



**HAL**  
open science

# La construction linguistique de l'affect et du jugement : réflexions basées sur un passage de Foghorn de Hanay Geiogamah

Fabienne Toupin

## ► To cite this version:

Fabienne Toupin. La construction linguistique de l'affect et du jugement : réflexions basées sur un passage de Foghorn de Hanay Geiogamah. Colette Stévanovitch; Henry Daniels. L'affect et le jugement. Mélanges offerts à Michel Morel à l'occasion de son départ en retraite, 2 (6), Association des médiévistes anglicistes de l'enseignement supérieur, pp.513-551, 2005, GRENDEL, 2-901198-39-2. hal-04699672

**HAL Id: hal-04699672**

**<https://hal.science/hal-04699672v1>**

Submitted on 17 Sep 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.

**La Construction linguistique de l'affect et du jugement :**  
**réflexions basées sur un passage**  
**de *Foghorn* de Hanay Geiogamah**

**Introduction<sup>1</sup>**

Le texte choisi (reproduit en annexe) figurait en 2003 dans l'un des dossiers soumis aux candidats aux épreuves orales du CAPES externe d'anglais. L'auteur, Hanay Geiogamah, est kiowa, tout comme Scott Momaday, « *almost an iconic figure for those interested in Native American literature* » (Krugat 1989 : 13), lui aussi récemment à l'honneur d'un concours de l'enseignement avec *House Made of Dawn*.

La pièce relève du genre burlesque, qui consiste ici à traiter de manière comique, dans une langue relativement familière, d'un sujet sérieux. Le comique va volontiers jusqu'à la farce (« *A clownish schoolteacher dances on stage...* », l. 3) : le personnage central, celui de l'institutrice, est très caricatural (« *very overdone* », l. 12), il est placé dans des situations improbables (« *She pulls out a bottle of*

---

<sup>1</sup> Je remercie chaleureusement Philippe Bourdin, Laure Lansari et Paul Larreya qui m'ont, à des titres divers, aidée dans ma recherche et ma réflexion sur *be going to* ; Florence Bourgne et Caroline Marie, pour leur aide sur le texte en tant qu'objet littéraire ; Eric Rambeau et Patrick Gettliffe, pour leur lecture d'une version préfinale de ce texte ; Nicole Léorat pour son aimable prêt d'exemplaires de la revue *Etudes britanniques contemporaines*. Je reste seule responsable des erreurs ou inexactitudes qui pourraient subsister dans ce texte, tant sur le plan littéraire que linguistique.

*castor oil and pours it down the struggling child's mouth* », l. 95) et le rire est déclenché par un comique de geste (« *Suddenly, pinching her nose in broad gesture* », l. 44, etc.).

Le texte se prête bien, par la relation mise en scène entre l'institutrice blanche et les enfants indiens, à une exploration du double thème de l'affect et du jugement. *Affect* nous renvoie, en première approche, à l'idée d'élémentarité : en psychologie, ce terme caractérise un « *état affectif élémentaire* » (GR), une « *impression élémentaire d'attraction ou de répulsion qui est à la base de l'affectivité* » (PL – c'est moi qui souligne). Sur ce plan, la stratégie de l'auteur est, elle aussi, élémentaire (*telling*, plutôt que *showing*, dans les termes de Booth 1983). Dès la première didascalie, l'enseignante est décrite sans ambiguïté : « *nervous, rude, feisty* » et « *blusterous* » (ll. 9-10) dénotent à des titres divers un comportement agressif, qui traduit à son tour une répulsion à l'égard des enfants dont elle a la charge. Cette répulsion est partagée, mais chez les enfants, elle est acquise au fil du texte : ils passent graduellement d'une attitude de gaieté insouciance (« *run onstage playfully* », l. 6) à la peur (« *They respond to the teacher with awe, surprise, mild defiance, and fear* », l. 7). *Fear* exprime l'émotion douloureuse que cause l'anticipation du mal (cf. ODEE), conformément au sens de son étymon vieil-anglais *fær* « danger, péril, calamité », et cette émotion reflète bien une impression de répulsion des enfants vis-à-vis de leur institutrice.

*Jugement* réfère de façon privilégiée, dans le contexte de cette pièce, à l'« *opinion portée, exprimée sur quelqu'un ou quelque chose* » (GR) et si l'on ne sait rien, à aucun moment du développement, du jugement porté par les enfants sur leur institutrice, le lecteur est d'emblée informé du jugement de celle-ci sur les jeunes Indiens : « *savages* » (l. 19) est la forme d'adresse qu'elle emploie d'entrée de jeu à leur égard. Par la suite, la totalité de la scène semble plus relater un jugement, au sens d'une « audience dans un tribunal », que la première rencontre d'une enseignante avec ses élèves.

Là encore, la stratégie relève du *telling* et non du *showing* et pourrait sembler quelque peu indigente, n'était un autre niveau de lecture du texte auquel on peut accéder, pensons-nous, en prenant

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

*jugement* dans son sens linguistique : au sens large, on rencontre souvent le terme renvoyant au domaine de la modalité, c'est-à-dire à la façon dont un sujet énonciateur (symbolisé  $S_0$ ) prend en charge un contenu propositionnel. Au sens étroit et sans doute de façon plus rigoureuse, *jugement* s'applique à la modalité de troisième ordre ou appréciative (lorsque  $S_0$  exprime un jugement favorable/défavorable, de normalité/anormalité, etc., sur la relation prédicative), ainsi qu'à la modalité de deuxième ordre, encore appelée épistémique (lorsque  $S_0$  se prononce sur les chances de vérité de la relation prédicative). La modalité nous renvoie à son outil privilégié mais non exclusif, l'auxiliaire modal, dont Guy Bourquin a décrit la fascinante complexité :

Le modal est bien autre chose qu'une banale composante de l'acte énonciatif. **Il est l'ambiguïté de l'énoncé soumis au jeu de l'inconscient.** Jeu trouble où l'énonciateur, malgré soi, s'implique. S'exprimer, c'est tout à la fois et à son propre insu, affirmer et nier, exhiber et occulter. Partout, à tous niveaux, en toutes occasions, quelle que soit la teneur du propos, le dire et le dit sont subrepticement, insidieusement, soumis au contradictoire, à la dénégation, aux mises en question (du rapport de soi au monde, du monde à la chose énoncée, de la chose énoncée à la chose fantasmée).

(Bourquin, à paraître ; c'est moi qui souligne)

L'évocation du jeu de l'inconscient nous ramène à l'*affect*, mais au sens psychanalytique cette fois : « *émotion, charge émotive liée à la satisfaction d'une pulsion qui, lorsqu'elle est refoulée, se convertit en angoisse ou détermine un symptôme névrotique* » (PL). C'est dire la centralité du modal dans la double thématique de l'affect et du jugement.

Nous proposons d'explorer la construction linguistique de l'affect et du jugement, à deux niveaux de lecture, en abordant la question par l'étude de la production de valeurs modales. Il a semblé souhaitable, à ce stade, d'élargir le concept de modalité à la façon dont un sujet énonciateur prend en charge *toute* relation linguistique (et pas seulement une relation prédicative). La réflexion se concentrera sur certains opérateurs grammaticaux choisis pour leur récurrence ou leur importance dans le texte en dehors de toute manifestation de

fréquence : ceux-ci incluent, à côté de modaux comme *might* ou *will*, la périphrase *be going to*, des déterminants tels que l'article  $\emptyset$ , les quantifieurs *no*, *all* et *every*, *this* et *that* – la liste n'est pas exhaustive. Les champs sémantiques du texte, assez évidents, seront tenus pour acquis et les choix lexicaux de l'auteur ne seront pas commentés, sauf si une synergie particulière avec un opérateur grammatical mérite d'être soulignée.

L'analyse se situera dans le cadre général de la linguistique de l'énonciation, et plus précisément dans celui de la Théorie Méta-opérationnelle d'Henri Adamczewski. Mais nous prenons le parti de suivre des auteurs d'autres écoles de pensée, en les citant, lorsque leur métalangue nous semble compatible avec un cadre métaopérationnel.

### **La production de valeurs modales par deux voix : l'exemple des interjections et des exclamatives**

Dans la première moitié de l'extrait, c'est le thème de la sauvagerie qui domine dans les propos de l'institutrice. Il est remplacé dans la seconde par celui de l'éducation et du savoir. On relève que le thème de la sauvagerie est associé de façon privilégiée à l'interjection et à l'exclamation.

Il n'y a, à proprement parler, que trois énoncés exclamatifs dans tout l'extrait :

- “*What a bunch of worthless things.*” (l. 30)
- “*Ooooooh, oooooh, what an odor!*” (l. 46)
- “*How disgusting, how utterly disgusting!*” (l. 55)

Dans une perspective sémantique, il est possible d'étendre la catégorie à des phrases ponctuées par des points d'exclamation, tels « *You don't smell like a white woman!* » (l. 48) ou encore « *Nits! Nits!* » (l. 54), mais, formellement, cette approche est inexacte.

En première analyse, le rôle des exclamatives est assez transparent : depuis les travaux de Culioli (voir par exemple Culioli 1999), on connaît le lien entre exclamation et expression du haut degré. L'hypothèse de Culioli, en simplifiant, est que les exclamatives sont obtenues par dérivation d'une structure sous-jacente où opère une identification, masquée ensuite par un effacement. Soit :

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

*This is as disgusting as it is* [phrase non-attestée en surface]

> *How disgusting!*

L'effet de sens ainsi produit est celui du haut degré. Il s'agit donc, pour l'institutrice, d'exprimer le haut degré de son dégoût envers les enfants. Dans le troisième énoncé exclamatif cité, on notera le rôle de l'adverbe modalisant « *utterly* » qui vient renforcer lexicalement la construction de ce haut degré. Et quelques lignes plus bas (ll. 61-62), « *Deaf and Dumb!* » est un haut degré construit par des moyens uniquement lexicaux ; c'est le plus haut degré de l'incommunicabilité – situation que l'institutrice crée elle-même, mais attribuée à un prétendu handicap des enfants.

