dans la plupart des cas, il ne s'agit pas à proprement parler de définitions qui permettent d'établir l'équivalence, dans le discours, entre le texte définitoire et le terme. Cela signifie que dans ces cas-là, la définition ne remplace pas le terme parce qu'elle ne permet pas de répondre à la question *Qu'est-ce que X ?* Il s'agit donc de discours, descriptifs ou explicatifs, tantôt sur le concept, réalité extralinguistiques, tantôt sur le terme qui le désigne, unités linguistiques.

Par ailleurs, *Tajerrumt* de Mammeri est un document très important dans le domaine amazigh. Il fut le premier à proposer une terminologie grammaticale pour cette langue. Ce qui est également important, c'est que cette terminologie constitue un métalangage, c'est-à-dire un langage qui nous permet de parler de la langue. Ce qui n'est pas à négliger, c'est le fait qu'une part importante de ce métalangage est utilisée par l'auteur lui-même pour définir les termes grammaticaux qu'il propose. Il faut se mettre à sa place pour sentir le poids de cette tâche : créer des termes pour désigner des concepts et des termes pour définir ces concepts est une tâche difficile. En raison de manque de documents utilisant la définition des termes scientifiques tels que des dictionnaires monolingues spécialisés<sup>13</sup> et des revues spécialisées, les définitions de *Tajerrumt* comportent certaines « erreurs ». En revanche, de manière générale, ces définitions sont avant tout faciles à lire et à comprendre.

Nous pensons que *Tajerrumt* de Mouloud Mammeri mérite un nouveau souffle avec une nouvelle édition qui, à notre avis, devrait prendre en charge : i)- la notation usuelle qui est en usage à l'université et dans les manuels scolaires élaborées par le ministère de l'Éducation nationale, ii)- la forme et le fond des définitions dans le respect des règles et principes établis dans le domaine de la terminologie, iii)- la création des termes manquants qui permettent la description systématique et complète de la langue dans son état actuel pour répondre aux attentes des utilisateurs, notamment des enseignants et des apprenants.

### Références bibliographiques

- ACHAB R. 2013. *L'aménagement du lexique berbère de 1945 à nos jours*. Achab. Algérie.
- AMAOUI M. 2015. « La terminologie berbère de linguistique dans la grammaire de Said Hanouz », dans *Études et recherches en linguistique et littérature amazighes*, université Sais-Fes.
- AMAOUI M. 2021. « Tajerrumt n tmaziɣt de Mouloud Mammeri : terminologie grammaticale et métalangage », dans *Multilinguales*. Numéro 01, Volume 09. Faculté des Lettres et des Langues. Université de Bejaia. p. 82-105. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/155185>
- BERKAI A/A. 2002. Essai d'élaboration d'une terminologie de la linguistique en tamazigh. Mémoire de Magistère sous la direction de Chaker S. Université de Béjaia. Algérie.
- BOUMALEK A. 2009. « La terminologie grammaticale amazighe : état des lieux de convergence et divergence » dans BOUNFOUR A. et al. *Terminologie grammaticale berbère (amazighe)*. L'Harmattan/INALCO. France.
- BRUGNATELLI V. 2005. « Enseigner tamazight en tamazight, notes de métalinguistique berbère » dans RISPAIL M. (dir.) *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*. C.R. du Colloque international sur L'enseignement des langues maternelles. Tizi-Ouzou 24-26 mai 2003. L'Harmattan. France.
- DE BESSE B. 1990. « La définition terminologique » dans CHAURAND J. et MAZIERE F. *La définition*. Larousse. France

<sup>13</sup> A cette époque, même le dictionnaire général monolingue n'existait pas dans le domaine amazigh.

- LARIVIERE L. 1996. « Comment formuler une définition terminologique » dans *Méta, Journal des traducteurs*. Numéro 3, volume 41. p. 405-418. (URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1996-v41-n3-meta178/003401ar.pdf>) consulté le 01/11/2023
- MAMMERI M. 1990. *Tajerrumt n tmaziyt (Tantala taqbaylit)/Grammaire berbère (Kabyle)*. Bouchène. Alger.
- MARTIN R. 1990. « La définition naturelle » dans CHAURAND J. et MAZIERE F. *La définition*. Larousse. France.
- MEZIANI Y. 2012. Etude descriptive de la définition terminographique en tamazight. Mémoire de magistère sous la direction de BOUAMARA K. Université de Bejaia, Algérie. (URL: [https://theses-algerie.com/32\\_05776555180446/memoire-de-magister/universite-abderrahmane-mira---bejaia/etude-descriptive-de-la-d%C3%A9finition-terminographique-en-tamazight](https://theses-algerie.com/32_05776555180446/memoire-de-magister/universite-abderrahmane-mira---bejaia/etude-descriptive-de-la-d%C3%A9finition-terminographique-en-tamazight))
- MEZIANI Y. 2020. « Les définitions des concepts de la grammaire dans les manuels scolaires : étude de la forme », dans *Iles d Imesli*. Numéro 01, volume 12. p. 65-81.(URL : <https://www.asjp.Cerist.dz/en/article/143254>)
- ROCHE C. 2022.« La définition des termes : une approche conceptuelle », dans hal-03916622. (URL : <https://hal.science/hal-03916622>). Consulté le 15/10/2023.
- SEPPÄLÄ S. 2004. Composition et formalisation conceptuelle de la définition terminographique. Mémoire de DEA sous la direction de De BESSE B. Université de Genève. Genève. (URL : [https://www.researchgate.net/publication/260075949\\_Composition\\_et\\_formalisation\\_conceptuelles\\_de\\_la\\_definition\\_terminographique#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/260075949_Composition_et_formalisation_conceptuelles_de_la_definition_terminographique#fullTextFileContent))
- SEPPÄLÄ S. 2005. « Structure des définitions terminographiques : une étude préliminaire » communication la journée intitulée *Conférence TIA-2005*, Rouen, 4 et 5 avril 2005. (URL : [https://seljaseppala.files.wordpress.com/2009/10/seppala\\_tia2005\\_final.pdf](https://seljaseppala.files.wordpress.com/2009/10/seppala_tia2005_final.pdf)) consulté le 10/10/2023.
- VEZINA R. et al. 2009. *La rédaction de définitions terminologiques*. Office québécois de la langue française. Québec. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/pdf/redaction\\_def\\_terminologiques\\_2009.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/pdf/redaction_def_terminologiques_2009.pdf).

## Annexe

### 1. Isem : [le nom] p. 21<sup>14</sup>

*Isem yemmal tayawsa, ama d tin i wimi ara ihulfu bna dem : aḍar, asif, tawwurt, ama d tin d ittxeṭṭiren deg lbal : taḡuni, tamusni.*

« Le *nom* désigne une chose, qu'elle soit d'ordre sensible (concret) : le pied, la rivière, la porte, ou d'ordre intellectuel (abstrait) : le sommeil, le savoir. »

### 2. Amyag : [le verbe] p. 21

*Amyag yemmal tigawt : lḥu, uzzlen.*

« Le *verbe* désigne l'action comme : marcher, courrir (ils ont). »

### 3. Tazelya : [la particule] p. 21

*Tazelya d awal ur nelli la d isem la d amyag : netta, zik, mi...*

« La *particule* est un mot qui n'est ni un nom, ni un verbe : Lui, jadis, quand/lorsque... »

### 4. Udem : [la personne (grammaticale)] p. 37

*Llan deg tmaziyt 3 n wudmawen: - udem amezwaru d win yettmeslayen,- udem wis sin d win i wimi ttmeslayen, - wis tlata d win iyef ttmeslayen.*

« Il existe 3 *personnes* dans la langue amazighe : - la première personne est celle qui parle, - la deuxième personne est celle à qui on parle, - la troisième personne est celle dont on parle. »

### 5. Amqim : [le pronom] p. 37

*Amqim yezmer ad yili weḥd-s (d ilelli) : nek, nutni ; ney yettwaqqen (d awsil) yer yisem : axxam-ines, yer tenzeyt : zdat-s, yer umyag : yezra-t.*

« Le *pronom* peut se manifester à l'état libre: moi, ils; ou à l'état d'annexion ; dans ce dernier cas, il est l'affixe d'un nom : maison-sa (sa maison), d'une préposition : devant/avant- lui/elle, d'un un verbe : il a vu-le. »

### 6. Ameskan : [le démonstratif] p. 42

*Sskanen medden kra s yimeskanen. Ameskan yezmer ad yeqqen s awal-nniḍen (d awsil-is) ney ad yili d ilelli (d amqim).*

<sup>14</sup> Indique le numéro de page dans le document *Tajerrumt*.

« On montre quelque chose à l'aide des *démonstratifs*. Le démonstratif peut être lié à un autre mot (un affixe) ou être à l'état libre (un pronom) »

**7. Imeskanen udmawanen : [les démonstratifs personnels] p. 45**

*Imeskanen udmawanen skanen yiwen deg 3 n wudmawen, yef sin n yiberdan : ama anida yella wudem-nni, ama sani la itteddu.*

« Les démonstratifs personnels désignent l'un parmi les 3 personnes et indiquent ou le lieu ou la direction (le sens). »

**8. Amattar : [l'interrogatif] p. 49**

*Amattar d awal iyès tettren medden tayawsa : anta tamurt ? Deg talya icuba ameskan.*

« L'interrogatif est un mot par lequel on pose une question : quel pays ? Sur le plan formel, il est comparable à un démonstratif. »

**9. Amassay : [le relatif] p. 52**

*Imassayen ttgen assay gar yisem d umyag : d axxam ay nebna<sup>15</sup>. Deg talya ula d nitni rwasen s imeskanen, maca d irmeskilen, ur ttbeddilen la almend n umdan la almend n tewsit.*

« Les relatifs établissent la relation entre le nom et le verbe : *c'est une maison que nous avons construite*. Sur le plan morphologique, ils ressemblent également aux démonstratifs, ils sont cependant invariables, en ce sens qu'ils ne changent ni en fonction du nombre, ni en fonction du genre »

**10. Amyag : [le verbe] p. 61**

*Amyag d awal ifettin almend n wudem.*

« Le verbe est un mot qui se conjugue en fonction de la personne grammaticale choisie ».

**11. Imal : [le futur] p. 64**

*Talya n yimal d tin n wurmir iwimi yezwar « ad ».*

« La forme du futur est constituée de l'aoriste nu à laquelle on ajoute la particule *ad* ».

**12. Izri ilaw : [le prétérit affirmatif] p. 65**

*Talya n yizri tezmer ad tili teedel d tin n wurmir, ney txulef. Maca taseftit teedel (madwa iwsilen rennun yef ufeggag n yizri).*

« La forme du prétérit peut être identique à celle de l'aoriste, tout comme elle peut en être différente. Mais la conjugaison en est la même (il suffit d'ajouter les affixes au radical du prétérit).

**13. Izri ibaw : [le prétérit négatif] p. 66**

*Izri ibaw yezmer ad yeedel d yizri ilaw, ney ad ixalef. Mi ara yili ixulef trennu teyri « i » deffir tergalt tis snat n umyag, ama targalt-a d taneggarut, ama terna-d fell-as tis tlata.*

« Le prétérit négatif peut être identique au prétérit (affirmatif), tout comme il peut en être différent. Quand il est différent, on met la voyelle « *i* » après la deuxième consonne du verbe, que celle-ci y occupe la dernière position ou l'avant dernière »

**14. Amayun : [le participe] p. 66**

*Ma yettwaqqen umyag s isem amzun d arbib-is, talya-s d amayun.*

« Lorsqu'un verbe est relié à un nom, comme si c'était un adjectif, cette forme du verbe s'appelle le participe »

**15. Amayun ilaw : [le participe affirmatif] p. 66**

*Deg amayun ilaw irennu : « i » sdat n ufeggag, « n » deffir-s : ama deg yizri ama deg yimal.*

« Le participe affirmatif s'obtient en mettant un « *i* » devant le radical, et un « *n* » après, que ce soit au passé ou au futur »

**16. Amayun ibaw : [le participe négatif] p. 66**

*Deg amayun ibaw zwaren « n » sdat n ufeggag ibaw : ama deg yizri ama deg yimal.*

« On obtient le participe négatif en mettant un « *n* » devant le radical négatif, que ce soit au passé, ou au futur. »

<sup>15</sup> En italique seulement dans le texte source.

**17. Isem amyag : [le nom verbe] p. 67**

*Deg talya-s d isem, yezmer ad iseu amdan, yemxallaf seg usmil yer wayed. Dayem yezmer bna dem ad ibnu isem amyag s usget unti s « in ».*

« Sur le plan morphologique c'est un nom, qui peut avoir un nombre, lequel est différent d'une classe à l'autre. Il est toujours possible d'élaborer le *nom d'action verbal* sur la base de la forme du pluriel féminin en lui ajoutant « in ».

**18. Anađ : (l'impératif) p. 67**

*Anađ d mi ara as-tiniđ i lbeđ ad yexdem kra. Degmi anađ yella kan deg wudem wis sin.*

« L'impératif est la forme qui s'obtient lorsqu'on ordonne à quelqu'un de faire quelque chose. C'est la raison pour laquelle il [l'impératif] n'existe qu'à la deuxième personne ».

**19. Amyag n tyara : [le verbe l'état] p. 82**

*Amyag n tyara deg unamek-is am urbib, yemmal amek tga tyawsa.*

« Le *verbe de qualité* est sémantiquement comparable à un adjectif ; il montre comment la chose est ».

**20. Tizelyiwin n tnila : [les particules de direction] p. 87**

« *D* » *d tazelya n wudem amezwaru. Tazelya « d » tettarra tigawt yer win yettmeslayen. Tazelya « n » d tazelya n wudem wis sin. Tettarra tigawt yer win iwimi ttmeslayen. Tazelya « n » tettarra day yer tyawsa d-yennebdaren ya deg umeslay. Mi ara rnunt yef wudmawan usrid tizelyiwin-a ttuyalent d « id », « in ».* *Tizelyiwin n tnila lekkment amyag ney zewwient-t.*

« « *D* » est la particule de la première personne, elle oriente l'action vers celui qui parle. La particule « *n* » est la particule de la deuxième personne, elle oriente l'action vers celui à qui on parle. La particule « *n* » indique également la chose qu'on déjà évoqué dans le discours. Quand elles suivent les pronoms personnels directs, ces particules deviennent « *id* », « *in* ». Les particules de direction suivent ou précèdent le verbe. »

**21. Amayun : [le participe] p. 89**

*Amayun d awal armeskil. Irennu yer umyag ney yer yisem ney yer umernu-nniđen iwakken ad ibeddel kra deg unamek-nnsen.*

« Le participe est un mot invariable. Il suit le verbe, le nom ou un autre adverbe pour en modifier un peu le sens. »

**22. Tanzeyt : [la préposition] p. 92**

*Tinzay teqqnent asemmad s amyag. Talya n usemmad ama d amaruz, ama d ilelli, ama d asemmad n yisem.*

« Les *prépositions* relient les compléments aux verbes. La forme du complément peut être à l'état d'annexion, à l'état libre et peut être également un complément du nom ».

**23. Tasyunt : [la conjonction] p. 96**

*Tasyunt tetteqqen : awal s awal (d tasyunt n tuqqna), ney asumer s asumer (d tasyunt n tuqqna ney d tasyunt n usentel).*

« La conjonction relie un mot à un autre mot (dans ce cas, c'est une conjonction de coordination), ou une proposition à une autre proposition (dans ce cas, c'est une conjonction de coordination ou de subordination). »

**24. Tisyunin n tuqqna : [les conjonctions de coordination] p. 96**

*Tisyunin n tuqqna teqqnent awal s awal ney asumer s asumer, maca i sin n wawalen ney n yisumar d ilellyen.*

« Les *conjonctions de coordination* relient deux mots entre eux, ou deux propositions entre elles, mais dans les deux cas, les éléments reliés sont autonomes. »

**25. Tisyunin n usentel : [les conjonctions de thème] p. 96**

*Tasyunt n usentel tetteqqen asumer s asumer alamma asumer wis sin ur yezmir ara ad yili mebla amezwaru. Anamek n tesyunt n usentel yemxallaf. Llant : n ukud, n tmentilt, n yiswi, n userwes, n tewtilt, n usemmad aherfi, n uqbal.*

« La *conjonction de subordination* relie une première proposition à une seconde, afin que la deuxième proposition dépende de la première. La *conjonction de subordination* peut avoir différentes acceptions : le temps, la conséquence, le but, la comparaison, la condition, le complément simple, le vouloir ».

**26. Tibawt : [la négation] p. 103**

*Amernu n tibawt d « ur » (ney : wer).*

« L'adverbe de la négation est « *ur* » ou « *wer* »

**27. « *D* » *n tilawt* : [*d* de réalité] p. 108**

« *D* » *n tilawt yemmal belli tella tyawsa (sdat n yisem) ney amek tga (sdat n urbib).*

« Le *d*, l'indicateur du réel indique qu'une chose est (lorsqu'elle est devant un nom), ou comment cette chose est (lorsqu'elle est devant un adjectif).



## An Image of Arab Minorities: The Myth of the City of Multiplicity in Amara Lakhous' *Divorce Islamic Style* (2012)

### Une Image des Minorités Arabes : le Mythe de la Ville de la Multiplicité dans *le Style Islamique du Divorce* d'Amara Lakhous (2012)

Hana BOUGHERIRA<sup>1</sup>

University of 20 August 1955-Skikda | Algeria  
h.bougherira@univ-skikda.dz

Meriem BOUGHERIRA

University of 20 August 1955-Skikda | Algeria  
m.bougherira@univ-skikda.dz

**Abstract:** Against the widespread image of Italy as a melting pot that celebrates the plurality of the distinct nationalities on its territory, Amara Lakhous' *Divorce Islamic Style*, catalogues images of Muslims and/or Arabs minorities and their struggle with the western perceptions and mindsets. The novel is replete with instances of discrimination, reflecting current patterns of categorization and generalization associated with immigrants, in general, and the Arab Muslim community living in Italy, in particular. The overriding aim of this paper is to explore the stereotypical images of Arab Muslim minorities through male and female perspectives of Christian/Issa and Safia/Sofia. While the former offers insights into the absurdity of stereotypes and prejudices, the latter is so empowering of Arab Muslim women to grow beyond the established images and reconstruct genuine ones. Lakhous further offers a very elastic conceptualization of identity that subverts the very essence of prejudice, bringing about a beyond-stereotyping philosophy. Hence, Lakhous could unmask the myth of a polyglot Italy that celebrates the other.

**KEYWORDS:** Minorities, Arabism/Islam, *Divorce Islamic Style*, Stereotypes, cosmopolitanism.

**Résumé :** Contre l'image répandue de l'Italie comme un creuset célébrant la pluralité des nationalités distinctes sur son territoire, *Divorce Islamique Style* d'Amara Lakhous répertorie les images des minorités musulmanes et/ou arabes et leur lutte avec les perceptions et mentalités occidentales. Le roman regorge d'exemples de discrimination, reflétant les schémas actuels de catégorisation et de généralisation associés aux immigrés en général et à la communauté arabe musulmane vivant en Italie en particulier. L'objectif primordial de cet article est d'explorer les images stéréotypées des minorités arabes musulmanes à travers les perspectives masculines et féminines de Christian/Issa et Safia/Sofia. Alors que la première offre un aperçu de l'absurdité des stéréotypes et des préjugés, la seconde donne tellement de pouvoir aux Arabes. Les femmes musulmanes doivent grandir au-delà des images établies et reconstruire les images authentiques. Lakhous propose en outre une conceptualisation très élastique de l'identité qui renverse l'essence même des préjugés, donnant naissance à une philosophie post-stéréotype. Ce faisant, Lakhous pourrait démasquer le mythe d'une Italie polyglotte qui célèbre l'autre.

**Mots clés:** Minorités, Arabisme/Islam, *Divorce style islamique*, Stéréotypes, cosmopolitanisme.



<sup>1</sup>Corresponding author: HANA BOUGHERIRA | h.bougherira@univ-skikda.dz

The ceaseless immigrant shifts and their growing outlandish spaces have always attracted not only political attention, but also a literary one. Arab writings in Diaspora could put under scrutiny a web of issues and impasses faced by Arab immigrants to different countries on both sides of the Atlantic who come to question, sometimes, for the first time, their true identity. In the new setting, they start oscillating between positively embracing to the new cultural dictations and resisting the high sense of appropriation that they may be driven to. The rapidly growing body of this literary genre could effectively communicate such sense of in-betweenness and otherness experienced by most Arab immigrants along with a plethora of other crucial thematic concerns. The critical body of such narratives is growing big, yet it still requires more and deeper analysis of the different layers of meanings that these narratives convey. The Arab Muslim diaspora in Italy, which is the concern of this study, is no exception. One of the writers who could represent, with a high sense of artistry, the cultural hybridity of polyglot Italy is Amara Lakhous<sup>2</sup>. The latter endeavors to go beyond the national borders to write Diasporic novels, actively engaging in the circulation of an accomplished literary body that appealed and continues to appeal to a worldwide audience.

His novel *Divorce Islamic Style* (2012) is the story of an Italian spy, named Christian/Issa, who had to pretend to be a Muslim to uncover an Islamic terrorist cell in an Arab community of Egyptians living in Viale Marconi-Italy. Christian/Issa assumes a false persona to unravel the mysteries about a terrorist attack, coming to the realization that the Egyptians he has been socializing with throughout the mission are not masterminds of any attacks of the sort and they actually immerse themselves devotedly in their daily lives and small dreams. Against the widespread image of Italy being a polyglot, vibrant city that celebrates the plurality of the distinct nationalities on its territory, Lakhous poignantly captures its hindered progress toward becoming a tolerant society. In other words, Lakhous' narrative verifies the myth of Italy being a city of multiplicity. The research problem of this study stems from the fact that *Divorce Islamic Style* is a microcosm of minorities' struggle with the western perceptions and mindsets. The novel is replete with instances of discrimination, reflecting current patterns of categorization and generalization associated with immigrants, in general, and the Arab Muslim community living in Italy, in particular. The overriding aim of this paper is to explore the stereotypical images of Arab Muslim minorities from male and female perspectives.

### 1. The Gap between Reality and Prejudice : A Conceptual Framework

Stereotyping, as a concept, has a long, interesting history and different lenses may approach it. In other words, the original formulation of its meaning has undergone some changes aligning with the different scopes and schools of thought.

To begin with, the Oxford English Dictionary defines a stereotype as a fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing, but which is often not true in reality and may cause hurt and offence. The sociological approach to

---

<sup>2</sup>Lakhous was born in Algiers in 1970. He started his career as a journalist for the Algerian national radio running a cultural programme where, despite the restrictions and censorship, he tried to offer a critique of Arabic cultures and societies. He was forced to go into exile for nine years due to death threats he received during the dark period of terrorism and civil war in Algeria (1992-1999). He recently completed a Ph.D. thesis entitled "Living Islam as a Minority." His first novel, *Le cimici e il pirata* (Bedbugs and the Pirate), was published in 1999. Adapted from Guendaschi (2010).



stereotyping which applies only to social groups, like minorities, which is one of the dependent variables of this study, identifies two folds of stereotypes. The latter can be essentially incorrect and demeaning, or fair and flattering even (2015: p 2). According to Adorno et. al., the former are, oftentimes, reflective of the stereotyper's underlying prejudices (1950) or other internal motivations (Schneider et. al., 2004, as cited in Bordalo et. al. 2015: p 1).

The first use of the concept in social sciences is traceable back to Walter Lippmann's book *Public Opinion*. To capture the essence of a stereotype, Lippmann coined the now famous phrase 'pictures in our heads' to refer to an internal, mental representation of social groups in contrast to their external reality (1998: p 90). He further argues, "We are told about the world before we see it. We imagine most things before we experience them. And those preconceptions, unless education has made us acutely aware, govern deeply the process of our perception" (1998: p 90). Lippmann succinctly observes that the limitation of human intelligence in front of the powers of preconceptions always contribute to the persistence of some mental pictures, no matter how deformed they might be. In other words, the human perceptual capacities are not purely impressionistic, nor they are sovereign in their functions; a social group enduringly represent itself in some way in someone's mind just because a certain preconception succeeded at paralyzing the natural process of perception.

Perception, especially, is heavily contingent on few conditions like attitudes, mindsets and characters. Few decades ago, it could be very challenging to understand the power of a preconception in shaping a reality. Now and due to the technological advances and the tools powered by artificial intelligence, the use of camera filters and visual effects best elucidate and illustrate how any user can blur an actual image and give it new defining contours, backgrounds, and colors. Worse still, any follower will certainly fail to see through the filter because perception is under manipulation. By analogy, the gap between what genuinely defines a social group and its stereotypical images may be relatively huge. In Lippmann's terms, "the perfect stereotype. Its hallmark is that its use precedes the use of reason; is a form of perception, imposes a certain character on the data of our sense before the data reach the intelligence (1998: p 90). In case of an experience, which subverts one of the stereotypical images, an open-minded individual will readily incorporate the new piece of the puzzle to that image and alter it. Another one, whose interest necessitates the explicit or the implicit implementation of such stereotypes, will reject the paradox and "discredits the witness, finds a flaw somewhere, and manages to forget it" (Lippman, 1998: p 90). That is to elucidate that these mental pictures are so commanding that they thwart the humans' natural capacity to perceive things as they genuinely are.

According to the literature written on stereotypes and how do they function; there is a consensus among theorists that stereotypes happen in the mind. One of the proponents of this view is Banaji who contends, in *the International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, "Throughout the twentieth century, experiments have shown that in one form or another stereotypes emerge spontaneously from initial categorization and continue to have a life of their own independent of conscious will" ( p 15103). That is to say, stereotypes function at the level of the unconscious mind, potentially suggesting an inherent racial bias in human unconsciousness. Nevertheless, the "social cognition approach", rooted in social psychology, defines social stereotypes as special

cases of cognitive schemas or theories (Schneider, et. al. 1979, as cited in Bordalo, p 3, 2015). Hence, stereotypes, once they form, will be sovereign and will automatically generate data according to their own will.

In the context of Arab Muslim immigrant minorities, stereotypes transcend the mental image and its social aspect; they are much more politically oriented and ideologically filled. The mental pictures of Arab Muslims in the heads of westerners exclusively ally with violence, murder, and terror, giving Arab Muslims a hard time to survive the challenges of living out of the borders of home. Ridouani maintains, “Down to the Middle Ages, especially during the Crusade Wars and along the Arabs expansion in Europe until the very days of the Third Millennium, the West has consistently promoted almost identical stereotypes for Arabs and Muslims. Whether the contact took place in the foregone centuries or it happens recently, the West preserve a persisting conceptualization of the Arabs and Muslims as an alien “Other” or rather ‘Enemy’” (p.2, 2011). The new outlooks on cosmopolitanism all prove a failure as the word Islam continues to evoke images of bombs, bombs, bullets and blood in a world divided between the west and the rest. In this vein, *Divorce Islamic Style* is a narrative that beautifully and ironically discloses and demystifies a web of clichés and images of Arab Muslims in Italy.

## 2. Flexible Identities and the New Stereotyping Philosophy

The narrative is highly polyphonic whereby the author gives voice to two alternating narrators of a different sex, culture, nationality and social status, whose fates intertwine. Stanley (2012) contends, “the story unfolds like a duet – one in which the singers are in different sound booths and don’t know when and where their voices overlap” (n.p.). One may wonder what contributes to Lakhous’ unprecedented success out of the national border? A possible explanation is that Lakhous has been able to provide “the answer to an inner urgency within Italian culture, a need to look beyond national and idiosyncratic horizons, in order to look back to a Mediterranean heritage that for different reasons has been shaded today (Mazzara, 2020: p 3). The two alternating narratives offer different insights on stereotypes. While the male perspective primarily reveals them, the female perspective tends to deconstruct them. This ironic juxtaposition aligns with the characters’ professions; Christian/Issa, as an informer, has the power just to communicate the truth, Safia/Sofia, as a hairdresser, has the power to reshape it. The male perspective, which is the concern of this section, unmask a myriad of images of minorities, shedding light on a new perception of identity and stereotyping.

A central issue in the novel is the inherent difficulty of defining not only who the immigrants are but also who the Italians are, proving the issue of stereotypes so absurd. *Divorce Islamic Style* questions subjectivity itself; all its defining features are less than a chaff in a breeze. Simply put, the relativity of subjectivity undermines the very foundations of stereotypical categorizations and generalizations. Lakhous offers a very elastic conceptualization of identity, blurring its exact contours and shaping elements.

The characters of Christian/Issa and Safia/Sofia are the best instances of such a fluid identity. The novel’s major characters all have a hyphenated identification, like in Christian/ Issa, Safia/Sofia, and Akram/John Belushi. Safia stands for the Arab Muslim

origin and Sofia for new foreign one, while Christian stands for the European origin and Issa for the new Arab Muslim identity. Akram/ John likewise assumes having a hybrid identity. In addition to that, everyone in Little Cairo seriously takes Christian/Issa for an Arab Muslim; even Safia/Sofia right from their first encounter calls him the Arab Marcello for his dark hair and moustaches. The fact that Safia becomes Sofia and Christian becomes Issa is so telling of how flexible identity formation is according to Lakhous. This sense of flexibility further accounts for the absurdity of prejudices that no longer lean on rigid identifications.