L'analyse de Culioli en termes d'effacement pose des problèmes théoriques, dans le détail desquels nous n'entrerons pas, mais qui ont poussé Rivara à présenter une autre hypothèse (voir à ce sujet Méry 1998 : 43-5). Dans cette dernière, il n'y a pas d'identification puis d'effacement, mais d'identification avec un terme manquant. En des termes moins techniques, pour exprimer qu'un degré donné se situe très haut sur l'échelle,  $S_0$  le présente comme indicible. La différence entre une question et une exclamation se résume alors à « je ne vous le dis pas parce que je ne le sais pas » (par exemple, *How disgusting is it?*) vs. « je ne vous le dis pas parce que c'est indicible » (*How disgusting it is!*). A l'appui de la théorie de Rivara, on trouve

...a wealth of colloquial exclamatory expressions in French and in other languages that are extremely explicit, whereby the speaker declares himself **unable to assert**, to impart information to his or her interlocutor. **All such phrases indicate very clearly that communication is blocked.** (Méry 1998 : 44 ; c'est moi qui souligne)

En anglais, ces expressions de l'indicible sont par exemple *what (more) can I say*, *(x) that is out of this world*, *you wouldn't have believed*. Appliquée à notre texte, la théorie de Rivara indique que les exclamatives de l'institutrice trahissent en fait **l'incapacité de cette dernière à communiquer avec les enfants** (cf. « *Do you hear me?* » des ll. 51 et 103).

Les interjections se trouvent toutes contenues dans deux tirades consécutives (ll. 46-52 et 53-63), où elles occupent une position non anodine, en ouverture d'intervention :

- 2 occurrences de « *ooooooh* », l. 46, puis 2 de « *ooooooohweeeeee* » (ll. 47-8)
- « *Oh, my goodness, you are going to have to learn how to take a nice ... bath ...* » (l. 49)
- « *Oh, heavens alive! Oh, good heavens! Nits! Nits! Oh, and they're alive, they're real! Oh, oh! Live!* » (l. 53)

Or, tant l'ouverture que la clôture de parole sont des positions privilégiées qui signalent le jugement de  $S_0$  sur un objet :

Ces positions [...] signalent, outre le rôle organisateur de l'interjection, sa portée globale, destinée à signifier l'attitude modale du locuteur dans son tour de parole. Il semble que l'interjection constitue la « clé », le « format affectif » d'ensemble que celui-ci inscrit dans son message. (Barbéris 1995, citée dans Richet 1999 : 156)

En l'occurrence, l'objet du jugement de  $S_0$ , c'est l'aspect physique des enfants, et le jugement peut être caractérisé comme de la désapprobation, particulièrement avec le « *oh* » dédoublé de la l. 55 (OED, sv. *oh*). Le jugement est d'ailleurs explicitement livré, au milieu de la seconde tirade, par l'exclamative « *How disgusting, how utterly disgusting!* » L'affect ainsi exprimé est bien sûr la répulsion de l'institutrice vis-à-vis des enfants. L'ampleur de sa répulsion est à la mesure de la longueur de « *ooooooohweeeeee* », et *heavens* marque ici l'horreur (OED, sv. *heaven*).

Derrière leur apparente banalité, ces interjections nous ouvrent cependant une signification insoupçonnée. Observons tout d'abord que le choix lexical de *heavens* (à deux reprises) et celui de *goodness* (« *Oh, my goodness* », l. 49) suggèrent l'allusion biblique : « *The plural heavens was formerly used, esp. in Biblical language* » (OED, sv. *heaven*) et *goodness* figure dans une locution « *in which the original reference was to the goodness of God* » (OED, sv. *goodness*). Le christianisme n'est pas la religion des petits Indiens (cf. « *You are going to learn how to be Christians, how to worship God ...* », l. 71), et on peut donc lire dans cette allusion une forme d'**ethnocentrisme** de l'institutrice. Or l'ethnocentrisme est une des formes bien décrites

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

de l'**enfermement** psychologique. Ceci nous amène à considérer une dernière interjection :

— “No, oh, no!” (l. 60)

Selon nous, ce signe a une double orientation : vers le contexte-gauche, par rapport auquel il joue un rôle conclusif, et vers le contexte-droit, une énumération qu'il semble d'autant mieux annoncer qu'il est mis en relief par une courte pause. Richet (1999) a étudié le cas des interjections liées à des énumérations :

Si l'on a l'impression d'avoir affaire à une recherche de maîtrise lorsque l'interjection intervient en réaction à une liste, lorsque celle-ci précède l'énumération, l'énonciateur a au contraire tendance à afficher sa maîtrise, à montrer sa domination (peut-être non-évidente initialement) du réel, et de ses facettes, sa connaissance de l'universel et du particulier. (Richet 1999 : 163)

Mais en l'espèce, la domination du réel par l'institutrice est illusoire. Le premier et le dernier terme de l'énumération, « *Sign language!* » et « *Deaf and Dumb!* » réfèrent tous deux à la prétendue incapacité des enfants à s'exprimer. Richet (1993 : 165) a montré que le retour en fin d'énumération à l'item initial marquait « *l'enfermement* », était « *le signe d'un arrêt, la reconnaissance d'un obstacle présenté comme irréductible, l'indice d'un réel qui dépasse l'énonciateur ...* » (c'est moi qui souligne).

L'exemple des exclamatives et des interjections montre que la grammaire du texte traduit un double jugement et un double affect : à un premier niveau, relativement direct et sans grande surprise, on lit l'opinion portée par l'institutrice sur les enfants. A un second niveau d'exégèse grammaticale, *les mêmes marqueurs et structures* disent le jugement de l'auteur sur le personnage de l'enseignante. Notre propos ici n'est pas d'insister sur l'existence de cette double source de production de valeurs modales, mais de montrer la spécificité de différentes opérations linguistiques sur le plan de la production de ces valeurs. On considérera qu'un opérateur donné effectue un travail linguistique constant (théorie de l'invariant), mais suivant la source à laquelle on l'impute (personnage de l'institutrice ou auteur), l'interprétation modale diffèrera.



Nous proposons de continuer la réflexion à partir de l'énumération qui vient d'être évoquée, en considérant à présent la stratégie de détermination employée (article dit zéro).

### L'article Ø, *no* et *not a(ny)*

Pour parler du rôle de l'article Ø, il est nécessaire de rappeler quelques données théoriques. Ø est le marqueur d'une opération purement qualitative appelée « renvoi à la notion ». La notion lexicale est un faisceau de propriétés physico-culturelles d'ordre cognitif. La notion est donc une qualité pouvant être prédiquée d'un objet, et à ce titre elle n'est pas quantifiable. Elle est rendue quantifiable par l'association avec une classe d'occurrences qui constitue le domaine notionnel. Ce dernier est divisé en deux zones, l'intérieur et l'extérieur, séparées par une frontière (pour plus de détails, voir Eric Gilbert, in Cotte 1993 : 70-1).

D'autre part, pour Lapaire et Rotgé (1991), la valeur qualitative de Ø a pour effet de mettre en relief le signifié du nom déterminé (dénotation et éventuelles connotations). Cette stratégie de détermination se caractérise par son élémentarité et son immédiateté, ce qui en fait l'outil par excellence du vocatif (« *Good morning, Ø boys and girls, ...* », l. 12), y compris lorsque de l'adresse, on passe à l'insulte plus ou moins déguisée (« *...er, Ø squaw and bucks* », l. 12<sup>2</sup> ; « *G—ood morning, Ø savages!* », l. 19).

Revenons à l'énumération capitale de la l. 61 : « *Sign language! Stinking bodies! Blankets!* » (il faut exclure « *Deaf and Dumb!* »,

<sup>2</sup> « *Squaw and bucks* » est un cas d'hétéroglossie :

- *squaw* < « *Narragansett Indian squaws, Massachusetts squa, woman, with related forms in many other Algonquin dialects* » (OED, sv. *squaw*) ;
- *buck* < « *Old English buc (= male deer) and bucca (= he-goat), which became indistinguishable in form after the 11th c.* » ; « *a man : applied to native Indians of S. America, and to any male Indian, Negro, or Aboriginal. Chiefly US.* » (OED, sv. *buck* : § 2d)

Bakhtine considère l'hétéroglossie comme l'un des ressorts du comique dans le roman : selon lui, c'est une figure de remise en question de l'autorité. Ce qu'il dit du roman peut sans doute s'appliquer ici, à une pièce de théâtre.

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

syntagme adjectival non susceptible d'être déterminé par l'article). Stylistiquement, l'élémentarité et l'immédiateté de la détermination Ø confèrent une certaine brutalité à l'expression : Lapaire et Rotgé (1991 : 84) évoquent « *l'impact violent des mots que l'on projette dans leur nudité* ». Les termes de l'énumération, du coup, prennent une valeur illocutoire d'invective, renforcée par l'évocation du corps (« *bodies* ») et la présence de « *stinking* ». La brutalité est également de mise dans l'énoncé averbal dédoublé « *Nits!* » (l. 54). On appréciera l'ironie d'une situation linguistique où des énoncés stylistiquement « brutaux » sont censés dénoncer un état de sauvagerie.

Il est donc clair qu'à un premier niveau, l'article Ø sert à l'institutrice à exprimer avec force la répulsion que lui inspirent les enfants et son opinion d'eux – une condamnation sans appel de leur mode de vie jusqu'à leur arrivée dans l'institution (cet affect et ce jugement sont d'ailleurs si évidents, et si stables à travers le texte, que nous ne les expliciterons plus désormais). La brutalité évoquée ici n'est que le versant illocutoire du tempérament violent de l'enseignante, dépeint dès la première didascalie.