Lakhous seems to implement this sort of flexible identity in some of his other works too. Mazzari (2022) quotes Roberto Derobertis saying, “The development of the plot [*The Clash of Civilizations over an Elevator in Piazza Vittorio’s plot*<sup>3</sup>], slowly deploys the hypothesis that there is not any native, nobody who could make claims to original territorial belonging. What the novel questions is the very idea that subjectivity can be reduced to a simple identification, by a name, a language, a passport or the belonging to a land” (pp79-80). Stanley (2012) adds, “his previous novel, ‘*Clash of Civilizations Over an Elevator in Piazza Vittorio*,’ ...The novels are different, but both concern identity and misidentification” (n.p). With this new perception of multiculturalism that corrects the deformed images of minorities, Lakhous joins a world literature that has long been enriched by the biculturalism of authors like Tahar Ben Jelloun, Amin Maalouf, Gaitam Malkani and Monica Ali who could successfully voice Arab Muslim concerns at home and abroad.

In addition to that, *Divorce Islamic Style* unmasks the nature of some stereotypes; when the stereotype is entrenched in religion, it automatically takes a political aspect; when it owes origin to a certain nationality, it takes only a social dimension. The social involves society vs. society or individual vs. individual and resolution is easy to sort out. The religious, in contrast, takes in government and power institutions vs. a religious community. The relationship, in this case, generally feeds on oppression, segregation, prejudice and why not coercion. In the novel, Christian/Issa reckons, “the Sicilian Mafioso, the Neapolitan camorrist, the Sardinian kidnapper, the Albanian criminal, the Gypsy thief, the Muslim terrorist, and so on and so on” (Lakhous, 2012, p. 97). The images of Europeans match only with their nationalities, which is very categorical. For Muslims, however, generalization thrusts them altogether to bear the stigmas regardless of their nationalities. “What is lamentably odd is that Arabs and Muslims are seen as one and unique entity with the aim to be arbitrarily regarded collectively as anti-rational, barbaric, anti-democratic, etc” (Ridouani, 2011: p 2). Additionally, Lakhous uses the character of Mohamed the Moroccan to unravel how generalizing prejudices operates. Mohamed explains, “The word ‘Moroccan’ doesn’t refer to someone from Morocco. It is an insult, that’s all, like nigger, fag, bastard,” for one historical reason that lies in the rape of numerous Italian women by Moroccan soldiers during the Second World War (2012: p 75,).

A stereotype that dates back to a century ago is inevitably unfair to generalize it to the ones who belong to the same national territory. Accordingly, Arab are the victims of being Muslim. The title of the novel, *Divorce Islamic Style*, tells how Arabs tare so

---

<sup>3</sup> A novel by Amara Lakhous. Published in 2008. It is a murder mystery set in an apartment building in Rome revealing the perils of immigration, bias, and identity in modern day Rome.

absorbed in navigating a family matter of divorce in the Islamic way, while prejudiced powers are giving it a political dimension. One of the most thought-provoking ironies in the novel is the experience of Christian/Issa, the Italian spy who fakes a Muslim identity to accomplish a mission that turns to be fake itself. Christian/Issa realizes that he is in a test and there is no actual plan to carry out any violent attacks. The irony is that Christian/Issa is neither an Arab, nor a Muslim, he is on a mission to thwart a potential terrorist plot, but there are no terrorists nor any impending attacks. The course of events from beginning to end is hence a lie, but what is in between is so telling of how Italians perceive immigrant minorities. As if Lakhous rhetorically questions where can racism and prejudice position in a world of misidentification and utter absurdity.

One of the most celebrated stereotypical images of Arabs, which according to the cognitive approach can be faltering even, is their hospitality, generally evidenced in their naivety and generosity. Sobhet. al. (2023) claim that one meaning of hospitality is to shed barriers between people and social groups and to confiscate the anxiety attached to the stranger as a danger and a threat (p 447). They further argue, “Despite the rapid economic growth and influx of foreign migrants, tourists, shops, and media in Qatar and the UAE, these societies still require strong adherence to traditional norms of hospitality” (2023: p 448). The fact that Arabs have always been friendly and approachable as an attitude towards guests who come and go in a matter of few days, unlike immigrants who come and become part of the new land. To contest that, Sobhet. al. argue that immigrants are increasingly growing in the middle East due to the economic growth that the region is bearing witness to. Arabs thus prove to be multicultural cities that still open up to the other. In *Divorce Islamic Style*, the best illustration is Mr. Felice/ the architect’s invitation of Christian/Issa as a Tunisian immigrant whom he knows for a very short time over a dinner at home. Contrariwise, Italians, in the novel, are in the obligation to notify their governments about the details of their international guests and ask for permits first. The novel is replete with instances of how Italians receive immigrants or else without getting the governmental institutions informed. This reinforces the notion that stereotypes reflect the biases of the stereotyper rather than accurately portraying the stereotyped group.

Lippmann’s impossibility of a natural/neutral perception finds expression in Captain Judas’ statement, “In Italy in recent years we’ve arrested quite a number of Muslim immigrants on charges of terrorism, on the basis of circumstantial evidence, never almost never real proof...Tonight we planted a moderate amount of TNT in their fine Mosque” (Lakhous, 2010: pp 180-81). The absence of the proof does not only negate the accusation, but also demonstrates the deliberate violence practiced on Muslims. Western Media deliberately distort the image of Muslims through either falsification, exaggeration or generalization. Christian/Issa, so aware of how public opinion can be quickly swayed especially when it comes to Islam and Muslims, refuses to help an Italian student thinking to himself “I already see the newspaper headlines, unleashed like pit bulls: VIALE MARCONI. FIVE NON-EU MUSLIMS RAPE ITALIAN STUDENT.

No that’s no good, it’s too long. You need something short but striking, like MUSLIMS RAPE A STUDENT... the word ‘MUSLIMS’ could be understood as all Muslims,’ that is a billion and a half people” (2012: p 67). The story is not even a true story, yet it will have a plethora of interpretations. Thus, for someone who is already prejudiced, a billion and a half Muslims are all rapists.

Lakhous delves into how another significant image in Islam, that of the *Mufti*<sup>4</sup>, has also been distorted through two basic radical images namely Senior *Haram* and Senior *Halal*. The butcher, one of the figures in the novel, is nicknamed senior *Haram* just for his obsession with extreme prohibitions that give a hard time to the Muslims who seek a religious support or justification to their deeds. Lakhous portrays Senior *Halal*, in contrast, as an excessively permissive figure that may give the impression that he destroys the pillars of Islam by his excessive permissions and approvals. This may expound the manipulation and misinterpretation of the Muslims' holy text and *hadith*, showing how interpretations that reflect personal whims do not necessarily represent Islam as a religion. The dichotomy between the two interpretations implicitly and explicitly redeems Islam, which, as its name in Arabic implies, is essentially a peaceful religion, or simply a religion that advocates peace in the first place. That is to say, every Muslim essentially represents himself not his religion no matter how religious he might be.

Lakhous offers an elastic conceptualization of identity and self-identification; he represents a multifaceted nature of racism, showing that all individuals possess the potential for racist attitudes. The plot gives expression to two sides of discrimination against 'the other', internal and external. While, the former is instigated within the same race and community. The latter denotes the sense of judgmental attitudes towards the different races. In *Divorce Islamic Style*, Internal racism does not only confine to Italians. Like the blacks who suffered from a double jeopardy because of shades in skin colors, the lighter the better, at the hands of some appropriated black subjects, Arab Muslims have categorized Arab subjects according to the degree of their fanaticism with religion, the more observant the better. In "Italians and the Invention of Race: The poetics and the Politics of Difference in the Struggle over Libya 1890-1913", Lucia Re (2010) contends that Italianess comes to Italians as a collective imaginary formation. It is a highly ethno-racial formation that triggered a feeling of threat of being invaded by an ethnically different other (p 2). She adds, Historically, Italians have perennially had an ambiguous status as destitute emigrants and non-white inferior subjects and thus racially inferior and this is what probably accounts for their racist tendencies towards other immigrants (p 2). Re (2010) asserts, "The Libyan war sought to unify Italians by displacing racism from inside to outside the body of the nation and its people" (p.6). In other words, what explains why every community is racist, in a way or another, is the fact that other communities have once segregated them. The male perspective is of the outsider, which is very significant in the context of the minority. Lakhous' choice of an Italian to tell the story is not random; an immigrant narrator is customarily subjective. The voice of an immigrant could have been insignificant especially in a context of racism. The voice of the Italian/Westernner objectively lays bare the workings of representation and misrepresentation.

### 3. Empowering the Image of the Arab Muslim /Woman

Unlike Christian/Issa's perspective, Safia/Sofia's is, oftentimes, empowering. She decenters all the European discourses on Arabs and Muslims. To begin with, she challenges what the RAI channels communicate about Arabs and Muslims. In one of the instances, she hears a statement that an Italian speaker claims, "the real problem is

---

<sup>4</sup> Mufti is transcription of the arabic word مفتي that stands for someone who interprets the hadith and Quranic verses and meanings

that Muslims don't know what love is" and that Islam is psychologically violent and historically marked by conflict (Lakhous, 2010: p 82). Safia/Sofia sets the radio off not in an act of passive rejection of the statement; she rather proffers to put on a CD of *Om Kelthoum*, the singer of love. One song is called *EntaOmri* 'you are my life' brings in an inexhaustible repertoire of sentimental songs of a woman who was called *Kawkab al-sharq* for being the best-selling singer for many decades even after her death. By alluding to this figure, Safia/Sofia demonstrates how Arab Muslims know what love is and celebrate it even.

She further sheds light on an Italian media host who discusses the issue of domestic violence noting that, "In Italy more than six and a half million women have suffered, at least once in their lives, some form of physical or sexual violence" (Lakhous, 2012: p.122). Safia/Sofia comments, "I thought women were victims of violence in war zones, like Afghanistan or Iraq, or in countries where there is racism, like some African Muslim countries and where poverty and ignorance are widespread. But not in Italy" (Lakhous, 2012: p 123). Safia/Sofia's comment on the Italian host raises questions about the Italians' ability to love; the statistics practically subvert the stereotype of the violent Muslim at home. Safia/Sofia's wit becomes a site of subversion and empowerment at the same time.

In a couple of pages, Safia/Sofia reviews the female struggle with stereotyping in Egypt. If she does not marry, she becomes a spinster, if she does, she has to succeed at the test of virginity or she will be stereotyped as a fallen woman. If she fails in maintaining her marriage, she is going to be a divorced woman, which is very offensive in the Arab context. If she gives birth only to girls, she is called *dum el-banat*<sup>5</sup> and society considers her as half-sterile. In Cairo, Safia/Sofia proclaims that she has luckily succeeded at overcoming all the stereotypical images that could mark the lives of so many Egyptian women. In Little Cairo, however, she changes her name from Safia to Sofia to avoid categorization, but her veil is still like "traffic signal that people had to stop at" (Lakhous, 2012: p 63). Safia/Sofia avows, "I was always arm in arm with a crowd of ghost companions: their names? Jihad, holy war, suicide bomber, September 11<sup>th</sup>, terrorism, attacks, Iraq Afghanistan, Twin Towers...I was a sort of bin Laden disguised as a woman" (Lakhous, 2012: p 63). She does not let the image of a Muslim violent woman limit her realities and her choices. She starts wearing different colors of headscarves and begins a career of a hairdresser. The fact that a veiled woman styles the hair of Italian women is a success in itself. Furthermore, Safia/Sofia tricks her husband who wants to give up on a decision of a third divorce, because she is no longer afraid of bearing the stigma of being a divorced woman. Safia/Sofia has a number of European Muslim and non-Muslim friends whose sisterhood is a pointer to the fact that she no longer is the other within the Italian community.

The motif of the future Arab Muslim woman incarnates in her daughter, Aida. According to Safia/Sofia's promises, the latter will not survive being othered neither at home nor abroad. Safia/Sofia empowers her daughter not to let anyone define her or outline of her reality. Hence, Safia/Sofia does not only rid herself of the power of those stereotypical images, but also calls all Arab Muslim women to stop internalizing their otherness and give the world a genuine image of who they are instead. As a hairdresser,

---

<sup>5</sup> The mother of girls

her ability to cut, trim and style the hair, gives her the potential to rid herself and her people from all the stigmas, minimize misrepresentations, reconciling with the normative culture, and more importantly to design or fashion a new space for this minority to survive. The female perspective is of the voice of the insider, which is so vital in calling for a shift in interest; to move from caring about the racism without to the racism within to empower the oppressed, stereotyped other.

## Conclusion

Accordingly, despite the fact that Arab Muslim immigrant minorities continue to survive their identification as one, violent, extremist other, the Post-stereotyping era heralds an impending eradication of rigid identities and images. The ending in *Divorce Islamic Style* is circular, symbolizing the absurdity of the war on Arab Muslim minorities and the surge of a move on to synchronize with a world that celebrates plurality. The future images of Arab Muslim minorities will relatively vindicate the myth of Italy as a city of multiplicity.

## Bibliographical References

- AWAD, YUCEF. 2010. *The Arab Atlantic: Resistance, Diaspora, and Trans-cultural Dialogue in the Works of Arab British an*. UK: Lambert Academic Publishing.
- BANAJI, MAHZARIN, R. 2001. *Social Psychology of Stereotypes*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. USA: Harvard University.
- BORDALO, PEDROET. al. *Stereotypes*. <https://scholar.harvard.edu/>
- GHANDATSCHI, ALI. AMARA LAKHOUS BIOGRAPHY. <https://literaturfestival.com/en/authors/amara-lakhous/>
- LAKHOUS, AMARA. 2012. *Divorce Islamic Style*. Europa Editions. Europa Editions.
- LIPPMANN, WALTER. 1998. *Public Opinion*. The United States of America: Transaction Publishers.
- MAZZARA, FEDERICA. 2012. Beyond Italian Borders: Amara Lakhous and the Mediterranean Alternative.Crossings. *Journal of Migration & Culture*, 3, [https://doi.org/10.1386/cjmc.3.1.71\\_1](https://doi.org/10.1386/cjmc.3.1.71_1)
- OXFORD, Dictionary. .Oxford Dictionary/  
Stereotype.[www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/stereotype\\_1](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/stereotype_1)
- RE, LUCIA. 2010. Italians and the Reinvention of Race: The Poetics and Politics of Difference in the Struggle over Libya. *Scholarship*, 1(1), 1890-1913. [https://doi.org/escholarship.org/uc/item/9\\_6k3w\\_5kn](https://doi.org/escholarship.org/uc/item/9_6k3w_5kn)
- RIDOUANI ,DRISS. 2011. The Representation of Arabs and Muslims in Western Media. *RevistaUniversitaria De Treballs Academics*, (3), 1-15.
- SOBH, RANAET. al. 2013. Islamic Arab Hospitality and Multiculturalism, 13 (4) *SAGE*, 13(4), 443-463. <https://doi.org/http://DOI: 10.1177/1470593113499695>



## Algerian Cities in the Face of Health Risks The New City of "Ali Mendjeli" in Constantine as a Model

### Les villes algériennes face aux risques sanitaires La ville nouvelle "Ali Mendjeli" à Constantine comme modèle

Karima BENDERRADJ<sup>1</sup>

Abdelhamid Mehri University - Constantine 2 | Algeria

kbenderradj@gmail.com

**Abstract:** In his book "Risk Society", German sociologist "Ulrich Beck" alerted to the warlike dangers facing man in our contemporary world, afflicting all types of people and countries and thus difficult to control. Speaking to the French newspaper Le Monde, Edgar Morin stated that the threat to humanity will not be nuclear, but a peril to health. So how will the Algerian cities prepare to face the upcoming health risks? Especially since the Corona crisis has revealed a structural weakness resulting from lack of public investment in the health sector. This paper deals with the health dimension identified by the master plan for the preparation and construction of the new city, "Ali Mendjeli" in Constantine, as the legal tool for planning the use of land and running the city; how did it determine the population's needs for health services? and how did it distribute them spatially?