Mais le grammatical induit d'autres valeurs à un autre niveau. L'insulte aurait pu se construire avec d'autres opérateurs que l'article Ø ; ainsi ll. 19 sqq, on aurait pu imaginer un soliloque comme « *The savages! They are all totally ignorant.* » en lieu et place de l'adresse directe aux enfants. Donc, si l'article Ø a été choisi, c'est que la stratégie Ø avait des qualités particulières spécifiquement recherchées par l'auteur :

Lorsqu'il y a insulte, [...] cette dernière a un caractère épidermique, instantané, **peu contrôlé** (ce qui accroît sa violence). [...] Lorsqu'il y a simple opinion, celle-ci est livrée sans nuance ni retenue [...], aussi pourra-t-on parler dans ces deux cas de **jugement-cri**. (Lapaire et Rotgé : 1991 : 88 ; c'est moi qui souligne)

Enfin, celle qui accuse les enfants de parler une langue de sauvages (« *your savage tongue* », l. 108), voire de ne pas savoir parler du tout (« *You might as well be deaf and dumb!* », l. 22) s'exprime elle-même par ce qui ressemble à des cris primaires. Bien plus : le contrôle presque militaire de la situation qu'elle veut afficher

est lui aussi démenti. L'institutrice n'a en réalité qu'un mince contrôle de son comportement et du réel en général. Ceci est corroboré par l'énumération, avalanche non organisée de qualités prédicables des enfants et qui est à ce titre, pour reprendre l'idée de Richet (1999) plus haut, l'indice d'un énonciateur dépassé par le réel et qui renonce à l'organiser.

Le quantifieur *no* est la contrepartie négative de l'article Ø, avec lequel il partage la brutalité expressive :

No marque **de façon péremptoire**, même à l'oral et précédé d'une forme réduite, l'absence d'occurrences de la notion qui suit. Il s'agit donc bien d'un choix de l'énonciateur en faveur de la valeur négative. (Souesme 1992 : 181 ; c'est moi qui souligne)

*De par son autonomie, NO octroie un statut de disrelation dirimante. [...] Refuser la ligature relationnelle, c'est refuser, même l'espace d'une opération, de concéder la présupposition de la relation. D'où l'effet cinglant de refus.* (Delmas 1988 : 69 et 71 ; c'est moi qui souligne)

L'institutrice emploie *no* pour affirmer la non-existence du référent du nom déterminé : « *You will stay in here all day. No food! No water! And no toilet!* » (l. 99) énonce, de la façon la plus carrée qui soit, qu'il n'y aura pas, dans la situation de l'événement (enfermement à venir dans le cabinet noir), de référent correspondant aux notions /food/, /water/ et /toilet/. Malgré les apparences, l'opération est bien qualitative.

L'énonciateur a aussi recours à *no* pour asserter la non-désirabilité, dans la situation d'énonciation, du référent du nom déterminé. *No* est alors couplé à l'opérateur *more* : « *I caught her doing a sign-language gesture. No more of that in this classroom, do you hear me? ... No more of your disgusting sign language. No more of your savage tongue. No more greasy, lousy hair. No more blankets* » (l. 101).

En première approche, *no* est donc un autre marqueur de la brutalité, linguistique et comportementale, de l'institutrice. Mais le choix de *no* est surtout intéressant, à nos yeux, parce qu'il marque la disqualification de *not ... a(ny)*. Pour Quirk *et al.* (1985 : 783), la

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

différence entre *no* et *not ... a(ny)* est stylistique, la seconde option étant « *more colloquial and idiomatic than the negative variant* ». Nous pensons que les explications en termes de variantes stylistiques n'épuisent pas le problème, qu'il faut envisager sous l'angle de stratégies énonciatives distinctes.

Selon Souesme (1992), *any* marque que la position (intellectuelle) initiale de  $S_0$  est à l'extérieur du domaine notionnel et qu'il y a ensuite franchissement de frontière et passage à l'intérieur du domaine.<sup>3</sup> *Not ... any* codifie donc une stratégie complexe, articulée en deux temps : la valeur positive (intérieur du domaine) est d'abord envisagée par  $S_0$  (*any*) puis écartée (*no*), en d'autres termes, le passage de frontière est considéré et ensuite rejeté. Par contraste, le choix de *no* indique que l'énonciateur considère d'emblée la valeur négative (extérieur du domaine) comme la bonne.

On voit bien l'importance de telles stratégies dans le discours argumentatif. Delmas (1988) les a soulignées, dans des termes qui nous semblent tout à fait compatibles avec ceux de Souesme (1992), quoique son approche mette plus l'accent sur le relationnel (relationnel linguistique et interpersonnel) :

... avec NOT, on passe par une étape où l'on préfigure la relation comme envisageable, cette **concession temporaire** du caractère lié et acquis de la cible peut constituer une faiblesse argumentative. NO, à l'**inverse**, **nie sans concéder**. (Delmas 1988 : 73 ; c'est moi qui souligne)

En suivant cette analyse, l'institutrice fait deux concessions argumentatives dans tout l'extrait : tout d'abord lorsque, dans la foulée d'un « *Do any of you understand any English?* », elle construit « *Not a single one of you?* » (ll. 23-24). Etant donné l'antécédence contextuelle, un « *None of you?* » est ici improbable. Sa seconde

---

<sup>3</sup> Souesme (1992) propose un autre valeur fondamentale pour *any* que celle – traditionnellement reconnue – d'opérateur de parcours (parcours de la classe des occurrences associées à la notion envisagée, sans s'arrêter à aucune d'entre elles en particulier).

concession est plus intéressante : « *Well, there won't be any more of that in this classroom, none of that!* » (l. 38). Que se passe-t-il ici ?

— Premier temps : l'énonciateur vient d'être témoin de l'envoi d'un signe gestuel par un enfant à un autre. C'est ce à quoi elle réfère avec la proforme « *that* » (sur le rôle de laquelle on reviendra plus loin). Dans ces conditions, elle n'a d'autre choix que de considérer la valeur positive (intérieur du domaine notionnel associé à *that*, c'est-à-dire à /sign language/) puis de rejeter le passage de frontière parce qu'elle le juge non souhaitable.

— Dans un second temps, tout se passe comme si  $S_0$ , furieuse d'avoir dû faire une concession argumentative, revenait linguistiquement sur ses pas en effaçant avec *no(ne)* toute trace de cette furtive concession. Dans la Théorie Métaopérationnelle, on dit qu'il y a rétrogradation opérationnelle, avec passage d'une relation de phase 2 (*not ... any more of that*) à une relation de phase 1 (*none of that*).

Un bilan des structurations négatives dans le discours de l'institutrice fait apparaître un sérieux déséquilibre : face aux 2 occurrences de *not ... a(ny) + N*, on trouve 9 *no + N*. Ce personnage sans concession, inébranlable dans ses convictions, nous dit l'auteur, est **psychorigide**.

A l'absence totale marquée par *no* et *not ...a(ny)* s'oppose la totalité représentée par *all* et *every*.

### **All, every et l'expression de la totalite**

Nous allons, dans ce qui suit, examiner uniquement les occurrences de *all* et *every* qui construisent la référence à la totalité du groupe d'enfants et de leurs caractéristiques. En effet, ces occurrences, ainsi que les énoncés qui les portent, nous semblent plus centrales dans la construction du texte que d'autres, telles « *You will stay in here all day!* » (l. 99).

*All* et *every* se démarquent dans la façon dont ils permettent à  $S_0$  d'appréhender linguistiquement la totalité. *All* marque l'opération de fusion constitutive de la totalité (Lancri 1993). Comparativement à *all*,

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

*every* – composé étymologiquement de l'adverbe itératif *ever* et de *each*<sup>4</sup> – est analytique, mais comparativement à *each*, il est plus synthétique. De par ses deux composantes, *every* marque une approche à la fois analytique et synthétique de la totalité, telle stratégie pouvant prendre le pas sur l'autre en fonction du contexte et/ou de la situation (cf. Lapaire et Rotgé 1991 : 189-190).

Les énoncés dans lesquels *all* et *every* apparaissent se rangent en deux catégories. On distingue les adresses directes de l'institutrice aux enfants (injonctions, etc.) :

- “*Everyone of you, everyone of you will have your hair cut off tonight.*” (l. 57)
- “*She is a lesson for all of you to follow.*” (l. 101)
- “*You are going to forget all of your Indian ways, all of them.*” (l. 104)

et les jugements de portée générale sur les Indiens :

- “*You are all totally ignorant.*” (l. 21).
- “*This is not that awful place you came from where you all run around half naked, filthy, living in sin!*” (l. 88).

On note une intéressante répartition des structures syntaxiques en fonction du type d'énoncé : dans les adresses directes aux enfants, le quantifieur-pronom *all* est bloqué à l'intérieur d'un groupe nominal (GN), tandis que dans les jugements de portée générale sur les Indiens, il quitte sa position au sein du GN pour se placer ailleurs dans l'énoncé. C'est pour cette raison que *all* est qualifié de quantifieur flottant.<sup>5</sup> Or l'opération énonciative marquée par un outil varie avec sa position ; décrypter les phénomènes de (dé)placement de *all* dans le linéaire devrait donc être instructif.

Considérons le premier groupe d'énoncés. Faute de place, nous n'entrerons pas ici dans le détail des contraintes syntaxiques liées à *all* et à *every* (cf. par exemple \**every of you*). Nous ferons remarquer que la structure choisie est la même partout, c'est-à-dire <*all/every OF +*

<sup>4</sup> Dans *every*, -y représente la réduction historique de *each*.

<sup>5</sup> Ou *floating quantifier* dans la terminologie des transformationnalistes, à qui l'on doit l'étiquette. *Every* ne possède pas cette propriété syntaxique.