**Keywords:** risks, health, planning, preparation, reconstruction.

**Résumé:** Dans son livre "Risk Society", le sociologue allemand "Ulrich Beck" alerte sur les dangers de guerre auxquels l'homme est confronté dans notre monde contemporain, qui touchent tous les types de personnes et de pays et sont donc difficiles à contrôler. S'adressant au journal français Le Monde, Edgar Morin a déclaré que la menace qui pèse sur l'humanité ne sera pas nucléaire, mais un péril sanitaire. Alors, comment les villes algériennes vont-elles se préparer à faire face aux risques sanitaires à venir ? d'autant plus que la crise du Corona a révélé une faiblesse structurelle résultant du manque d'investissements publics dans le secteur de la santé. Cet article traite de la dimension sanitaire identifiée par le Schéma Directeur d'Aménagement Urbain de la ville nouvelle "Ali Mendjeli" à Constantine comme outil juridique de planification de l'usage du territoire et de gestion de la ville ; comment a-t-il déterminé les besoins de la population en matière de services de santé ? et comment les a-t-il répartis spatialement ?

**Mots-clés :** risques, santé, planification, préparation, reconstruction.



<sup>1</sup> Corresponding Author : KARIMA BENDERRADJ | kbenderradj@gmail.com



Covid-19 pandemic revealed the inability of cities to confront it as a health threat and imposed the need to reconsider urban planning and urban policies, especially since the epidemics that swept cities in the past had allowed some countries to define the criteria for the shape of modern cities.

Algeria has tried since independence to reorganize the urban and physical space to meet the needs of the growing population, each time pursuing urban policies produced by the economic, social and political conditions, which characterize each stage of its history. These policies include, for example, reliance on planning and reconstruction tools as one of the mechanisms of urban planning and management.

Since health services are the pillar of urban living and one of the most important axes of urban development, this paper deals with the health dimension defined by the master plan for urbanization and urbanization of the new town of Ali Menjeli in Constantine, as the legal tool for land use planning and city management. How did it determine the population's needs for health services? How did it distribute it spatially?

The reason for choosing the topic is the fact that the rapid urban growth and spatial expansion that the new city of "Ali Menjeli" is experiencing prompts us, as researchers, to shed light on the availability of health facilities in it. This is due to the importance of the latter in any city in the world, especially in light of the exceptional health conditions one we live in.

This paper aims at attempting to assess the efficacy of reconstruction plans and their effectiveness in responding to the primary needs of the population, represented in particular in health facilities. This is done by comparing them with reality because these facilities are an indicator of the city's readiness to confront current and future health risks. It also aims to try to find out the fairness of the spatial distribution of health facilities as an indicator of the right of different social groups to benefit from urban health needs.

This is a process of an exploratory research, which tries to investigate the reality of the planning process in this city, through the tools of reconstruction represented in the master plan for planning and reconstruction, and how it is determined and distributed to the health facilities in this city. As such, this research is based on questions that search for facts and, consequently, there is no need to make hypotheses because the importance of exploratory studies lies in their development of hypotheses.

In order to interpret the studied reality, we approached it from the point of view of modern Marxism, and we saw it as the most appropriate. France was the source of this trend through the research of Manuel Castells, the author of the book *The Urban Question*, through which he explained how urban sites and fields are manifestations that branched out from the class struggle, and that the heart of the sociological analysis of the urban issue is the study of urban politics and that the physical body of the city is the natural outgrowth of market forces and governmental power.

Our research in this matter relied on the case study approach, which is based on collecting as much information as possible about this case, especially information related to the life history and development of the case. The aim is to determine the comprehensive parameters of the phenomenon, then analyze the information, and identify the essence of its subject, in order to reach a clear result for the studied phenomenon.

The tools this method employs range from observation, interview, documents and records, to the content analysis technique used in analyzing the content of the interviews and the content of the master plan for the development and reconstruction of the new city of "Ali Menjeli".

Before presenting the results of our field research, we thought it necessary to stop at some conceptual issues related to the topic, which we will include within the following two axes:

- Urban planning and related concepts.
- Urban policies and their tools in Algeria.

## **1. Urban planning and related concepts**

Recent experiences related to urban development and planning have raised a lot of interest in the need to provide for social needs, especially with regard to basic needs such as health, education, housing and services. This means not focusing only on urban development in its economic dimension, but also focusing on the economic goals of development without caring about social needs. (Mellas, 2016: p. 28)

The planning process is also based on important and necessary dimensions. Despite the varying importance and role of each of them in the planning process, they all interact in one crucible that results in the development plan, whether it is national, regional or at the district or city level. It is worth noting that the success of planning in reaching its goals depends on the extent of interaction and integration achieved between the dimensions of the planning process, and it is not permissible for any one of them to work in isolation from the rest of the dimensions. (Khamis, 1999: p. 33)

Planning expresses studies based on qualitative and quantitative estimates of society and its resources, intended to form a successful future formula. The concept of planning also includes a group of studies confirming its realistic keeping pace with social transformations and changes on the one hand, and its directions to translate the desires and aspirations of society on the other hand. It is a scientific, methodical, and technical method that includes multiple and continuous processes based on detailed approaches, programs, and work projects. These aim at intended changes in society and its individuals during specific stages and periods of time, and harnessing the various resources available to meet the multiple needs at all levels, directions, and sectors. Responsibilities are also determined by the implementing agencies that must be available to implement plans, policies and approaches, and perform work at various levels, in order to achieve the set goals. (Guira et al, 2008: p. 60)

### **1.1. Urban planning**

Planning in general is the process of determining the best way to achieve certain goals chosen according to certain considerations, and according to specific resources imposed by the conditions in which each community lives. Urban planning, on the other hand, means the strategy followed by decision-making centers for development and direction, and controlling the growth and expansion of urban environments, so as to ensure activities and services the best geographical distribution and that residents have the greatest benefits from these urban activities. It also means proper guidance and supervision of the full natural and social growth of cities in order to overcome urban problems.

Urban planning is also concerned with studying future predictions for the development and growth of the city, by focusing on linking and balancing the parts of the urban field and the consistency of these parts in the urban fabric of the city. It is also an important means for controlling and directing the use of the urban space in order to achieve the urban development process, in terms of land uses and defining the extensions and directions of the city's growth and its expansion prospects. It is also an objective, creative process of how to make places for the practice of human life and facilitate its tasks, so that the largest possible amount of freedom is available to the group in a way that guarantees it to live in security and peace. (Qira et al, 2008: 62)

Urban planning is also defined as directing the growth of urban areas, through which social and economic goals are achieved that go beyond the general appearance of urban land uses or the nature of the urban environment. This is done through government activities because it needs to apply special methods of surveying, analysis and forecasting.

It is also the drawing of the future image of the shape and size of the city, by defining the appropriate areas for the establishment of new cities and the expansion of existing ones, and the optimal method for their growth (vertically and horizontally). This is done in a way that is compatible with the natural elements and social, economic and political variables, and addressing the problems of current cities, which result in a change in land uses, through drawing the necessary maps and designs.

## 1.2. Tools

The tools in urban planning refer to the means, methods or specific plans for urban organization and management. We usually use the word "tools" as a synonym for plans in the field of urban planning, which are the means of monitoring, organizing and working in the field of construction, and include the rules and laws that interpret it, and the documents related to construction.

"Tools" is one of the widely used concepts in the field of urban studies, given that it has been dealt with in various sciences and disciplines, such as sociology, economics, geography, ecology, and architecture. This multiplicity led to the multiplicity of determinations of this concept from one field of knowledge to another.

In this context, Robert Park believes that the tool refers to the method or model in the light of which the urban fabric is built and rebuilt with its social and spatial dimensions. Ernest Burgess also believes that the tool is a set of perceptions that embody a specific approach in dealing with the urban environment. He acknowledges that the tool may be material or normative. The first relates to the means used to change and transform urban environments, while the second refers to a set of perceptions that it sets in order to deal with the urban field, and these perceptions can be translated into urban programs, plans and policies.

In this paper, we discuss the tools as the means and mechanisms that are used in urban planning and the field of reconstruction, as it contains the regulatory rules and legislation for the urban field, represented here in the Master Plan (POS) and the Land Occupation Plan (PDAU) for urban planning.

### 1.3. Urban Setting

This is one of the basic concepts in the study, and is related to the urban field. It has been defined as “the change in the quantitative and qualitative scale in the consumption and use of the urban or regional space.” (Tommy, 2006: 17). It is the change in ideological and cultural behavior, compared to the concept of the city, which went beyond the concept of the built-up region. It also indicates a change in the role of the state and public bodies, and thus a change in the behavior of others in shaping and developing the built framework and the urban space. (Al-Dulaimi, 2002: 59)

The concept of preparation also means a change in the relations of social forces, and thus in the perception and attempt to adapt the social, economic and cultural bodies to the new conditions. (Al-Tijani, 83). Urbanization includes the totality of interventions applied continuously in the urban, social and physical sphere in order to improve the level of organization and functions, as well as its development through the rehabilitation of the field, modernization, rehabilitation or urban expansion. (Tommy, 2006: 16). The urbanization process in this way takes on a wide meaning, in that it achieves harmony and compatibility between all that is new and all that is old in all the processes concerned with urban policy.

### 1.4. Reconstruction

Reconstruction can be defined as the process of preparing the soil and preparing the field accurately. This process includes the various requirements of the population and their needs in terms of housing, service, administrative, sports and cultural facilities, green spaces, and vital infrastructure, such as roads, sanitation networks, electrical and water connections, and an urban transport network. (Medaouar, 2012: 12)

It is also defined in one of the French dictionaries as “the collection of studies and designs whose subject is the establishment and development of cities.” It means, according to Law 29/90 of 01/12/1990, related to planning and urbanization: those built and unbuilt lands and areas; that is, the production of durable and non-durable lands in order to rationalize their consumption and rational use, by distributing them according to the terms of reference of the activities established on them.” (Law 29/90 of 01/12/1990, including the Directive Law for Urbanization and Urbanization, Article 16, Official Gazette No. 52.)

The concept of urbanization expanded to include the region, i.e. the relationship between the city and the countryside, to be replaced after that by a broader concept of “preparing the region”. Others define it through the role it plays, which is defining the conditions for preparing neighborhoods in order to achieve a life of luxury for groups and individuals. In addition, it is the sphere of intervention of local groups and municipalities, under the supervision of state bodies, and within the framework of the laws in effect related to reconstruction. (Tommy, 2006: 18)

### 1.5. New cities

The new cities represent a landmark of change and renewal in urban patterns in the world, and one of the options that received attention and care among those interested in urban planning and urban development in the thirty years that followed the Second World War. This is so in many countries of different cultures and political and economic conditions, especially in Britain, France, the United States, China, Japan and Russia.

Many countries in the developing world have been inspired by these achievements. Where you see in the new city an effective tool capable of solving the problems of major cities, population distribution and economic activities, as was the case for Egypt and Algeria.

The principle of the new city falls within a long and ancient context, related in its philosophical and cultural backgrounds to man's search for the ideal urban structure, whether in terms of housing quality or in terms of social, economic and environmental content in the perspective of sustainable development. This principle became famous on the theoretical and applied levels, and its early achievements were like laboratories for innovation and creativity, given the quantitative and qualitative results it achieved, as it prompted many developing countries to adopt this practical and applicable model based on its therapeutic ability to address the problems of urbanization and urban development. However, the rapid generalization of these applications in different environments and patterns, and the tendency to publish solutions according to ready-made models imported with expertise and skills do not constitute the best local and national answers posed by living reality, social traditions, and environmental and local specificities.

In Algeria, Law 08-02 of 08-05-2002 related to the conditions for the establishment and preparation of new cities defines in its second article the new city as "every human gathering of an urban nature, established on an empty site or based on one or several existing residential nuclei. The new cities constitute a center of social, economic and human balance. (Law 02-08 of 08/05/2002, related to the conditions for establishing new cities, Official Gazette of May 14, 2002, No. 34, p. 4). Some also define it as "those policies that many countries pursue in solving their urban problems, especially with regard to their major urban centers. It is also the process of expansion around the major centers. Likewise, it represents a means of regional development in the surrounding areas. (Al-Dabaa, 2003 : 87)

The new cities are self-sufficient in terms of employment opportunities, housing and compulsory services for workers. They also include various facilities and activities. In general, it includes all urban functions to form a center for the life of individuals that corresponds to their needs and aspirations.

## **2. Urban policy and its tools in Algeria**

It is represented in the various tools used by the Algerian state to control the organization and management of cities, population centers and urban areas; Where it determines the existing and future land use, and also protects agricultural lands from construction and lands that must be protected. These tools are:

### **2.1. Plans before Law 87/03**

- **Urban Plan Directive (PUD)**

It was introduced in 1975, to plan and draw the borders of large and medium cities, as well as determine the use of land, taking into account the expansion of the urban fabric in the future in the medium term. It was also meant to define the features of the land according to the needs of the population in terms of housing, infrastructure, green spaces, equipment and economic facilities.

This tool is considered one of the technical means in the field of urbanization, as it is an urban plan that draws the features of the urban development within the city. In addition to that, it was also considered a legal tool to regulate the use of the domain within the urban fabric. (Baghrish, 2013: 132)

- **Provisional Urban Plan (PUP)**

It is specific to small urban or semi-urban centers. The difference between it and the directed urban plan is the short period allotted for it. Its approval is at the state level, and it does not require ministerial approval, as is the case in the Urban Master Plan.

- **Urban Modernization Plan (PMU)**

It is an attached plan or is established through a financial appropriation allocated to cities, especially large cities, for the purpose of maintaining and upgrading their urban and public properties such as roads, sidewalks, green spaces and various infrastructure.

## **2.2. Schemes of Law 87/03**

- **The National Territorial Adaptation Scheme (SNAT)**

The National Plan for Territorial Development represents the future perspective for the occupation of the national territory, with regard to the long-term economic, social and cultural development strategy, and the embodiment of the specific choices regarding the preparation and organization of the national space. This plan constitutes the inferential framework for the distribution of development works and the designation of their locations, and defines the rules to be adopted in the preparation of each of the national plans and the various plans for development in their economic and spatial dimensions. It also designates their locations, and defines the rules to be adopted in the preparation of each of the national and other various plans for development in their economic and spatial dimensions.

- **The Regional Scheme of Regional Management (SRAT)**

It simplifies the planning works included in the national regional planning scheme; the intention is to gradually eliminate regional differences and disparities, and to encourage development and integration between regions. This plan is prepared for the long term and for a period similar to that of the National Plan for Regional Planning. It defines programs and actions at time intervals that are in line with the requirements of national planning. (Belaidi, 2014 : 89)

- **Wilaya Management Plan (PAW)**

It is considered a real means of implementing the national policy in this field, through its application of the provisions of the regional plan for territorial development to which the concerned Wilaya belongs. The plan shall be within the powers of the State People's Assembly.

## **2.3 The Schemes Stipulated by Law 29/90**

They are the Directive Plan for Planning and Development, and The Land Occupancy Plan, as they are the valid tools with which the state operates and organizes cities and urban areas. (Baghrish, 2013: 134)



• **The Master Plan for Management and Urbanization (PDAU):**

It is a tool for spatial planning and urban management, it defines the basic directives for the urban planning of the municipality or municipalities concerned, taking into account the planning designs and development plans. It controls the reference formulas for the land occupation plan, which is embodied in a system accompanied by a directive report and reference data documents. (Article 14 of Law 90-29, previously mentioned.)

(PDAU) means Master Plan for Management and Urbanization, and it is a document of a specific nature that aims to define the options on which development and urban expansion are based, at the present time or in the future, in all fields. This plan works to achieve a balance between the urban dimension on the one hand and the agricultural, economic and natural activity on the other. It also works to achieve protection from natural and technological dangers, organization of habitable lands, creating construction and transforming it within the framework of economic management of lands, and achieving a balance between the functions of housing, agriculture, environmental protection and archaeological and cultural heritage. The Master Plan for Management and Urbanization came to define and control:

-The expansion of residential buildings, the centralization of interests and activities, and the nature and location of major equipment and infrastructure.

-It also defines the areas of intervention in the urban fabric and the areas that must be protected. Thus, the Master Plan for Management and Urbanization is considered a guiding and legal tool to which any type of land use is subject. It can be invoked against others, and its directives should not be violated under any circumstances. (Arabi Bey, 2015: 77). According to Article 24 of Law 29/90, as well as Article 113 of Law 10/11, the plan covers the perimeter of each municipality. Its project is prepared on the initiative of the President of the Municipal People's Assembly and under his responsibility. (Law No. 10/11 of 06/11/2011 related to the municipality, Official Gazette, No. 37.)

The Master Plan for Management and Urbanization also organizes the urban agglomeration within the environmental framework, and regulates the relationship between it and all neighboring urban centers. In addition to that, it delineates borders and future expansion prospects as a part and an urban cell of the metropolitan and architectural fabric at the national level because it is a planning tool in the future, and it has powers to estimate the needs of reconstruction (15-20 years).

One of the characteristics of the Master Plan for Urban Planning is that it is more comprehensive than the Land Occupancy Plan, as it is a planning tool within the limits of respect for agricultural lands and natural spaces. The urban fabric cannot do without it. It takes into account the directives of higher-level tools and plans related to the municipality and all concerned municipalities, especially The National Urban Planning Scheme (SNAT), the Regional Urban Planning Plan (SRAT), and the Wilaya Planning Scheme (PAW). (Lawiji, 2012: 14) It is also a tool of a predictive nature that is set for a period of 20 years, and therefore it is a tool that defines the conditions for the forms and results related to the expansion of housing blocks to horizons of 20 years. Besides, it defines the main directives for the urban development of the municipality or municipalities concerned, and sets the reference formulas for the land occupancy plan.

It is not possible to review or amend the Master Plan for Urbanization and Management unless the sectors to be built - that is, the long-lived sectors - and the sectors programmed for reconstruction, and future urbanization sectors are on the way to saturation. Another case is when the planning projects of the municipality or the urban structure - with the development of conditions or surroundings - do not basically respond to the objectives assigned to it.

The revisions and amendments to the valid plan are also approved in the same forms stipulated for the approval of the Master Plan for Management and Urbanization. (Article 28 of Law No. 29-90 relating to Planning and Development of December 01, 1990, amended by Law No. 04-05, Algerian Official Gazette, No. 71 of November 10, 2004). Among the violations that affect the credibility of the master plan is the realization of groups of arbitrary buildings or unauthorized allotments. We also find violations of changing project locations; this increases the risk of harming archaeological, historical or cultural protected lands, especially agricultural and forest lands, which are considered non-renewable national wealth. Violation of public and private easements is another type of violations, such as industrial easements, mainly represented in lands allocated for the passage of gas and potable water channels, dirty water drainage channels and electricity networks, dangerous lands and large slopes that are often threatened with slipping, the edges of valleys and areas threatened with flooding.

#### • **Soil Occupancy Plan (Plan d'Occupation des Sols) (POS)**

It was stated by Law No. 29-90, which is the second tool for reconstruction, in which land use and construction rights are defined within the framework of the directives of the Master Plan for Urbanization and Management (Article 31 of Law No. 29-90 amended and supplemented by Law No. 04/05 of August 14, 2004). Binding method for every municipality of the country or part thereof; (Article 34 of Law No. 29-90) since Law No. 29-90 regulated the land occupation plan in its third section in Articles 31 to 38. Executive Decree No. 91/178 of May 28, 1991 (Official Gazette No. 26 of June 1, 1991, amended and supplemented) specifies the procedures for its preparation and ratification and the content of documents related to it.

The decree was amended and completed by Executive Decree No. 05/318 of September 10, 2005, amended and supplemented by Executive Decree No. 12/146 of April 05, 2012. (Executive Decree No. 166/12 of April 5, 2012, Official Gazette No. 62 issued on September 11, 2005). Article 31 of Law No. 29/90 defines it as the plan that defines in detail - within the framework of the directives of the master plan for planning and development - the rights to use land and build. It becomes clear from this definition that the decree determines the rules of land use and construction in terms of :

- The urban form of the buildings;
- Permitted activities;
- The external appearance of the building;
- Green public spaces;
- The streets and their breadth;
- Building rights related to land ownership;
- The approved easements.



One of the characteristics of the Land Occupation Plan that distinguishes it from the Planning and Urbanization Master Plan is that it is a detailed and accurate plan related to real estate ownership. It also covers all or part of the municipality. Accordingly, every municipality must be covered by a plan or plans for land occupation to create a centralization of the municipality and to coordinate between the various programmed projects within the framework of establishing a comprehensive structure for it. That is why it strives - based on its powers in the field of preparation and reconstruction related to the realization and implementation of what was stated in the land occupation plan or plans, and even from its obligations to respect its directives and what came with it.

#### • Cases of Reviewing the Land Occupancy plan

It can only be reviewed for the following reasons :

- If only one-third of the permitted building size of the urban project and the buildings expected in the initial estimate were not accomplished within the period set for its completion.
- If the existing building frame is in a state of ruin or is in a state of antiquity that calls for its renewal.
- If the existing built framework has been subjected to deterioration resulting from natural phenomena.
- If this is requested - and after five years have passed from its approval - the majority of adult owners of buildings, at least half of the building rights determined by the land occupation plan.
- If the need necessitates establishing a project of national interest.

As for the method of approval and preparation, it follows almost the same steps as the Master Plan for Preparation and Reconstruction. (Al-Alawi, 2019 : 245)

#### **Conclusion**

If planning in general is the process of determining the best way to achieve goals that are chosen according to certain considerations and specific resources imposed by the conditions experienced by each community, then urban planning means the strategy followed by decision-making centers to control the growth and expansion of urban environments, so that it guarantees activities and services the best geographical distribution, and the population has the greatest benefits from these urban activities. The tools in urban planning are the means, approaches, or specific plans for urban organization and management. We usually use the word tools as a synonym for plans in the field of urban planning, which are the means of monitoring, organizing and working in the field of reconstruction, and they include the rules and laws that you translate, and the documents related to construction.

The Master Plan for Urbanization and Management is one of these tools. Its mission is to diagnose the demographic, social, economic, natural and urban aspects. In a second phase, it determines the population's needs for housing, facilities, structures and services over a period of 20 years. It also distributes these needs in urban areas according to specific academic standards. If the city is unable to accommodate more programs and facilities through its immediate surroundings, this plan also proposes to expand it (the city) in a specific direction, and it can also suggest diverting the direction of some needs.

By analyzing the results obtained, as well as the health facilities that were reviewed, the interviews conducted at the Health Directorate confirmed that the only existing hospital in the new city, "Ali Menjeli", "Abdul Qader bin Sharif" was originally designated as a multi-service clinic by the master plan. At the beginning of its construction, the central authorities decided to make it a small hospital by including another structure so that it becomes a hospital with a capacity of 89 beds.

The hospital project was programmed in the fourth neighborhood unit, on a plot of land estimated at approximately 20 hectares, with a capacity of 400 beds, but the project was canceled and the plot of land was granted to private individuals. Consequently, "Ali Menjeli" came to lack a hospital that keeps pace with modern developments and is in line with international standards for health services. Knowing that its population - according to the estimates of the Health Directorate - has reached half a million residents, and it is constantly increasing.

The same directorate set the standard for treatment rooms at one for every 2,500 residents, and by projecting this on the residents of the new city; we find that it needs 200 treatment rooms. A deficit of 198 halls. According to the standard of four beds for every 1,000 citizens, 2,000 beds must be provided. This means that the new city, Ali Menjeli, needs 1,911 beds.

The private facilities consisted of a sanatorium that provides some medical and surgical services, a maternity hall with a general capacity of no more than 25 beds, in addition to two diagnostic centers and some analysis laboratories.

The occupancy rate in a multi-service clinic was about 10%. The Maternity and Childhood Hospital knows a state of interruption as the new works establishment is being appointed, which will complete the works. The ground for the completion of the university hospital project has not yet been determined, for which land has been allocated opposite the University of Constantine 03 - "Saleh Boubenider", with an area estimated at approximately 100 hectares. However, the Air Navigation Services did not give their approval on the pretext that it is within the air easement, knowing that its real estate container was allocated by the Construction Services and that it has been mentioned in the master plan that will be approved. How could it fall into an air easement? Does this reflect random planning and lack of coordination between the various departments? This leads to wasting time and wasting public money.

The officials of the Health Directorate confirmed the change of the platform by the northeastern expansion of the new city, and the disapproval of the committee in charge under the pretext of the difficulty of the terrain of the new floor, which may affect the cost of completion. It was decided to locate a real estate pool near the "Zenit" exhibition hall in the "Zouaghi Slimane" neighborhood, adjacent to the "Mohamed Boudiaf" airport. Nevertheless, it seems that this real estate pool faces difficulty in being accepted under the pretext that this land is located at important intersections and axes of the road and tramway network. It is worth mentioning that the transfer of the university hospital project for a field outside the new city will prevent it from bringing health services closer to it, and the development of the health service will not be remedied until after a long time has passed.

It was also mentioned in the interviews conducted at the level of the Health and Population Directorate the possibility of canceling the projects and floors allocated to them by the governor of the state, in coordination with the Directorate of Building and Construction in the Health Directorate. Often, the master plan in which the socio-economic features of the new "Ali Menjeli" city was defined is not respected, and this is what happened with the platform designated for the construction of a 400-bed hospital. The platform was divided into private projects, three of which are promotional housings, a multi-service complex, a palace for exhibitions, and a commercial center, all of which are foreign to the master plan and the land occupation plan for that area.

Health sector officials justified the delay in exploiting the areas allocated to the sector by the delay in approving the financial envelopes for projects by the guardian ministry, and the long period of registration of operations after approval, which sometimes exceeds two years. This makes real estate containers belonging to the health sector subject to cancellation and removal by the Construction Directorate, which represents the governor.

In conclusion, we can return to what Manuel Castells saw, that it is necessary - to understand the city - to investigate the process of creating the forms and transformations of the place; as the architectural features of cities and neighborhoods express forms of conflict between different groups in society. In other words, the urban environments represent the symbolic manifestations of the interaction between broad categories of social forces, which confirms that questions should not be satisfied with the ready, the certain, and the fleeting, but must extend to the unthinkable, and to extend to the implied and not only to the declared.

### Bibliographical references

- ALALOUJ DJ. 2019. *City problems and urban planning tools: an evaluation study of urban plans for the city of Setif*, PhD thesis. University of Constantine 2. Constantine.
- AL-DULAIMI KH. H. A. 2002. *Urban Planning: Foundations and Concepts*. Version 1. The International Scientific House for Publishing and Distribution and the House of Culture for Publishing and Distribution.
- AL-TIJANI B. (no date). *Urbanization and physical development in Algeria*. University Press Office. Algeria.
- ARABI BEY Y. 2015. *Building Strategy in the Light of the Algerian Planning and Reconstruction Law*, PhD thesis. Thesis under the direction of Dr Rezig Ammar. El Hadj Lakhdar University. Batna.
- BAGHRISH Y. 2013. *Dependency Town Planning: a Field Study of the Complexes of the State of Constantine - the Model of Ain Smara, El-Kharroub, Didouche Mourad*, PhD thesis. Ben Essaadi Ismail. University of Constantine 2. Constantine.
- BELAIDI N. 2014. *Legal aspects of city and urban politics in Algeria*, Master thesis. Thesis under the direction of Dr Allouch Kerboua Kamel. Mentouri University. Constantine.
- EDDABEA A. R. 2003. *Urban Sociology: Issues and Problems*. Version 1. Dar Al-Wafaa for the world of printing and publishing. Alexandria.
- KHAMIS M. Y. 1999. *An Introduction to Planning*. Version 1. Dar Al-Shorouk for publishing and distribution. Amman.
- LAWIJI A. 2012. *Planning and Reconstruction Decisions in Algerian Legislation*, Master thesis. Thesis under the direction of Dr Azri Ezzine. El Hadj Lakhdar University. Batna.
- MALLAS H. 2016. *Social dimensions of urban planning policies in Algeria - a field study in the city of Guelma*, PhD thesis. University of Constantine 2. Constantine.
- QIRA I, and others. 2008. *Urban planning and development*. Dar Al-Huda for printing, publishing and distribution. Ain Melilla.
- MEDDOUR Y. 2012. *Urbanization and the Mechanisms of Consumption of Urban Real Estate in the Algerian City - The Case of the City of Ouargla*, Master thesis. Thesis under the direction of Dr Eddib Belkacem . El Hadj Lakhdar University. Batna.
- TOUMY R. 2006. *Preparation and Construction Tools and the Problem of Urban Development The City of Harouch*, Master thesis/ Thesis under the direction of Dr Guira Ismail. Mentouri University. Constantine.