GN> et que le seul énoncé où une vraie alternative syntaxique existe, c'est « *You are going to forget all **OF** your Indian ways ...* » En effet, il aurait été concevable d'avoir « *You are going to forget all **Ø** your Indian ways* ». Ces structures correspondent à deux phases opérationnelles distinctes. La première, avec *of*, n'est autre que le schéma de la relation internominale GN<sub>1</sub> *of* GN<sub>2</sub>. C'est l'étape du choix des éléments et de leur mise en relation en discours ; la préposition *of* a un rôle de rupteur et permet aux constituants liés de conserver une certaine autonomie, d'où une mise en valeur du sémantisme de GN<sub>2</sub>. Dans la seconde structure, avec **Ø**, *all* n'est plus proforme mais prédéterminant, et la subtilité n'est pas que terminologique : le quantifieur prend la relation nominale à sa droite (*your + Indian ways*) pour cible, conférant ainsi un surcroît d'assertivité à l'énoncé.<sup>6</sup> Nous pensons que la structure en *of* a été préférée par l'institutrice car elle permet de mettre en relief sémantiquement l'adjectif « *Indian* ». En effet, vis-à-vis des petits Indiens, son propos est moins de *s'engager personnellement sur la complétude de l'oubli* que *d'énoncer que l'objet du processus d'effacement est leur indianité*. Ceci est évidemment en rapport avec l'affect, la grande répulsion que lui inspire leur indianité.

Voyons le second groupe d'énoncés (jugements généraux sur les Indiens). *All* gagne en autonomie et se déplace vers la droite, au point qu'on peut lui reconnaître un fonctionnement quasi-adverbial. En accord avec Lancri (1992 : 125), nous dirons que dans ce cas le quantifieur s'oriente vers la prédication qu'il commente :

*all*  
↓  
... [you] + [run around half naked, filthy, living in sin]  
**Sujet**                      **Prédicat**

*All* sert en fait à commenter le lien prédicationnel, travail qui n'est pas sans rappeler celui des modaux. Le commentaire de l'institutrice porte sur la valeur assertive de son énoncé. Celle-ci est à son maximum, l'assertion étant présentée comme vraie sans aucune

<sup>6</sup> L'anglais est plus métalinguistique à ce niveau que le français, qui n'a qu'une seule structure à offrir : *toutes vos manières indiennes*.

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

restriction ni exception : « *ALL* apporte ainsi une *surcharge maximalisatrice* qui ne modifie en rien le nombre de référents et trahit principalement un *engagement* très assertif de l'énonciateur. » (Lapaire et Rotgé 1991 : 201). On voit la congruence entre la place et le rôle de *all* dans les deux énoncés concernés avec le **caractère péremptoire des jugements de l'institutrice**.<sup>7</sup>

Dans le même ordre d'idées, l'unique occurrence de *every* (dans l'énoncé de la l. 57 cité ci-dessus) amène à s'interroger sur le choix de ce quantifieur aux dépens de *each*. L'absence complète de *each* est d'ailleurs un trait remarquable du texte. Si l'énonciateur n'a pas eu recours à *each* à la place de ce *every*, c'est parce que la composante *ever* de *every* produit elle aussi l'effet « sans exception », conférant une assertivité plus grande à l'énoncé. Avec cette forme *every*, l'approche synthétique de la totalité est nettement dominante.

De plus, avec *every*, chaque enfant n'est pas envisagé *en soi* mais *par rapport à la totalité* que constitue le groupe. Le groupe en question est une donnée situationnelle pour le spectateur et une donnée contextuelle pour le lecteur, cf. *a group of very young Indian students* (l. 6). Avec *all*, une étape supplémentaire est franchie : la totalité, en tournant le dos à ce qui fait la spécificité de chaque élément, a pour effet de niveler. Finalement, si l'on en juge par les seuls opérateurs retenus par l'énonciateur, aucun enfant ne se voit reconnaître d'individualité. Est-ce un hasard si la seule tentative linguistique d'individuation, « *a single one of you* » (l. 23), est sous la portée d'une négation ?

La répulsion de l'institutrice vis-à-vis des enfants l'amène à refuser de voir en eux des individus à part entière et, par suite, à ne pas les constituer en interlocuteurs. L'idée centrale ici est que si les enfants ne sont pas des interlocuteurs à part entière, ils ne peuvent pas devenir à leur tour *énonciateurs*. Dans ces conditions, le discours de l'institutrice devient **monologue hégémonique synonyme d'enfermement**.

<sup>7</sup> Contrairement à Lancri (1993), nous postulerons le même phénomène dans les énoncés avec *be*, où la place à droite de *be* est la seule possible, sauf en cas d'ellipse du prédicat : « *You are totally ignorant — We all are.* »



Il est une autre façon de refuser le dialogue avec les enfants, qui est l'aparté. Dans le premier aparté, on relève l'emploi de syntagmes comme « *these savages* » (l. 27), ce qui nous amène à présent à étudier les déictiques *this* et *that* dans le texte.

### Les marqueurs *this* et *that*

*This* et *that* figurent dans le texte en qualité de déterminant et de proforme (à quoi s'ajoutent d'autres rôles, spécifiques à *that*). Comme une étude détaillée de toutes les occurrences des déictiques ne ferait guère sens ici, nous traiterons celles qui nous paraissent capitales, en procédant à des regroupements basés sur le postulat d'un invariant transcategoriel de *this* et *that*.<sup>8</sup>

Si l'idée que *this* et *that* marquent une distance concrète (mesurée à partir du centre déictique que constitue la position de  $S_0$ ) n'a plus cours aujourd'hui, il n'en va pas de même de l'hypothèse du réinvestissement appréciatif de cette distance. Dans cette optique, *that* serait dépréciatif / minorant et *this*, appréciatif / majorant. Le « *that awful place* » de la l. 88 semble conforter cette hypothèse, mais observons qu'à côté, on trouve (au moins) deux occurrences d'un *this* nettement dépréciatif : « *these savages* » (l. 27) et « *these stupid children* » (l. 28).

Le concept d'évaluation positive ou négative de  $S_0$  ne nous semble pas opératoire. Nous allons nous baser ici sur une explication du fonctionnement du couple de déictiques proposée dans Toupin (1998), dans une perspective métaopérationnelle. *This* présente la mise en relation – sur le mode de la monstration – d'un nom<sup>9</sup> avec un contexte linguistique comme s'effectuant au moment d'énonciation. Avec *that*, cette mise en relation se présente comme le produit d'une antériorité opérationnelle reprise et avalisée par l'énonciateur. Cette

<sup>8</sup> *This* et *that* sont justiciables d'un traitement unifié, qu'ils soient déterminants, pronoms ou adverbes, car leur fonctionnement opérationnel est invariant.

<sup>9</sup> Il s'agit du nom qui suit le déictique si celui-ci est déterminant et du groupe nominal qu'il faut entendre sous le déictique si celui-ci est proforme.

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

relation « *a un passé* » (H. Adamczewski). C'est en ce sens qu'on dit que *that* est un opérateur de phase 2 et *this*, un opérateur de phase 1.

Pragmatiquement, le statut présupposé du nom qui suit *that* signifie l'impossibilité dans laquelle se trouve le coénonciateur de remettre en cause ce qu'il sait avoir déjà accepté, ne serait-ce que tacitement. L'interlocuteur est placé en position de co-responsable de la relation linguistique, et cette co-responsabilité est appelée *complicité* ou *connivence métalinguistique*. A l'inverse, avec *this*, S<sub>0</sub> indique qu'il se revendique seul responsable de la mise en relation du nom avec son contexte, qu'il y ait refus, impossibilité ou simplement absence de connivence avec le coénonciateur. Ainsi, dans l'énoncé suivant :

— "*This is not the reservation, child! This is not that awful place you came from where you all run around half naked, filthy, living in sin! This is a white man's schoolhouse.*" (l. 88)

les 3 occurrences de *this* jouent sur un rappel définitoire du lieu où se situe l'action, rappel énoncé par l'institutrice pour le bénéfice des enfants, qu'elle traite comme s'ils n'étaient au courant de rien (absence de connivence). Dans ce contexte, l'irruption de *that* est frappante et s'appuie au contraire sur une connivence forcée, imposée au coénonciateur. Ce coup de force porte sur la mise en relation de « *place* » (la réserve indienne) avec l'épithète « *awful* » ainsi qu'avec la relative en *where*, qui contient un prédicat sémantiquement chargé (cf. « *run around half naked* », « *live in sin* »). Pour l'énonciateur, cette relation va de soi et elle n'a pas à être négociée avec son coénonciateur (familièrement parlant, il n'y a pas à discuter).

Ailleurs encore, lorsque S<sub>0</sub> est son propre allocutaire, *this* peut être le signe d'une relation que l'énonciateur n'arrive pas à intégrer parce qu'elle lui pose problème à un niveau ou à un autre. C'est ce que l'on a avec les occurrences suivantes de *this* :

— "*I wonder if the people in Washington really know what they're doing by trying to teach these savages how to speak English, how to live like civilized human beings. These stupid children should be left on their reservations and be forgotten about.*" (l. 25)

— "*How did these people ever get themselves in this condition?*" (l. 62)

Dans le premier aparté, l'institutrice exprime son désaccord avec la politique de Washington. Plus que la « dépréciation », *this* marque donc que la mise en relation des groupes sujets où il figure avec les prédicats proposés est problématique aux yeux de l'énonciateur : elle n'arrive pas à accepter <*savages / speak English*> et <*savages / live like civilized human beings*>. Pour des raisons voisines mais légèrement différentes, la relation <*stupid children / be left on their reservations and forgotten about*> ne peut pas non plus être avalisée : l'institutrice sait que cette opinion *personnelle* ne correspond pas au discours en vogue chez ses contemporains (cf. *should* et non *ought to*). Enfin, elle ne peut avaliser la relation <*people / ever get themselves in this condition*> car elle est moralement choquée par un prétendu état invraisemblable de déchéance des Indiens. Il n'est pas innocent que les premières occurrences de *this* citées ici interviennent dans le sillage de « *You might as well be deaf and dumb!* » et dans celui de « *Deaf and Dumb!* » pour les deux dernières. Dans ce passage, les modaux de la non-congruence que sont *should* et *might* (voir Adamczewski 1982) tissent avec les diverses occurrences de *this* un remarquable réseau opérationnel. Au niveau des effets de sens, l'institutrice juge la situation sans espoir.