---

## Franchissements des frontières dans *L'une et l'autre* suivi de *Mes pairs* de Maïssa Bey

### Border crossings in *L'une et l'autre* suivi de *Mes pairs* by Maïssa Bey

Hanène LOGBI <sup>1</sup>

Université Frères Mentouri, Constantine 1, laboratoire SLADD | Algérie  
hanene.logbi@umc.edu.dz

**Résumé :** Cet article se propose d'examiner les limites de l'autosociobiographie dans *L'une et l'autre* suivi de *Mes pairs* de Maïssa Bey. L'ouvrage raconte l'histoire d'une enfance brisée par la mort du père comme il relate l'accès à la résilience grâce aux orientations de ce même père.

*L'une et l'autre* suivi de *Mes pairs* dépasse l'autosociobiographie dans la mesure où se dessine une tendance à rassembler les différentes couches sociales que de les séparer comme le veut la notion élaborée par l'occident.

**Mots-clés :** Autosociobiographie, écriture de soi, résilience, mémoire collective, littérature algérienne.

**Abstract :** This article aims to examine the limits of autosociobiography in *One and the other* followed by *My peers* by Maïssa Bey. The work tells the story of a childhood shattered by the death of the father as it relates the access to resilience thanks to the guidance of this same father.

Both followed by *My peers* go beyond autosociobiography to the extent that there is a tendency to bring together the different social layers rather than separating them as the notion developed by the West requires.

**Keywords:** Autosociobiography, self-writing, resilience, collective memory, Algerian literature.



« Je sais maintenant, grâce aux récits intimes de mon for intérieur, et aux histoires d'enfances fracassées, qu'il est toujours possible d'écrire des soleils. »

Boris Cyrulnik, *La nuit j'écrirai des soleils*

---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : HANENE LOGBI | hanene.logbi@umc.edu.dz.

L'autosociobiographie, un nouveau sous-genre, prend place parmi les différentes formes de récit de soi. Cette contribution a été inspirée à la suite de la lecture d'un article portant sur l'autosociobiographie qui ouvre sur une série de réflexions autour de l'écriture de soi, ses motivations et sa portée. Dans cet article intitulé « *L'autosociobiographie, une forme itinérante* » de Philippe Lammers et Marcus Twellmann, la thèse émise par les auteurs nous a interpellée. Ils évaluent à l'échelle européenne l'origine de l'autosociobiographie, en déclinent les traits définitoire et envisagent les conditions sociohistoriques, économiques et institutionnelles de sa diffusion à travers les pays européens dans le cadre de la mondialisation et selon le point de vue de la réception. Ils soutiennent que les idées en traversant les frontières subissent une transformation et par conséquent que l'autosociobiographie « en voyageant » est modifiée. Leur réflexion débouche sur la conclusion suivante : l'éducation de masse généralisée depuis 1945 a permis l'émergence de ce sous-genre et cette forme littéraire itinérante n'est pas une simple vue de l'esprit.

Cependant ces deux chercheurs ont établi une distinction d'ordre heuristique séparant les pays développés du reste du monde. Ils émettent l'hypothèse qu'il est difficile de parler d'autosociobiographie dans les pays en voie de développement. Selon les auteurs, dans ces pays, il n'y aurait pas de classes sociales constituées, par conséquent il ne pourrait y avoir de franchissement de classes sociales et culturelles, donc difficulté à écrire dans une forme qui s'apparente à l'autosociobiographie, pour le moment.

Cet article introduit la notion de spécificités nationales en matière d'autosociobiographie. L'ouvrage de Maïssa Bey, intitulé *L'une et l'autre suivi de Mes pairs* nous incite à interroger la pertinence des affirmations de Philippe Lammers et Marcus Twellmann. Force est de constater que dans ce récit de soi les dimensions culturelle et sociale semblent prégnantes. Aussi ce texte répond-il aux exigences établies pour déterminer l'autosociobiographie ? Peut-on évoquer des spécificités nationales déterminantes dans cet opus ? Nous supposons que le récit de Maïssa Bey tout en relevant de l'intime porte un regard sans réserves sur l'état d'une partie de la société algérienne à un moment donné de son Histoire. Dans une première partie, nous évoquerons les traits caractéristiques de l'autosociobiographie. La seconde partie fera l'objet d'une lecture allant de l'individuel au collectif. La troisième, en référence au principe de résilience, permettra de spécifier le rapport de Maïssa Bey à l'écriture. La quatrième partie apportera une réponse à la question de l'autosociobiographie.

### 1. Principes du sous-genre

Reconnue comme écrivaine représentative de l'autosociobiographie, Annie Ernaux désigne par ce terme son roman, *La Place*, paru en 1983, où elle raconte sa vie et celle de son père. Dans sa démarche, elle s'inspire de Pierre Bourdieu. Ce dernier établit que l'auto-socioanalyse consiste à porter un regard objectif et distancié sur sa trajectoire personnelle. L'analyse retient les traits nécessaires à l'explication du parcours de l'individu au sein d'une société donnée.

L'autosociobiographie désigne donc une autobiographie qui envisage la construction de soi en tant que sujet social. L'autosociobiographie situe la formation de soi au confluent de nombreuses interrelations dont celles des classes sociales. La notion de « place » reflète la focalisation sociologique qui envisage celle occupée par le sujet au sein du champ social, au cours de sa trajectoire. Cette forme d'autobiographie représente « une

*inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie, en sélectionnant en fonction d'une intention globale certains traits significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence.* » (Bourdieu 1986 :69)

Certes, Annie Ernaux raconte son expérience personnelle et familiale, dans son roman-phare, *La Place*. Par ailleurs, elle se définit elle-même comme « une transfuge de classe » afin d'expliquer son ascension sociale vécue comme une désertion, une trahison portées à son milieu populaire et modeste d'origine. Effectivement, grâce à ses études, elle a pu évoluer, mais lorsqu'elle tente de retourner vers la classe populaire, elle ne peut y retrouver sa « place ». L'on relève, dès lors, qu'il existe deux pôles dans une production autosociobiographique, d'une part, celui des souvenirs individuels et familiaux, d'autre part, celui de la position occupée dans la classe sociale. Ernaux déclarant « *écrire pour venger sa race* » s'interroge également sur la place assignée aux femmes par l'ordre social de l'espace dans lequel elle évolue (Ernaux in L'Obs 2011). Ainsi, dans une autosociobiographie, l'auteur s'objective pour mieux examiner ses dispositions en cherchant à expliquer les motifs et les causes de son devenir. Ceci permet de conférer une portée plus grande à cette forme autobiographique par les références aux conditions idéologiques, économiques, historiques et culturelles, facteurs qui structurent la dimension sociologique.

Quant aux traits définitoires établis par les auteurs Lammers Philippe, Marcus Twellmann, on retiendra parmi ceux-ci que l'autosociobiographie est un ensemble de narration et d'analyse sociologique. La narration concerne l'autobiographie, l'analyse sociologique porte sur le franchissement des frontières entre classes sociales et la volonté de figer l'ordre de ces classes. Le sujet qui franchit une frontière sociale se découvre en rupture aussi bien avec la nouvelle classe qu'avec l'ancienne. Il y a impossibilité de retour. Cette impossibilité signifie la tendance à vouloir « immobiliser ainsi l'ordre des classes. » (Lammers & Twellmann 2021:7)

## **2. Le récit de soi entre singularité et groupe**

Comment Maïssa Bey procède-t-elle pour retracer sa personnalité ? Elle commence par présenter une accumulation de traits définissant son identité, sa langue, sa nationalité, son origine ethnique, sa religion. Tous ces éléments font que d'emblée, l'auteure au lieu de parler d'elle-même introduit la notion de communauté.

Or, on sait depuis Pierre Bourdieu que « *l'histoire de l'individu n'est jamais qu'une spécification de l'histoire collective de son groupe ou de sa classe.* » (Bourdieu, 1972 :89)

Essayons donc de voir en quoi le texte de Maïssa Bey est bien une spécification de l'histoire collective de son groupe.

D'emblée, elle s'inscrit non dans une vision singulière, mais commune. Plus que d'un « je », elle parle d'un « nous ».

Ou s'agit-il seulement pour moi, à travers le « je » qui est l'objet de ces lignes, de vous permettre d'accéder à la connaissance du « nous » ? J'entends par « nous » ceux qui, par la nationalité, la langue, l'origine, l'histoire, l'ethnicité, la religion seraient les plus proches de moi. Autrement dit les miens. (Bey 2010 :11)

Elle se présente comme Algérienne, d'origine arabe par son père qui fait partie des Beni Ameer, farouches résistants à la colonisation française qui ont combattu aux côtés de l'émir Abdelkader. Les Beni Ameer constituent une branche de la tribu des Béni Hillal, tribu arabe, dont elle rappelle le don d'éloquence et de poésie et qui a donné naissance à une geste comparable à celle de la chanson de Roland.

Elle est arabe par ses origines, par sa culture et ses mœurs et par sa langue. Mais elle spécifie que cette langue est un dialecte qui diffère de la langue classique. Sa religion est l'islam (autre singularité, un islam ancestral). Donc elle se présente comme faisant partie d'une communauté avec cependant quelques singularités.

## 2.1. Le collectif, l'individuel et le social

En général l'œuvre littéraire est doublement déterminée selon Delory-Momberger :

[...] sa production, de fait, est doublement déterminée en tant qu'objet singulier de langage d'une part, et d'objet public de communication, d'autre part. Cette œuvre est le lieu de tension entre les valeurs opposées du privé et du public, du singulier et du pluriel, du dehors et du dedans, de l'individuel et du social. (Delory-Momberger, 2000 :90)

Pour chacune de ces oppositions, il est aisé de trouver des exemples tirés de *l'Une et l'autre* suivi de *Mes pairs*. Ainsi, si parler de ses origines, de sa nationalité peut faire partie de l'ordre du public, nous pénétrons dans l'intime quand l'auteure évoque l'opposition de son père aux traditions ancestrales à propos de son propre mariage. Instituteur, il voulait, pour lui, une femme qui soit instruite, contrairement à la tradition qui préconisait le choix d'une femme issue de la famille et choisie par les parents pour le fils.

Elle s'inscrit dans le pluriel quand elle parle de l'origine ethnique arabe, mais dans le singulier, ainsi que déjà dit, lorsqu'elle spécifie : « ... la langue maternelle, l'arabe algérien ...celle qui dès les premières aubes a dessiné pour moi les contours du monde .Langue parlée, langue, variante linguistique de la langue matrice, l'arabe classique ». (Bey, 2010:22)

Enfin en rappelant les choix de son père, elle passe de l'individuel au pluriel :

Il alla au collège, puis fut admis à l'école normale d'instituteurs de Bouzaréah, à une époque où l'on commençait à peine à accepter l'idée qu'un indigène pouvait se montrer aussi intelligent, et parfois plus, que ses condisciples nés sur la même terre, mais héritiers, eux, dès l'instant où ils ouvraient les yeux sur le monde, d'une civilisation et d'une culture qui en faisait des êtres supérieurs[...] Pourquoi a-t-il choisi de se démarquer de sa fratrie ? Pourquoi lui ? Pourquoi ni ses frères ni a fortiori ses sœurs n'ont-ils choisi la voie ? (Bey, 2010 :32-33)

Nous sommes, dès lors, en mesure d'interroger le texte selon les traits définitoires de l'autosociobiographie, qui d'après P. Lammers et M. Twellmann accordent une importance particulière à la dimension culturelle des différences sociales sur fond économique. Les autosociobiographes utilisent le concept de classe, transféré dans la sphère culturelle de manière programmatique afin d'interpréter leur trajectoire. L'individu franchit une frontière entre des classes ou des milieux sociaux différents notamment, grâce à la culture et à l'éducation.

Si l'autosociobiographie s'est développée d'abord dans les pays dits premiers, (Union européenne et occident), elle le serait moins dans les pays seconds, la Russie et les pays qui lui sont associés, et encore bien moins dans les pays dits émergents. Cependant, la démocratisation de l'enseignement fait que ce genre est appelé à être de plus en plus présent à travers le monde. De ce point de vue, Maïssa Bey a bénéficié de l'enseignement, ce qui évidemment lui a permis de s'assurer une place confortable dans la société échappant à l'illettrisme. Née dans une grande famille qui refusait de se laisser dominer

par les colons et où seul le père était allé à « l'école du diable », c'est grâce aux recommandations de ce père qui avait insisté pour que tous ses enfants aillent le plus loin possible dans leurs études qu'elle a pu franchir la barrière sociale qui la destinait à être une petite indigène illettrée, elle a pu entrer dans le monde professionnel, changer de milieu, s'ouvrir au monde des Lettres et de la culture. Lorsqu'elle évoque, la confiscation des biens Habous par la colonisation, l'enseignement de l'arabe proscrit par ces mêmes colons, et le boycott par les Algériens de « l'école du diable », l'école française, elle reste dans le collectif, et plus même dans l'histoire, alors qu'avec la saga des Beni Hillal, elle se situe dans la mémoire collective. Mais lorsqu'elle retrace les circonstances de l'arrestation de son père, son exécution, elle retourne vers l'individuel. Sans cesse, elle passe du singulier au collectif, pour apporter une explication à ce qu'elle est devenue. « C'est malgré mon jeune âge, la colonisation qui m'a amenée à la prise de conscience identitaire, culturelle et même, je peux l'affirmer à présent, politique » (Bey, 2010 :41). Ainsi il y a bien une mise en perspective du collectif à travers l'individuel. Elle examine sa propre vie et celle de son père en relation avec certaines structures sociales dans un contexte donné.

Dans cette forme de récit de soi, la mémoire collective et la mémoire individuelle s'entrecroisent. Le texte de Maïssa Bey tient de la spécification de l'histoire collective de son pays, et de son groupe.

Ainsi, cette écriture de soi trace les contours d'une vie où le collectif, l'histoire d'un peuple, et le personnel sont dans un rapport d'échange, ainsi qu'elle le revendique elle-même :

Mais, la guerre et la violence qui lui est liée, ont été les deux grilles de lecture avec lesquelles, enfant, je devais déchiffrer le monde et les souvenirs sont encore vifs qui font surgir des scènes sur lesquelles je ne m'attarderai pas ici, mais qui très tôt m'ont fait prendre conscience des stigmates dont dès la naissance ou du moins dès que des regards extérieurs à mon milieu familial se sont portés sur moi, j'étais porteuse. (Bey, 2010 : 41)

## 2.2. L'autosociobiographie en question

Or, selon les auteurs Lammers et Twellmann, dans les pays émergents, il est difficile de parler d'autosociobiographie, car il n'existe pas de classes sociales proprement dites. L'objection que nous faisons à cette analyse est que même s'il n'y a pas eu de classes au sens de prolétariat et de patronat, comme dans les sociétés occidentales capitalistes, il y avait les colons et les indigènes en Algérie, ce qui revient au même sinon en pire. L'exploitation était flagrante et un fossé immense séparait ces deux groupes humains. Le passage d'un milieu à l'autre, semé d'embûches, peut tout aussi bien valoir celui d'une classe à l'autre. De sorte que l'on peut dire à propos de Maïssa Bey qu'en devenant enseignante, auteure et femme de culture, elle a bien franchi une frontière sociale. Elle aurait pu demeurer l'orpheline condamnée à l'illettrisme par les conditions historiques, matérielles et sociales du pays et de l'époque.