*This* et *that*, comme les autres marqueurs, indiquent aussi le jugement de l'auteur sur le personnage de l'enseignante. Les occurrences de *that*, en dehors de celle déjà analysée, sont techniquement des proformes et se répartissent en deux groupes, suivant la référence de cette proforme. On trouve une série de *that* référant exophoriquement aux signes échangés par les enfants, à leur communication gestuelle :

- “What are you doing there? What was *that*? Was *that* an Indian sign-language gesture I saw you making there? Was it? Was it sign language? Well, there won't be any more of *that* in this classroom, none of *that*! I'll rap your knuckles hard if you do that again.” (1. 36)
- “I told you not to do that again.” (1. 91)
- “I caught her doing a sign-language gesture. No more of *that* in this classroom, do you hear me?” (1. 101)

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

Le second ensemble de formes réfère endophoriquement à l'éducation que les enfants doivent recevoir, y compris les différentes sortes de brimades et de punitions infligées dans le cadre de ce « programme éducatif » :

- “*It will be the dark room for you. (Pause) That's one step out of savagery for you.*” (l. 42)
- “*Oh, my goodness, you are going to have to learn how to take a nice, civilized, ladylike bath and keep your body clean. Do you hear me? That will be another step out of your darkness!*” (l. 49)
- “*You Indians are going to become educated, educated! That's spelled E-D-U-C-A-T-E-D, ed-u-ca-ted!*” (l. 68)
- “*You are going to learn the English language. That is what you were brought here for.*” (l. 110)

Dans un cas comme dans l'autre, *that* marque toujours la connivence métalinguistique S<sub>0</sub>-coénonciateur. Comme précédemment – avec « *that awful place* » – elle est imposée au coénonciateur. La première série d'occurrences (communication gestuelle) intervient après l'énonciation de « *You might as well be deaf and dumb* » (l. 22) et se justifie d'abord par rapport à celle-ci : à partir du moment où les enfants sont *deaf and dumb*, il est acquis que leur seul moyen de communication est le *sign language* (inférence logique). Ensuite, c'est aussi l'occasion pour l'institutrice d'exposer son savoir, de montrer qu'elle sait que les Indiens communiquent aussi par des signes appelés *signes tribaux*.<sup>10</sup> Elle veut manifester qu'elle a bien repéré et compris de quoi il s'agit, « *an Indian sign-language gesture* », et qu'elle n'est pas naïve (*this* est exclus dans ce cas). Dans cette optique, « *What was that?* » n'est pas une demande d'information, pas plus d'ailleurs que « *What are you doing there?* » : c'est une remontrance. Une fois encore, l'institutrice veut afficher sa domination du réel extralinguistique (mais on a vu plus haut qu'elle était illusoire).

Dans la seconde série d'occurrences (éducation des enfants), la stratégie présupposante de *that* mène à l'impossibilité d'ouverture de

<sup>10</sup> Voici, à titre d'illustration, le signe d'identification de la tribu Kiowa tel que Scott Momaday le décrit : il se réalise « *by holding the hand palm up and slightly cupped to the right side of the head and rotating it back and forth from the wrist* » (cité dans Krupat 1989 : 183).

tout débat interpersonnel sur la relation en jeu ; le caractère conclusif de *that*, son aptitude à mettre abruptement fin à la discussion, à la réflexion en cours, est mis en relief de façon spectaculaire. Il n'en ressort que davantage que l'éducation reçue par les enfants est imposée sans discussion et que les jugements de leur enseignante ont un caractère définitif et sans appel.

*That* a par ailleurs des emplois qui sont interdits à *this* : pronom relatif et conjonction de subordination. Il entre alors en micro-système avec d'autres opérateurs, respectivement *who* et  $\emptyset$ , mais la logique générale d'organisation décrite plus haut pour *this/that* est conservée. Voyons d'abord *that* pronom relatif. Un premier énoncé, adressé aux enfants, offre les deux relatifs en séquence :

— “*You are going to learn how to be civilized people, civilized Indians, Indians who can earn an honest living, Indians that the American people can be proud of, not shamed by [...]*” (l. 74)

Avec *who* (phase 1 de la relation antécédent-relative), l'institutrice adopte vis-à-vis de son coénonciateur une stratégie définitoire ; elle définit le concept de *civilized person* (cf. « *civilized people* », « *civilized Indians* ») : *a civilized person is someone who can earn an honest living*. A nouveau, elle traite les enfants comme s'ils ne savaient rien (absence de connivence), et ce faisant, exprime implicitement un jugement : *You Indians don't earn an honest living*. Dans le sillage de cette première relation, la seconde, avec *that*, va de soi et la validité de l'accrochage est présentée comme acquise par  $S_0$  au moment d'énonciation. Il en va de même dans cet autre énoncé, qui figure dans le second aparté et s'adresse au public :

— “*The English language. The most beautiful language in all the world. The language that has brought hope and civilization to people everywhere.*” (l. 112)

C'est un fait *bien connu* que l'anglais a apporté espoir et civilisation aux peuples du monde entier. L'institutrice n'informe pas, elle *rappelle* des faits comme autant de vérités d'évidence. C'est la rhétorique du discours colonisateur qui est exposée ici : la

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

contradiction ne trouve nulle place où se loger dans ce discours car *on ne peut contester ce qui n'est pas affirmé*.<sup>11</sup>

*That* conjonction de subordination apparaît dans un seul énoncé :

— “*I see that this is going to be more difficult than they told me it would be.*” (l. 20)

où syntaxiquement, la conjonction  $\emptyset$  était possible (car la complétive est objet du verbe principal). Certes, la complétive est assez longue, elle enchâsse elle-même deux autres subordonnées, rendant *that* préférable en raison de sa visibilité, de son utilité démarcative. Cependant, nous pensons que les véritables raisons du choix de *that* ici sont d'ordre énonciatif.

Lapaire et Rotgé (1991 : 611-640) ont montré que l'opération différente codifiée par  $\emptyset$  et *that* « déteint » sur le sémantisme du verbe principal et nous reprenons ici leurs conclusions. Avec  $\emptyset$ , c'est le contenu informationnel de la subordonnée qui serait mis en vedette et l'on basculerait vers l'effet de sens de simple observation. Avec « *I see that...* », la validité de la relation imbriquée < *this / go to be more difficult than they told me it would be* > est présentée comme acquise par  $S_0$  au moment d'énonciation. L'effet de sens du verbe principal, dans ce contexte, est celui de certitude : l'énonciateur insiste sur ses convictions, résultat de son observation. Le choix de *that* est, là encore, particulièrement pertinent : en présentant comme une conviction le produit de sa perception, l'institutrice justifie, par anticipation, l'attitude qui va être la sienne envers les enfants indiens. Ses jugements sont non seulement péremptaires, ils sont aussi pré-établis : **le personnage est prisonnier de ses pré-jugés.**

### **Les marqueurs *be going to* et *will***

Si l'on met à part l'occurrence de la l. 49, la forme *be going to* caractérise la seconde moitié du texte, là où le thème dominant est

<sup>11</sup> La stratégie mise en place à ce niveau n'est pas sans rappeler ces clivées où le thème contient en fait une affirmation personnelle de l'énonciateur, qui, en termes informationnels, a valeur de nouveau et non d'acquis.

celui de l'éducation et du savoir – un savoir violemment imposé qui relève en fait de l'acculturation. « *You are going to...* » relève du *leitmotiv* et de la litanie.

*Be going to*, comme le modal *will* auquel on l'oppose souvent, a la propriété de pouvoir construire en contexte l'effet de sens de futurité, sans limitation au domaine référentiel du *futur proche*. Il n'est que de comparer

“*You, child, are going to be punished.*” (l. 94)

[Référence temporelle : dans quelques minutes]

avec par exemple

“*You are going to forget all of your Indian ways, all of them.*” (l. 104)

[Combien de temps faut-il pour que l'oubli soit complet ? Quelques années ?]

pour se rendre compte que la restriction référentielle de *be going to* au futur proche n'est pas valide.

Dans le texte, on note un comportement syntaxique particulier de *be going to*, qui l'oppose à *will*. Le sujet grammatical de la forme périphrastique est en effet toujours « *you* », qui lui-même renvoie toujours au groupe d'enfants (sauf aux ll. 49 et 9), voire génériquement, dans une ambiguïté dont joue sciemment l'énonciateur, à l'ensemble des Indiens des Etats-Unis d'Amérique : « *You Indians are going to become educated, educated!* » (l. 68). Le modal *will* pour sa part n'admet que deux fois « *you* » comme sujet syntaxique (ll. 57 et 99), étant plus souvent en rapport avec des sujets impersonnels comme « *it* » (ll. 20 et 41), « *there* » (l. 38) ou « *that* » (l. 52), ou encore avec la première personne (ll. 59 et 92). Cette remarque aura son importance le moment venu.

L'analyse de *be going to* que propose Haegeman (1989), dans le cadre de la *Relevance Theory* de Sperber and Wilson, est non seulement très convaincante mais aussi compatible avec ce que l'on peut dire de cette forme et de ses emplois dans le cadre de la linguistique de l'énonciation. La thèse de Haegeman est que *be going to* et *will* sont équivalents au niveau *sémantique*, défini comme le

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

niveau d'interprétation de la phrase, mais s'opposent au niveau *pragmatique*, qui est le niveau d'interprétation de la phrase en contexte. La différence s'exprime en termes de contraintes, linguistiquement encodées, de traitement de la phrase (contenant *be going to* ou *will*) par l'interlocuteur :

*Be going to...* imposes a constraint on the processing of the proposition with which it is associated. It signals that this proposition is relevant in a context including at least some present tense propositions, or, in other words, it guarantees a contextual effect if the utterance is processed against a present context. *Will*, on the other hand, signals that the hearer should extend the immediately accessible (present) context for the processing of the proposition and should process the utterance against future propositions.<sup>12</sup> (Haegeman 1989 : 305)

La nécessité de traiter la phrase contenant *be going to* dans un contexte présent (au sens de *present time context*) nous ramène à la situation d'énonciation et au rôle de l'énonciateur. Ici, l'institutrice établit un lien entre la situation d'énonciation et une série d'événements à venir : apprendre l'anglais, apprendre à devenir de bons chrétiens, à être des gens civilisés... Elle peut le faire parce qu'elle a connaissance d'une *intention présente* (la sienne et celle de l'institution qu'elle représente) d'œuvrer pour la réalisation desdits événements, ainsi que d'une *cause présente* (la venue des enfants à l'école) qui doit elle aussi, selon toute logique, amener la réalisation de ces événements.

Ceci est illustré, vers la fin du texte, par « *You are going to learn the English language. That is what you were brought here for.* » (l. 110). Cet énoncé est doté d'une très grande force assertive, attribuable à la présence de *that* et de *be + -ing* dans la locution *be going to*. La force illocutoire des énoncés en *be + -ing* est analysée dans la littérature d'inspiration métaopérationnelle, dont nous ne pouvons pas reprendre le détail ici (voir en particulier Adamczewski

<sup>12</sup> Les assertions référant au temps présent ou à venir peuvent d'ailleurs ne pas être explicitement réalisées dans le contexte. Voir Haegeman (1989 : 306).



(1982 : Chap. 3), Delmas (1993) et Toupin [à paraître]).<sup>13</sup> Rappelons les conséquences pragmatiques de ce type d'assertion forte : la présupposition et la soudure bloquante du prédicat marqués par *-ing* ne laissent au coénonciateur, ici les enfants indiens, d'autre possibilité que d'accepter en bloc ce prédicat et par suite la relation prédicative tout entière, avec sa validation. La relation prend un caractère irréfutable (d'autant plus ici que  $S_0$ , l'institutrice, est un personnage en position d'autorité). On peut caractériser les assertions en *be + -ing* comme des « assertions-coup de force ». <sup>14</sup> On voit combien le choix de la forme *be going to* sied à un personnage entièrement caractérisé par la brutalité.

L'effet de sens de la série d'énoncés en *be going to* est, à notre avis, **l'inéluclabilité**. Plus précisément, l'inéluclabilité des changements déclarés nécessaires chez les enfants par l'institutrice. Il s'agit d'ailleurs d'une valeur souvent reconnue aux phrases contenant ce marqueur : les linguistes anglophones évoquent des *overtones of inevitability* (cf. par exemple Nicolle 1997 : 374-75), qu'ils opposent à la *contingency* des énoncés en *will*.

Allons encore plus loin. L'assertion rattache la forme *be going to* à la modalité de rang 1, ou modalité assertive. Il s'agit là de sa « **modalité prototypique** » (Delmas 1993). Mais la forme est à l'évidence complexe : elle porte à la fois la clôture opérationnelle (la ligature opérationnelle complète, la phase 2 : *be + -ing*) et l'ouverture opérationnelle (l'inchoation opérationnelle, la phase 1 : *to*),<sup>15</sup> sans oublier l'ouverture sémantique codée par *go*, qui inclut dans son programme de sens une composante directionnelle de départ (voir à ce sujet les travaux de Philippe Bourdin). Elle réunit donc les conditions

---

<sup>13</sup> Cet extrait de pièce contient deux énoncés en *be + ing*, le premier, l. 26 et l'autre, l. 81. Ce dernier illustre bien ce que nous entendons ici par assertion forte : sa force illocutoire est telle qu'il sert de justification à l'énonciation précédente : « *They aren't wild and on the warpath anymore.* »

<sup>14</sup> L'expression « *coup de force identificatoire* » est de Claude Delmas.

<sup>15</sup> Ici, clôture et ouverture opérationnelle s'entendent au niveau de la relation prédicative.

Construction linguistique de l'affect et du jugement

décrites par Delmas (1993) pour qu'il y ait « réinvestissement modal ». Examinons la longue tirade débutant à la l. 68 :

- “*You Indians are going to become educated, educated! That’s spelled E-D-U-C-A-T-E-D, ed-u-ca-ted! Here in this school you are going to learn the English language. You are going to learn how to be Christians, how to worship God and live a clean, wholesome, decent life. You are going to learn how to be civilized people, civilized Indians, Indians who can earn an honest living, Indians that the American people can be proud of, not shamed by, so that we can hold our heads up high and say: [...]They are living the American way.*” (l. 68)

Le réinvestissement produit un effet « subliminalement déontique » (Delmas 1993 : 115) – le déontique étant cette modalité dont relève l’injonction et les pressions intersubjectives de tous ordres. Cette « modalité subliminale » se superpose manifestement, sans l’atténuer, à la modalité prototypique, et l’accrochage privilégié avec le sujet syntaxique « *you* » ne fait que favoriser ce réinvestissement modal.

*Will*, pour sa part, ne porte pas dans sa morphosyntaxe la conjugaison clôture/ouverture opérationnelle, il ne peut donc pas générer de valeur modale subliminale. C’est d’ailleurs, à notre avis, la raison pour laquelle on ne le rencontre pas dans le discours édificateur de l’institutrice. Les deux instances de *will* avec *you* en sujet syntaxique – pour comparer le comparable – relèvent de la modalité épistémique : à partir de constats présents,  $S_0$  prédit la réalisation de relations prédicatives :

présence de pous dans les cheveux des enfants →

“*Everyone of you, everyone of you will have your hair cut off tonight.*” (l. 57)

sujet

prédicat

emploi de signes gestuels par une enfant → “*You will stay in here all day!*” (l. 99)

sujet

prédicat

Dans ce contexte particulier, la modalité radicale est également présente, l’énonciateur manifestant qu’elle veut obtenir la réalisation de ces relations prédicatives, à ses yeux non-problématiques (allant de soi).

*Be going to* donne le ton modal à notre texte : c'est la modalité dominante puisque – en dehors des formes de *will* mentionnées – on ne trouve qu'une occurrence de *might* (l. 22), une de *should* (l. 29) et quatre de *can* (ll. 76, 77, 78 et 105). Les phrases contenant ce marqueur énoncent, sur le mode de l'assertion forte teintée de directivité (cf. le déontique subliminal), l'inéluctabilité de l'acculturation des enfants voulue par leur enseignante. Mais dans la mesure où nous avons noté, lors de l'analyse des précédents marqueurs linguistiques, diverses formes d'enfermement de l'enseignante – son incapacité à communiquer avec les enfants, son ethnocentrisme, sa psychorigidité, son refus de constituer l'autre en interlocuteur – nous pensons que l'emploi de *be going to* énonce aussi l'inéluctabilité de l'enfermement de l'institutrice dans ses certitudes, dans son discours et, ultimement, dans son hystérie.

Cette contre-signification ironique paraît valide si l'on observe l'omniprésence du retournement ironique dans le texte.

### Quelques manifestations du retournement ironique

Pour commencer, observons le thème de l'obscurité, thème récurrent du discours colonialiste (Kipling, *The White Man's Burden*) et anti-colonialiste (Conrad, *Heart of Darkness*). L'institutrice, qui représente l'homme blanc, reproche aux enfants indiens d'être dans l'obscurité : « *That will be another step out of your darkness!* » (l. 52). Or cette obscurité finit par être celle de l'homme blanc, qui enferme les enfants dans un cabinet noir : « *It's the dark room for you. (She pushes the child into a dark closet space.) You will stay in here all day.* » (l. 97).

Considérons ensuite les deux langues que le passage met en relation, l'anglais et la « langue des signes » indienne. Le mépris manifesté par l'institutrice envers ce langage gestuel est contredit par l'usage qu'elle fait elle-même de la mimique (ajuster sa tenue, se pincer le nez, se gratter le corps, fondre physiquement sur les enfants, etc.). Son propre langage est inopérant – et elle finit par se comporter comme une brute qui n'a à sa disposition que des gestes violents,

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

tandis que le langage des enfants (qu'il s'agisse de la vraie langue de signes indienne ou pas) reste opérant dans tout le passage.

Mais il y a plus encore : lorsque l'institutrice emploie la langue anglaise, des éléments viennent en divers passages souligner les faiblesses stylistiques de son discours. Ainsi :

— Le thème du savoir est associé aux figures de style de l'anaphore (au sens de répétition de segments de phrases) et du parallélisme syntaxique, images de l'ordre et de l'organisation. On en a une bonne illustration dans la tirade commençant à la l. 68. La technique du martèlement linguistique a pour but de faire pénétrer dans l'esprit des enfants des préceptes jugés importants, mais *in fine* elle devient synonyme de rhétorique creuse, pauvre et stéréotypée.

— Une autre caractéristique de ce style conventionnel, l'allitération (« *hold our heads up high* », l. 78 ; « *wild* », « *warpath* », « *way* », ll. 80-81) suggère la rhétorique autoritaire, comme chez les prédicateurs, mais surtout un attachement au *formel* qui peut dériver vers le *creux*.

Le peu de mérite de cette langue est si frappant que l'on soupçonne que l'emploi de l'adjectif « *rude* » dans la première didascalie (l. 10) caractérise autant le comportement de l'institutrice que son discours, qui est « *lacking in elegance or polish ; deficient in literary merit* » (OED, sv. *rude* : § II 8a). Quelle ironie alors, par rapport aux déclamations finales sur l'anglais, « *the most beautiful language in all the world* » (l. 113) !