Cependant si pour les autosociobiographies, on évoque le franchissement de frontières entre classes sociales, le problème qui se pose au personnage est le « retour » dans sa classe d'origine. Le personnage, quand il retourne vers elle, a été transformé et se trouve en rupture. De la même manière, il n'est pas totalement à l'aise ni intégré, dans celle où il a pénétré. Par conséquent, selon les auteurs, le transfuge de classe souffre d'un double manque d'appartenance. Ce qui ne semble nullement être le cas de Maïssa Bey et qui affirme être *l'une et l'autre*. Et considère que sa double appartenance est une plus-value,



puisqu'elle a conservé les valeurs positives de sa culture, de sa religion, de sa langue, bref de son milieu d'origine sur lesquelles sont venues se greffer d'autres valeurs issues d'un univers culturel étranger, mais à caractère universel. Elle ne se situerait pas dans un entre-deux comme on a pu le dire des écrivains maghrébins de langue française, ainsi l'écrivaine assume sa double culture.

### 3. L'intime et la résilience

Le texte de Maïssa bey révèle que l'écriture est intimement liée, chez elle, à l'histoire du père. C'est alors qu'elle joint le dehors au dedans. Lisons, ces phrases qui ont eu tant de mal à prendre forme. On ne les lit que dans la partie finale de son texte intitulée « *Mes pairs* » où elle explique comment elle en est venue à l'écriture : « Le père n'est pas là. Il ne sera plus jamais là. C'est comme une amputation, une douleur qu'on ne peut pas vraiment situer. C'est dans la tête. Dans le corps. » (Bey, 2010 :72)

Dans *La nuit j'écrirai des soleils*, l'essayiste neuro-psychiatre, Boris Cyrulnik, explique que « lorsque le deuil intervient après 6-8 ans, l'enfant éprouve intensément la perte » (Cyrulnik : 107). Maïssa Bey avait 7 ans quand son père a été exécuté par l'armée française, elle confie : « Un peu comme si, un jour initialement semblable aux autres jours dorés ou bleus de l'enfance, quelque chose s'était brisé, dont on ne finira jamais de recoller les morceaux ». (Bey, 2010 :73)

Amputation, brisure, douleur, les mots difficilement finissent par prendre forme sous la plume, dans une ultime partie du texte pour parler de la blessure et du vide. La mort du père a été pour elle un traumatisme. L'écriture comble -t-elle le vide de la perte ? Toujours selon Cyrulnik, la perte d'un être cher est souvent un facteur déclenchant l'écriture chez divers auteurs, il cite parmi les écrivains célèbres, Victor Hugo et son poème *Demain dès l'aube* écrit après la mort de sa fille Léopoldine, morte noyée. Georges Perec finit par écrire *La disparition* à la suite de la disparition de ses deux parents. Maïssa Bey avec lucidité analyse son rapport aux mots, ce rapport passe par la mort du père : « Vivre avec ça. Le mal de père. Orpheline. Or. Feu. Orphée. Triturer décomposer les mots. » (Bey : 2010 :71)

Boris Cyrulnik explique que : « pour ces enfants blessés, les mots sont des bijoux » (Cyrulnik, 2019 :35) Ils aident à représenter dans le monde intime, l'objet de la perte.

Difficile de commencer. De regarder en arrière. De revenir sur mon enfance. L'avant et l'après.

Difficile de parler de l'absence. Du manque. Parce qu'enfant, on ne sait pas trop. On ne sait pas trop pourquoi on est différent. Mais c'est là. C'est une évidence. On ne comprend pas les regards, les mots des adultes. On ne comprend pas leurs silences. On ne sait pas quand ça a commencé. Peut-être la nuit où tout a basculé. (Bey : 2010 :71)

Dans ce passage, Maïssa Bey rend compte du changement d'attitude de l'entourage la suite du décès de son père, bien qu'elle ait « bénéficié d'une niche sensorielle stable et chaleureuse » (Cyrulnik ,2019 :25).

Elle a été, de fait, bien entourée par sa famille, ce qui équivaut à un début de résilience. Mais, à l'extérieur du cocon familial les traces de la perte étaient bien là dans le regard des autres. Elle semble avoir subi un traumatisme avec la disparition du père, d'abord, sous forme de « fracas traumatique » ainsi que le nomme Cyrulnik, puis de façon plus insidieuse, mais non moins traumatisante, l'impression diffuse d'une différence que dégage la société à son égard : « Une sensation diffuse d'inconfort. D'insécurité. ...Les

photos de cet après montrent une petite fille toujours en retrait, les sourcils froncés, le regard droit, dans des postures terriblement révélatrices de ce malaise, de cet inconfort. » (Bey, 2010 :73), une sorte de mise à l'écart, des autres, du groupe social.

Le choc traumatique premier, psychique, (la mort du père) est suivi de répercussions tout autant traumatisantes, sociales celles-là, sous forme de stigmatisation en tant qu'orpheline par l'entourage éloigné. Après la perte, le manque, la lecture intervient alors. Elle se crée un monde peuplé de héros de romans, une façon de rester fidèle au mort, de ne pas l'oublier. « C'est mon père qui m'a appris à lire » (Bey, 2010 :79) « Et depuis, pour déchiffrer le monde, pour tenter d'y trouver une place, des livres. Des milliers de livres...C'est l'histoire d'une dévoration » (Bey, 2010 :80).

L'écriture suit la lecture. Elle cherche à s'identifier par rapport à l'autre : « Mais ce n'est que bien plus tard que je m'aperçus que mes personnages préférés avaient tous, ou presque, quelque chose de commun. Ils étaient sans père » (Bey, 2010 :83). Son rapport à la langue est également placé sous le signe de la perte du père : Elle écrit dans la langue que le père a voulu qu'elle apprenne... « C'est mon père qui, avant de mourir, m'a appris à lire dans la langue de l'autre » (Bey, 2010 : 29). En effet, la perte du père qui représente la figure « de l'autorité et le pouvoir, c'est lui qui énonce la loi, donne la direction, ce cadre paternel dirige et sécurise » (Cyrulnik, 2019 : 107).

La langue stimule chez elle la volonté de continuer le chemin tracé par ce père. Il voulait qu'elle aille le plus loin possible dans ses études, celles-ci étant réalisées en français, elle répond aux attentes du père en accomplissant le développement de sa personnalité par l'écriture. Après « *le fracas traumatique* » de la mort du père, vient la résilience. C'est ainsi qu'elle répond au défi de la mort par la résilience telle que la livre l'auteur du concept .En évoluant, son désir de reprendre goût à la vie et de répondre à la perte a été de continuer à suivre les orientations du père et donc d'écrire dans la langue du père, « ce passeur de vie, passeur de langue. » (Bey, 2010 :80) sans renier sa culture arabe, sa religion musulmane et sa langue. Cyrulnik analyse ainsi le rôle de l'autre, ici il s'agit du père :

Sans Autre je ne suis personne, mais avec un Autre je suis aliéné, heureux de le suivre, de l'imiter, d'apprendre ses mots et ses valeurs : bienheureuse aliénation ! J'ai acquis une langue, une croyance, une culture. Sans lui je serais vide ; avec un Autre, je deviens moi-même...quand il n'y a pas d'autre, il n'y a rien à regarder, rien à écouter. Je ne suis rempli que de ce que les autres ont mis en moi. Sans relations, pas de mémoire, trou de mémoire, rien à voir, rien à dire. Ce n'est que grâce à l'Autre que je deviens celui qui se regarde penser comme s'il était lui-même un autre. La conscience de soi naît dans l'altérité.» (Cyrulnik, 2019 :39).

Elle peut dès lors se définir, non comme étant Autre, mais comme étant l'une et l'autre. D'autant plus qu'elle a vite compris que l'altérité était source de bien-être.

Tôt, très tôt, les livres sont entrés dans ma vie. Pour l'occuper, l'envahir toute. Prendre toute la place naturellement réservée à la vie. [...]Très jeune sans jamais avoir de véritables amies, j'ai eu pour compagnons des adultes, personnages de papier plus proches de moi que mes proches, des femmes et des hommes qui m'ont confié les plus intimes de leurs pensées, qui ont, dans une communauté fraternelle, partagé avec moi le pain et le sel, je veux dire les mots et la vérité de leur être. (Bey, 2010 :27-29)

Elle trouvait l'altérité dans les livres, lisait en français, et c'était sans doute ses premiers pas vers la résilience. Ceci explique son attachement à sa double culture, l'une et l'autre.

Ensuite vient l'accomplissement de soi par l'écriture pour dire et se dire, *Entendez-vous dans les montagnes* est un autre récit de soi, mais l'écriture appelle un autre défi. Elle a travaillé son trauma par l'écriture, psychologiquement et socialement, en affirmant écrire, être de double culture et... être de surcroît femme. Elle franchit de nombreuses frontières sociales.

L'espace de l'écriture étant plutôt réservé au masculin, se dire dans les sociétés conservatrices pour une femme est resté longtemps un tabou.

Mais il est question de moi. De celle qui a osé dire, qui a osé se dire. Entrer par effraction dans un territoire masculin, celui de la parole publique [...] Parce que j'ai eu l'audace ou la prétention de me libérer de l'état du silence, de découvrir de dévoiler et d'éclairer autrement ce que l'on croyait connaître. De dire les exils quotidiens, insidieux, destructeurs. D'aller au-delà de la décence, de la pudeur, des convenances, de sortir les femmes des réserves dans lesquelles l'imaginaire masculin les a parquées, du harem, des gynécées et autres lieux domestiques pleins de mystères. (Bey, 2010 :63-64)

#### 4. Symboles de l'histoire et société

Puisque le récit de soi touche au privé et au collectif, il rend compte d'une époque déterminée, ainsi que le donne à voir le récit de Maïssa Bey. De fait, ce texte traite de phénomènes sociaux et historiques comme la guerre d'Algérie. « La guerre. Un mot qui claque, qui désaccorde la lumière, qui creuse des tranchées dans la perception du jour. Une déflagration. Un mot qui entre en vous et ne vous quitte plus » (Bey, 2010 : 73). Et la résistance, celle de ceux qui étaient convaincus par la cause qu'ils défendaient et dont la force de conviction leur a permis de mourir en valeureux martyrs à l'image de son père.

De plus rappelant que les enseignants instituteurs ont constitué un groupe important dans la société algérienne pour la diffusion des idées d'égalité des droits au temps du colonialisme. Issus d'un milieu modeste, ils ont diffusé des idéaux de justice sociale et de liberté dans les classes d'indigènes qui leur étaient affectées par ségrégation, puisque les indigènes enseignaient aux indigènes et non pas aux petits colons. Elle narre donc l'histoire de ces anciens de l'école normale d'instituteurs de Bouzaréah, et montre implicitement le rôle qu'ils ont joué dans l'éveil des consciences. Elle fait état de son engagement en tant que femme, quand elle évoque la façon dont ses romans de femme ont été accueillis. Là encore, elle donne un aperçu d'un état de la société de cette époque. Enfin, dans le débat ouvert sur le choix ciblant l'utilisation de telle ou telle langue, l'auteure s'inscrit dans une position tranchée en déclarant être l'une et l'autre, et se positionne en faveur de l'interculturalité. L'une et l'autre s'inscrit bien dans un rapport au social et à l'histoire. De plus, il tend à l'exemplarité en renfermant des symboles de la spécificité d'une histoire, d'un contexte.

L'autobiographie renvoie à la connaissance de soi et à la divulgation d'un univers personnel qui se construit face à un monde extérieur. Ce qui est déjà un franchissement de frontières culturelle et sociale puisque parler de soi a été doublement haïssable, dans un temps peu lointain, souvenons-nous de la polémique soulevée par la parution de *La soif* d'Assia Djebar (Les critiques lui ont reproché la production d'un roman à caractère sentimentale alors que l'Algérie avait besoin d'écrits plus engagés). Cependant, Maïssa Bey inscrit son entreprise dans son histoire familiale, dans celle de son pays et dans l'aventure de l'écriture. Elle se réclame d'une double culture, la revendique et souligne la renaissance à soi qu'elle lui procure. Si l'autosociobiographie en général se résume à ce

malaise, l'impossible retour, induit par le franchissement des frontières sociales et culturelles, alors *L'une et l'autre* n'est pas une autosociobiographie bien qu'elle en porte les traits ; en lieu et place de malaise ce serait un bénéfice existentiel chez Maïssa Bey. Bourdieu nous aide à comprendre ce phénomène, lorsqu'il dit : « la fonction d'une œuvre importée, n'est pas déterminée uniquement par le champ d'origine, mais dans une même mesure par le champ de réception. » (Lammers et Twellmann 2021 :15), ce qui revient à dire que *L'une et l'autre* a été écrit en fonction d'un public algérien, et ne répond pas à toutes les normes d'un concept élaboré par l'occident.

En revanche, l'œuvre reflète son auteure, son temps, sa société, en même temps qu'elle s'y reflète. On peut dire que l'auteure n'est pas un épiphénomène de sa société, elle s'approprie le réel, dans une auto-description, l'interroge et le médiatise se situant dans une relation interactive qui permet à chacun à son tour d'interroger ce réel et sa signification, à sa manière. Le texte interpelle le lecteur dans la mesure où il entreprend de fonder une symbolique propre à la mémoire collective. En effet, s'inscrivant dans une société et dans une époque circonscrite, elle a tendance à influencer sur les représentations que la société se fait d'elle-même. Elle donne à voir un parcours biographique singulier qui peut illustrer par l'exemple concret une certaine vision de la communauté, comme celle des martyrs de la révolution algérienne, ou encore celle des instituteurs formés à l'école de la Bouzaréah. De ce point de vue, l'écriture de soi qui retrace une vie, par le biais de procédés et de recours aux événements de l'histoire individuelle et commune, fixe à sa manière les événements et ouvre l'accès à une symbolisation collective.

Maïssa Bey, en franchissant les frontières entre les groupes sociaux tend à tisser des liens, plutôt que de dresser des barrières et s'enfermer à l'instar des autosociobiographes. En renouant les fils avec le père, elle renoue les fils avec ses pairs. Car elle recherche ce qui rassemble plutôt que ce qui sépare. Dans ce sens elle s'écarte des normes de l'autosociobiographie telle que définie par Lammers Philippe, Marcus Twellmann, c'est-à-dire celle de l'impossibilité de trouver sa place dans une classe sociale.