L'ironie est de mise grâce à la formidable polysémie de cet adjectif. Si l'institutrice est *rude*, c'est peut-être parce qu'elle a l'une des qualités suivantes, voire toutes à la fois :

— « *uneducated, unlearned, ignorant* » (OED 1a) – alors que c'est quasiment la première insulte qu'elle adresse aux enfants (l. 21) ;

— « *lacking experience or skill in, without proper knowledge, unaccustomed to* » (OED 2b), ce qui suggère en l'occurrence *rude in the art of teaching* – alors que le personnage fait profession d'enseigner et qu'elle se pose en donneuse de leçons (l. 101) ;

— « *uncivilized, barbarous* » (OED 3b) – alors qu'elle « promet » aux enfants de les sortir de leur état de sauvagerie (cf. l. 42, ll. 74-81, etc.) ;

— « *uncivil* » (OED 4b) – alors qu'elle entend inculquer les vertus chrétiennes aux enfants (l. 72) ;

— « *violent, brutal* » (OED 5d) – alors qu'elle signifie aux enfants qu'ils sont issus d'une civilisation violente (l. 80).

— on mentionnera enfin, bien qu'il ne s'applique pas aux personnes, le sens de « *left in a natural rough state ; undressed* » (OED 11 c) – parce qu'il entre en résonance avec le « *nice, civilized ladylike bath* » qu'elle promet à la petite fille (l. 50) et la « *clean, wholesome, decent life* » (l. 73) qu'elle fait miroiter à l'ensemble du groupe.

L'ironie est un trait structurel de ce texte. Des réseaux denses et croisés de marqueurs, à notre sens tout à fait remarquables, en tissent la trame et permettent à tout moment une lecture ironique. On pourrait aller jusqu'à comparer le personnage de l'institutrice à un *fallible narrator* (*narrateur* car après tout, c'est par son monologue hégémonique que le lecteur a connaissance des événements). Son manque de *judgement* lui fait apprécier les motifs du comportement des enfants, et les siens propres, à travers le filtre déformant de ses certitudes et de ses préjugés.

## Conclusion

Ce texte est une **satire**, dans la mesure où le comportement de l'institutrice est ridiculisé pour en exposer le caractère scandaleux. La satire, indirecte, est de type varronien : c'est par sa propre attitude physique et par ses propos outranciers que l'institutrice rend son personnage et ses opinions grotesques. Hautement satiriques sont les deux apartés : en tant qu'adresse directe au public, ils rompent la convention dite du cadre théâtral (« *theatrical / dramatic frame* » dans Elam 1980), en créant l'effet satirique ; la satire du racisme est particulièrement évidente dans le premier aparté (ll. 25-30) et

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

s'applique par prolongement au second aparté (ll. 112-116), où le discours à la gloire de l'anglais se trouve lui aussi ridiculisé.

La cible de la satire n'est pas l'institutrice elle-même mais ce qu'elle symbolise : une entreprise, ceux qui la servent (en voulant faire le bien des gens malgré eux) et le discours édificateur qu'elle délivre. Un discours historiquement identifié, qui a été baptisé *the discourse of savagism* par Roy Harvey Pearce. Il est apparu aux États-Unis dans le premier quart du XX<sup>ème</sup> s., remplaçant une autre rhétorique, celle du *Christian salvationism*<sup>16</sup> :

To review this matter briefly, savagism derived from a theory of universal history which substituted the secular category of scientific law for the Christian will of God. A vague and self-justifying form of social Darwinism, this dominant ideology (from perhaps 1830 to as recently as 1934) claimed as a necessity of nature the accession of Indian savagery to white civilization. As Pearce carefully demonstrated some twenty-five years ago, "the history of American civilization [...] [was] conceived of as three-dimensional, progressing from past to present, from east to west, from lower to higher" (1967, 49) and that "history" took the fate of the Indian as its major illustrative instance. (Krupat 1989 : 149-150)

La cheville ouvrière d'un tel discours ne pouvait être que l'opérateur d'identification *like*. Celui-ci figure en plusieurs endroits du texte, dans les propos de l'institutrice à une petite Indienne :

— "*You don't smell like a white woman! [...] Oh, my goodness, you are going to have to learn how to take a nice, civilized ladylike bath and keep your body clean.*" (l. 48)

ainsi que dans des énoncés de portée plus générale :

— "... *teach these savages [...] how to live like civilized human beings.*" (l. 27), "*They are just like us, they are civilized.*" (l. 79).

Ce dernier énoncé – est-ce surprenant ? – vient en conclusion à la grande tirade de la l. 68. *Like* marque une identification qui est entièrement sous la domination de l'énonciateur. Ce trait confère à l'identification énoncée un caractère irréfutable (voir ce qui a été dit

<sup>16</sup> Cette expression est de Arnold Krupat, qui la définit ainsi : « *A dialect of aggressive Protestantism, salvationism is the discursive equivalent of a glass trained on Heaven through which all this world must be seen* » (Krupat 1989 : 142).

de *that*, de *be going to*), au point qu'elle peut se permettre de tourner le dos aux réalités référentielles : « *They are just like us, they are civilized* » signifie qu'il est possible d'identifier le groupe *they* au groupe référentiellement distinct *us*. Cette indifférence de *like* au réel extralinguistique ne se retrouve pas avec *as*, autre opérateur d'identification, qui dit l'identité pure et simple : comparer par exemple *As white men, they ...* → *they ARE white men* et *Like white men, they ...* → *they are NOT white men*. Quel opérateur pouvait mieux que *like* exprimer le projet d'acculturation du *savagism* ?

La pièce nous montre, linguistiquement, que le *discourse of savagism* est synonyme d'enfermement pour ceux qui le délivrent. Cela apparaît en premier lieu à l'observation du réseau de déterminants dans lequel la notion /English language/ est prise. On rencontre d'abord *any* :

— “*Do any of you understand any English?*” (l. 23)

Le quantifieur, dans ce contexte, fait basculer l'interprétation vers quelque chose comme *any English word, any English sentence*. *Any*, contrairement à *some*, ne présuppose pas l'existence du référent du nom qu'il détermine : c'est pour cela qu'on le décrit souvent comme opérateur du **virtuel**. *Any* renvoie ici à une occurrence indifférenciée de la notion /English word/. Ajoutons à cela la seconde occurrence de *any* (dans le groupe sujet) ainsi que la forme interrogative de l'énoncé, et la charge virtualisante s'accroît considérablement.

On rencontre ensuite l'article  $\emptyset$  :

— “*I wonder if the people in Washington really know what they're doing by trying to teach these savages how to speak  $\emptyset$  English, how to live like civilized human beings.*” (l. 25)

$\emptyset$  renvoie ici à la notion /English language/, qu'il appréhende globalement. Il n'a pas la charge virtuelle d'un *any*. Les oppositions paradigmatiques jouent pleinement : l'énonciateur sélectionne « *English language* » en écartant les noms des autres langues naturelles, candidats possibles à la fonction de complément d'objet de *speak*.

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

Le déterminant suivant est l'article *the* :

- “*Here in this school you are going to learn the English language.*” (l. 70)
- “*You are going to learn the English language. That is what you were brought here for. The English language. The most beautiful language in all the world. The language that has brought hope and civilization to people everywhere.*” (l. 110)

Contrairement à  $\emptyset$ , *the* est un opérateur de phase 2, qui comptabilise les opérations de détermination déjà effectuées et marque que le choix du nom déterminé n'est plus à faire car il relève d'un passé opérationnel. Les oppositions paradigmatiques ne sont plus vives, les autres noms possibles ayant été écartés lors d'une étape préalable, explicitée ou non dans le contexte. Avec les premières occurrences de *the*, on a de fait l'anaphore de la relation antérieurement établie par l'article  $\emptyset$ . Avec les deux dernières, on a l'anaphore d'une relation de détermination construite par le superlatif dans un cas et la relative déterminative dans l'autre. La fermeture du choix paradigmatique marquée par *the* indique que « *English language* » est, opérationnellement, seul en lice.

Le faite de cette construction linguistique est :

- “*The one true language, OUR language!*” (l. 116)

Déterminants et prémodificateurs sont cruciaux : on trouve d'abord *one* adjectival, avec le sens de « sole, unique, without an equal », sens que l'on trouvait déjà dans son étymon vieil-anglais *an*, dont est également issu *one* numéral. Le programme de sens de *one* s'accorde bien avec le programme opérationnel de *the* que nous venons de décrire. L'adjectif *true*, signifiant ici « real, genuine », implique le jugement de l'énonciateur : *a true language* est une langue qui a, aux yeux de  $S_0$ , toutes les propriétés constitutives de la notion /langue/. Le sens « real, genuine » de *true* est un développement historique récent (XIV<sup>ème</sup> s., selon l'ODEE) du sens de la racine indo-européenne \**deru* « solid, steadfast » (cf. AHD), d'où, pour l'anecdote, l'apparemment avec le nom *tree*. Un terme garde mémoire de ses origines et, le contexte aidant, des sèmes « enfouis » peuvent refaire surface. C'est le cas ici – pensons-nous – et « solid, steadfast » fait partie du sens connoté de l'adjectif : aux yeux de l'institutrice, la langue anglaise est



aussi une langue solide, puisqu'elle a vocation à l'universel, ce n'est pas une de ces constructions précaires et fugaces comme la « langue des signes » indienne. Enfin, dans le dernier segment du texte, on trouve *language* déterminé par le possessif *our*. Ce dernier terme est écrit en lettres capitales pour en indiquer la forme pleine, [αY↔]. L'accentuation, exceptionnelle, a pour objet d'attirer l'attention sur le sens du terme, en l'opposant paradigmatiquement aux autres possessifs possibles ; pragmatiquement ici, le contraste est entre *our* et *their*. La signification ainsi mise en vedette est ce que l'on appelle le sens **exclusif** de *our*, c'est-à-dire ce sens qui référentiellement exclut le coénonciateur (les enfants). Cela apparaît clairement si l'on considère que cet énoncé apparaît dans le sillage de « *your* *savage tongue* » (l. 108).<sup>17</sup>

« *English* » est d'abord saisi comme une virtualité ; c'est ensuite une simple possibilité parmi d'autres noms de langues, avant d'être rapidement le seul nom retenu ; c'est enfin *notre* langue (l'unique, l'authentique, la solide) et non *la leur*. Cet extraordinaire réseau de déterminants signe la progression de l'enfermement psychologique de l'enseignante jusqu'au stade ultime de la névrose.