## Références bibliographiques

- BEY M. 2010. *L'Une et l'Autre suivi de Mes pairs*. Barzakh. Alger.
- BEAUJOUR M. 1980. *Miroirs d'encre*. Le Seuil. Paris.
- BOURDIEU P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz. Genève.
- BOURDIEU P. 1986. « *L'illusion biographique* », Actes de la recherche en sciences sociales N° 62/63.
- COUDREUSE A., SIMONET-TENANT F. 2009. *Pour une histoire de l'intime et ses variations*. L'Harmattan. Paris.
- CYRULNIK B. 2019. *La nuit, j'écrirai des soleils*. Odile Jacob. Paris.
- CYRULNIK Boris. 2022. *Le laboureur et les mangeurs de vent*. Odile Jacob. Paris.
- DELORY-MOMBERGER Ch. 2000. *Les histoires de vie*. Ed. Anthropos. Paris.
- ERNAUX A. Entretien L'OBS. <[http://biblios.novelobs.com/romans/2011\\_209\\_OBS6413/annie-ernaux-je-voulais-venger-ma-race.html](http://biblios.novelobs.com/romans/2011_209_OBS6413/annie-ernaux-je-voulais-venger-ma-race.html)>
- LAMMERS Ph., Marcus TWELLMANN M. 2021. *L'autosociobiographie, une forme itinérante*. In *Emergence d'un genre l'autosociobiographie. CONTEXTES*. [En ligne], Varia, mis en ligne le 16 décembre 2021, consulté le 26 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/contextes/10515>
- LEJEUNE Ph. 1994. *Le pacte autobiographique*. Editions du Seuil. Paris
- SANCHEZ HERNANDEZ A. 2013. *L'autobiosociobiographie d'Annie Ernaux : un genre à l'écart*. *Annales de Filologia Francesca*. [en ligne], consulté le 21 octobre 2023. URL : <https://revistas.um.es/analesff/article/view/315871/222891>



## Plus qu'une écume, une linguistique de variation et une sociolinguistique de la langue<sup>1</sup>

### More than a scum, a linguistics of variation and a sociolinguistics of language

Youcef BACHA<sup>2</sup>

Laboratoire de Recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici Ali-Blida2 | Algérie  
y.bacha@univ-blida2.dz

**Résumé :** Au cours de cet entretien, l'éminente linguiste Françoise Gadet questionne les notions de variation linguistique et de sociolinguistique de la langue, en scrutant les diverses modalités d'emploi d'une langue unique. Elle repense aussi le hiatus épistémologique entre deux champs traditionnellement cloisonnés, la linguistique et la sociolinguistique. Elle expose également l'articulation entre la société et l'institution scolaire, envisagée dans une perspective sociodidactique. Enfin, elle évoque les usages linguistiques au sein d'une écologie numérique, où elle voit un possible nouvel élan et de nouvelles perspectives.

**Mots-clés :** variation, linguistique, sociolinguistique, sociodidactique, écologie numérique

**Abstract:** During this interview, the eminent linguist Françoise Gadet questions the notions of linguistic variation and the sociolinguistics of language, by examining the various modalities of use of a single language. She also rethinks the epistemological hiatus between two traditionally compartmentalized fields, linguistics and sociolinguistics. She also exposes the articulation between society and the educational institution, considered from a sociodidactic perspective. Finally, she discusses linguistic uses within a digital ecology, where she sees possible new momentum and new perspectives.

**Keywords:** variation, linguistics, sociolinguistics, sociodidactics, digital ecology



<sup>1</sup> Le titre de cet article emprunte partiellement à celui de Françoise Gadet, intitulé « *La variation, plus qu'une écume* », dans *Langue française*, 1997, pp. 5-18. URL : [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1997\\_num\\_115\\_1\\_6218](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1997_num_115_1_6218)

<sup>2</sup> Auteur correspondant : YOUCEF BACHA | y.bacha@univ-blida2.dz

**F**rançoise Gadet est professeur émérite à l'université Paris Nanterre et membre du laboratoire CNRS MoDyCo UMR 7114. Ses intérêts gravitent autour des variétés nonstandard et non centrales du français (variétés périphériques), de l'histoire et de l'épistémologie de la sociolinguistique, de la variation, des contacts de langues, de la sociolinguistique urbaine et des « parlers jeunes » (Vernaculaires urbains contemporains). Elle est l'auteure de nombreux ouvrages : *La Langue introuvable* (1981), *Analyse grammaticale de corpus oraux* (1989), *Saussure : une science de la langue* (1987), *Le français populaire* (1992), *La variation sociale en français* (2007, nouvelle édition en cours), *Le français au contact d'autres langues* (2015, co-écrit avec Ralph Ludwig) ou encore *les Parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle* (2017). Elle a aussi dirigé le projet MPF (Multicultural Paris French), qui a débouché sur la constitution d'un grand corpus disponible sur <https://www.ortolang.fr/market/corpora/mpf>



– **Youcef BACHA** : Dans votre ouvrage *La variation sociale en français* (2007), nous trouvons le refus du clivage traditionnel entre la linguistique et la sociolinguistique. Ce paradigme épistémologique interactionniste que nous trouvons également chez William Labov sous la célèbre formule « la sociolinguistique est la linguistique elle-même » (1976), c'est-à-dire l'étude de la structure et l'évolution de la langue en société. Comment vous expliquez cette évolution-inclusion ou plutôt ce décloisonnement disciplinaire ?

– **Françoise GADET** : En effet, je me suis interrogée sur la pertinence de la coupure entre linguistique et sociolinguistique. Mais ce n'est pas, comme chez Labov et également chez Calvet qui le suit sur ce point, avec l'idée qu'il n'y aurait pas de linguistique qui ne soit pas sociale. C'est davantage avec l'idée de décentrer les questionnements de la linguistique, au point d'y faire entrer des questions sociolinguistiques. C'est ainsi que je parle désormais de « sociolinguistique de la langue ».

Cela soulève la question de l'objet du (socio)linguiste (j'adopte volontiers le mode de marquage de Calvet). Est-ce prioritairement un focus sur les structures ? Ou bien un focus sur les porteurs de langue que sont les usagers, locuteurs ou scripteurs. Je pense que l'on peut très bien faire une description de langue tout en se demandant constamment ce que font/pensent/savent/imaginent les usagers quand ils parlent ou écrivent.

– **Youcef BACHA** : Dans vos écrits scientifiques, notamment l'article que vous cosignez avec Josiane Boutet « Pour une approche de la variation » (2003), vous invitez à réintroduire la complexité dans la (socio)linguistique - pour reprendre les parenthèses de L.-J. Calvet - en termes de variabilité, d'instabilité et d'hétérogénéité. Comment le chercheur en sociolinguistique ou en didactique du français peut-il étudier

***cette variation linguistique, se caractérisant par la dynamisme et l'interactivité entre les co-énonciateurs ?***

**Françoise GADET :** Je ne crois pas que l'on puisse dire qu'il s'agit de « réintroduire » la complexité, car qui a dit que l'on pourrait s'en passer ? Il s'agit donc de faire avec l'existence omniprésente de la complexité et d'en tirer toutes les conséquences. Justement, pour reprendre le thème de votre première question, une position de « sociolinguistique de la langue » veut prendre en compte à la fois les structures de la langue et les usagers en interaction, avec tout ce que cela suppose de reconnaissance de la dimension « écologique », c'est-à-dire la prise en compte de la situation, mais aussi des usagers eux-mêmes, au moment de l'échange et avec leurs connaissances du monde et leurs idéologies en matière de langue(s).

– **Youcef BACHA :** Le sociolinguiste ne considère pas la variation linguistique comme « une scorie des discours » ou comme une compétence limitée de la part des locuteurs, mais comme une propriété fondamentale de l'usage du langage. *Comment « positiver » les représentations sur les variétés linguistiques, dé-stigmatiser les normes prescriptives (Marché linguistique en terme bourdieusien) et valoriser la pluralité langagière en classe, dans une visée sociodidactique (pour ne citer que Marielle Rispaïl, Claude Cortier, Philippe Blanchet, etc.)*

**Françoise GADET** -Il y a incontestablement là une question qui s'impose aux enseignants de langue(s), tout autant qu'aux sociolinguistes. Toutefois, comme on se heurte en la posant au poids des idéologies, c'est une question qui très vraisemblablement n'est pas près de se régler. Qu'est-ce qui fait que les humains « jugent » les langues (et donc plus ou moins directement leurs usagers) et les hiérarchisent ? Est-ce inhérent à la nature humaine ? Ou bien est-ce lié aux situations socio-politiques dans lesquelles elles prennent place ? Quoi qu'il en soit, l'activité de jugement idéologique est très profondément ancrée dans des sociétés d'organisation très diversifiées, et rien ne laisse espérer qu'il sera facile de s'en abstraire, comme l'a montré Philippe Blanchet avec la notion de glottophobie.

On peut penser qu'une meilleure connaissance des différentes façons de parler une même langue (donc une confrontation à la variation) sera un élément important dans ce dispositif, mais il est clair que cela ne suffira pas. Ce problème ne peut avancer qu'avec une meilleure acceptation de l'altérité. En matière de langues, cela se traduit en reconnaissance de la diversité des langues (et une réflexion sur les raisons pour lesquelles elles sont évaluées différemment) ainsi que de leur variabilité interne, soit la variation.

– **Youcef BACHA :** *La variation diatopique impose de parler « des » français et non « du » français supposé par la grammaire prescriptive, comme vous l'écrivez dans « La langue et le sociolinguistique » (2000). En parlant de la variation linguistique, par exemple : que dit-il ?, qu'est-ce qu'il dit ?, il dit quoi ? etc., quel(s) français pourrait-on enseigner en classe ?*

– **Françoise GADET :** J'ai pensé, en effet, que le fait de mettre français au pluriel permettrait une meilleure acceptation de la diversité, étant entendu qu'il s'agit bien de la même langue et qu'il est souhaitable de maintenir l'intercompréhension. Toutefois, l'enseignant a à faire un tri dans les formes qu'il présente à ses élèves. Ainsi, il n'est pas indispensable qu'il présente les formes de « français des rues ». L'enfant ne vient pas à l'école pour les apprendre, il les connaît déjà. Ce qu'il ne connaît pas forcément cependant, ce sont les spécificités fines d'emploi de chacune des formes en présence, et c'est cela qui

peut donner lieu à un travail de réflexion didactique, une adaptation à la diversité des situations qui aille au-delà de ce qui est banalement enseigné à travers la notion de « niveau de langue ».

– **Youcef BACHA** : *Pour reprendre le syllogisme de Louis-Jean Calvet : « L'oreille du linguiste générativiste n'écoute pas les variantes du locuteur. » (Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky, 2003 : 28). L'explication donnée par ce sociolinguiste c'est que la variation linguistique est une richesse dont le générativiste et le structuraliste se privent. Pourquoi les mécaniciens de la langue, selon la formule de L.-J. Calvet, excluent-ils l'usage social de la langue et considèrent-ils la sociolinguistique comme supplément d'âme un peu marginal de la linguistique ?*

– **Françoise GADET** : En fait, les deux types de linguistes ne se donnent pas le même objet. La tradition grammaticale a fort bien réussi à se passer de la variation (ou bien la cantonne à de rares points) : il est possible en effet qu'un linguiste générativiste ne l'entende pas (puisqu'il ne la cherche pas), mais le plus important, c'est qu'il n'en a pas besoin dans l'objet qu'il se donne. En revanche, le/la sociolinguiste, qui veut comprendre ce que les usagers font quand ils parlent, ne peut pas s'en passer, c'est son objet par excellence.

– **Youcef BACHA** : *Pensez-vous que l'oral médié par l'écrit ne perde pas ses traits anthropologiques : culturalité, sonorité, dureté, intensité, inachèvements, piétinements, etc., quoiqu'il soit scripturé par les signes « conventionnels » ?*

– **Françoise GADET** -Pour moi, l'expression « oral médié par écrit » ne veut rien dire, il n'y a aucun principe de continuité entre les deux ordres. L'opposition oral/écrit peut être regardée sous différents angles, et seule une partie de ces angles intéresse les sociolinguistes. Dans cette perspective, on peut penser à la reformulation qu'en proposent les deux romanistes Peter Koch et Wulf Oesterreicher, en immédiat/distance. Dès que l'on regarde oral/écrit selon cette perspective, on voit que les propriétés que vous énumérez ne sauraient être regardées sous un angle unique. Seule « sonorité » réfère proprement à l'oralité. « Dureté », je ne sais pas à quoi cela renvoie. « Culturalité » est un terme très vague et s'applique tout autant à l'écrit. « Intensité » est ambiguë, entre sonorité de la voix et degré élevé dans un ordre. « Inachèvements » et « piétinements » peuvent concerner l'oral, mais certainement pas tout oral et je n'en ferais certainement pas des propriétés. Il existe de l'oral de proximité comme de l'oral de distance et il existe de l'écrit de proximité comme de l'écrit de distance. Et les nouvelles technologies n'y ajoutent rien, il en a toujours été ainsi.

– **Youcef BACHA** : *Il est patent que la génération d'aujourd'hui ou les « digitales natives » s'appuient beaucoup plus sur les interactions virtuelles plutôt que sur celles qui se produisent dans l'environnement réel ; ces interactants ayant des origines ethnolinguistiques différentes expriment leurs aspirations et communiquent leurs idées à travers des mots abrégés, des expressions tronquées, des effets esthétiques (émoticônes), etc. Que pensez-vous de ces usages linguistiques sur les environnements virtuels actuellement ?*

– **Françoise GADET** : Je n'en pense pas grand-chose. Je crois qu'il est beaucoup trop tôt pour avoir des idées un peu précises sur ce que ce nouveau rapport à l'écrit va produire du côté des capacités cognitives des jeunes, qui de toutes façons n'écrivent pas toujours selon ces nouvelles modalités. L'école les a également formés aux façons d'écrire traditionnelles,



et il est clair qu'elle a pour tâche de continuer à le faire. Ce qui est certain, c'est que l'on soulève ainsi des questions très intéressantes, qui ouvrent des perspectives importantes. Mais ce n'est pas ma génération qui fera beaucoup avancer ces nouvelles questions, la relève est là pour ça.

*Propos recueillis par Youcef Bacha*

#### Références bibliographiques

- GADET F. & PÊCHEUX M. 1981. *La Langue introuvable*. La Découverte.
- GADET F. 1987. *Saussure : une science de la langue*. Presses universitaires de France.
- GADET F. & LUDWIG R. 2015. *Le français au contact d'autres langues*. Orphys. Paris.
- GADET F. 2017. *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*. Ophrys. Paris.
- GADET F. 2007. *La variation sociale en français*. Ophrys. Paris.
- GADET F. & KERLEROUX F. 1989. *Analyse grammaticale de corpus oraux*. Université de Paris-X-Nanterre.
- GADET F. & BOUTET J. 2003. « Pour une approche de la variation linguistique », dans *Le français aujourd'hui*, vol., n° 143, pp. 17-24. URL : <https://doi.org/https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-17.htm>
- GADET F. 2000. « La langue et le sociolinguistique », dans *Synergies France*, n° 5, pp. 81-86. URL : <https://doi.org/https://gerflint.fr/Base/France5/fgadet.pdf>
- CALVET L.-J. 2003. « Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky », dans *Cahiers de sociolinguistique*, vol.1, n° 8, pp. 11-29. URL : <https://doi.org/https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-page-11.htm>.