La thématique de l'enfermement sans échappatoire apparaît également dans l'énoncé modalisé « *You might as well be deaf and dumb.* » (l. 22). La règle de l'alternance, qui régit la communication verbale hors de la scène, est absente au théâtre, où les frontières entre monologue et dialogue ne sont souvent mises en place que pour être gommées : à tout moment, le monologue tend vers le dialogique (apostrophes, etc.) et le dialogue peut basculer dans le monologue (apartés, etc.). Dans cet extrait, cela est particulièrement vrai : il y a enfermement dans un monologue hégémonique, les enfants ne tenant pas un seul propos. Certes, ils sont censés ne pas encore connaître

<sup>17</sup> Ce *our* figure dans un aparté. Adressé indirectement aux petits Indiens, il est exclusif et cette interprétation nous paraît prédominante. Toutefois, s'adressant au public, *our* peut être considéré comme inclusif (complicité spontanée avec un public considéré comme civilisé ou non spontanée si l'institutrice poursuit son rôle d'enseignante vis-à-vis du public, en délivrant un discours didactique et prosélytique).

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

l'anglais, mais on aurait pu imaginer une situation d'hétéroglossie, où ils auraient prononcé quelques paroles dans leur langue maternelle. L'auteur de la pièce a fait un autre choix, qui se matérialise dans l'équation (faite par le personnage qui confisque la parole) entre la « langue des signes » indienne et la langue des sourds-muets. Dans cet énoncé, trois opérateurs principaux sont à l'œuvre :

— *may*, qui ouvre la voie vers deux équipossibilités, <*you / be deaf and dumb*> et <*you / not be deaf and dumb*> ;

— *ed*, qui indique que <*you / be deaf and dumb*> est non-validable au moment d'énonciation et fait donc basculer l'interprétation vers le contrefactuel ;

— *as well*, qui opère l'identification (*as*) entre l'hypothèse <*you / be deaf and dumb*> et le comportement repéré dans la situation, glosable par <*you / behave in such and such a way*>, et marque que cette identification fonctionne bien (*well*).

Les enfants indiens pourraient être (sourds-)muets, cela ne serait pas pire. De toute façon, ils n'ont pas la parole, en tant qu'ils ne sont que des **choses** (« *a bunch of worthless things* », l. 30). Dans ces conditions, ils ne peuvent pas être **énonciateurs** et aucun dialogue n'est possible avec l'institutrice. Cet énoncé modalisé explicite dès le début du passage ce que nous avons souligné à plusieurs reprises, à savoir que l'institutrice est condamnée à un enfermement sans échappatoire qui débouche sur l'hystérie (où l'on voit le lien avec *affect* au sens psychanalytique). Tel est le *jugement* de Hanay Geiogamah sur l'idéologie du *savagism*. Et c'est avec plaisir que nous laissons le mot de la fin à Michel Morel :

Le châtelain dominant, du centre de sa propriété, le monde alentour,<sup>18</sup> c'est chacun d'entre nous ; nous qui croyons voir ce monde se déployer jusqu'à nos pieds, sans même deviner que notre point de vue est notre clôture cachée, que ce qui nous semble essentiel dans les objets que forme notre regard n'est peut-être rien d'autre que la projection inconsciente de notre illusoire centralité. S'enfermer en un tel système, ... c'est tomber dans l'illusion, l'hystérie ou la névrose. (Morel, 2000 : 11)

<sup>18</sup> Il s'agit du personnage du châtelain dans « *Morpho Eugenia* », le premier récit d'*Angels and Insects*.

**Bibliographie**

- Abrams, M. H., [1957] 1981. *A Glossary of Literary Terms*. New York et Chicago : Holt, Rinehart and Winston.
- Adamczewski, Henri et Claude Delmas, 1982. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : A. Colin.
- Bakhtine, Mikhaïl, [1975] 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Binnick, R. I., 1971. « *Will and be going to I* ». *Papers from the 7th Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, 40-52.
- , 1972. « *Will and be going to II* ». Paul M. Peranteau, Judith N. Levi et Gloria C. Phares (éds.), *Papers from the 8th Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, 3-9.
- Booth, Wayne C., [1961] 1983. *The Rhetoric of Fiction*. Chicago et Londres : the University of Chicago Press.
- Bourdin, Philippe, 1992. « Constances et inconstances de la déicticité : la resémantisation des marqueurs anadictifs et ventifs ». Marie-Annick Morel et Laurent Danon-Boileau (éds.), *La Deixis*. Paris : Presses universitaires de France.
- (à paraître). « *Venir et aller en linguistique générale : pour une typologie des filières de resémantisation* ».
- Bourquin, Guy (à paraître en 2004). « *Domaine modal et diachronie : où est le dia-système ?* ». *Diachronie 3*. Tours : Publications de l'Université François Rabelais.
- Cotte, Pierre *et al.*, 1993. *Les Théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette.
- Culioli, Antoine, 1999. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 3. Paris et Gap : Ophrys.
- Delmas, Claude, 1987. *Structuration abstraite et chaîne linéaire en anglais contemporain*. Paris : CEDEL [en particulier pp. 246-58].
- , 1988. « *Négation et sensibilité à la structuration* ». *CIEREC Travaux LXI*. S<sup>t</sup> Etienne : Publications de l'Université de S<sup>t</sup> Etienne, 61-80.
- , 1993. « *Le ré-investissement modal de quelques formes verbales en anglais* ». *Opérations énonciatives et interprétation de l'énoncé*. Paris et Gap : Ophrys, 115-133.

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

- Elam, Keir, 1980. *The Semiotics of Theatre and Drama*. Londres et New York : Methuen.
- Groussier, Marie-Line et Claude Rivière, 1996. *Les Mots de la linguistique : lexique de linguistique énonciative*. Paris et Gap : Ophrys.
- Haegeman, Liliane, 1989. « *Be going to and will: a pragmatic account* ». *Journal of Linguistics* 25 (2), 291-317.
- Klinge, Alex, 1993. « The English modal auxiliaries: from lexical semantics to utterance interpretation ». *Journal of Linguistics* 29 (2), 315-57.
- Krupat, Arnold, 1989. *The Voice in the Margin: Native American Literature and the canon*. Berkeley, Los Angeles et Oxford : University of California Press.
- Lancri, Annie, 1983. « TOUT, ALL et l'expression de la totalité, approche contrastive. » *TREMA* 8. Paris : Publications de l'Université de Paris 3, 125-133.
- , 1992. « L'ordre des quantifieurs flottants EACH, BOTH et ALL ». *CIEREC Travaux LXXVI*. S<sup>t</sup> Etienne : Publications de l'Université de S<sup>t</sup> Etienne, 121-140.
- , 1993. « BOTH, ALL et l'opération de fusion métalinguistique ». *Recherches en contrastivité* 1. Paris : Publications de l'Université de Paris 3, 91-108.
- Lapaire, Jean-Rémi et Wilfrid Rotgé, 1991. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- , 1993. « The rhetorics of *this* and *that* in fiction ». *Caliban* XXX. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 83-104.
- Larreya, Paul, 2000. « Modal verbs and the expression of futurity in English, French and Italian ». Johan van der Auwera et Patrick Dendale (éds.), *Modal Verbs in Germanic and Romance Languages*, *Belgian Journal of Linguistics* 14, 115-129.
- Méry, Renaud, 1988. « Exclamation and the expression of high degree in English and some Romance languages ». *Contrast, Comparison and Communication*, *CIEREC Travaux XCVI*. S<sup>t</sup> Etienne : Publications de l'Université de S<sup>t</sup> Etienne, 33-48.
- Morel, Michel, 2000. « Angels and Insects d'A. S. Byatt. Du ha ha, du père et de la clôture ». *Etudes britanniques contemporaines* 19. Montpellier : Publications de l'Université Paul Valéry.

- Nicolle, Steve, 1997. « A relevance-theoretic account of *be going to* ». *Journal of Linguistics* 33 (2), 355-77.
- Quirk, Randolph *et al.*, 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres : Longman.
- Richet, Bertrand, 1999. « Interjections et énumérations : synthèse et fractionnement du réel ». Daniel Roulland (éd.), *Actes du colloque de l'Association des Linguistes Anglicistes de l'Enseignement Supérieur*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 155-167.
- Souesme, Jean-Claude, 1992. « *Any* et *some*, *not any* et *no*, ou le point de vue de l'énonciateur ». *SIGMA* 15. Montpellier : Publications de l'Université de Montpellier, 157-183.
- Toupin, Fabienne, 1998. « Référence et deixis : le cas de *this* et *that* adverbes ». *Travaux linguistiques du CERLICO* 11. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 65-84.
- (à paraître en 2004). « DO vs. BE+ing from a metaoperational perspective ». *Mélanges en l'honneur de Henri Adamczewski*. Précy-sur-Oise : éditions EMA.

### Dictionnaires

- Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert*. Deuxième édition entièrement revue et enrichie par Alain Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1985.
- Le Petit Larousse 2003*. Paris : Larousse / VUEF, 2002.
- The American Heritage Dictionary*. Révisé et édité par Calvert Watkins. Boston : Houghton Mifflin Company, 1985.
- The Oxford Dictionary of English Etymology*. Edité par C.T. Onions. Oxford : Clarendon Press, [1966] 1983.
- The Oxford English Dictionary*. Deuxième édition, sur CD-Rom. Oxford, New York : Oxford University Press, 1994.

### Abréviations

- AHD : *The American Heritage Dictionary*  
 GR : *Le Grand Robert de la langue française*  
 ODEE : *The Oxford Dictionary of English Etymology*  
 OED : *The Oxford English Dictionary*  
 PL : *Le Petit Larousse 2003*

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

5            *A clownish schoolteacher dances onstage, ringing a bell, carrying a bundle of small American flags, singing "Good Morning to You". She has been preceded by a group of very young Indian students who run onstage playfully, taking seats on two wooden benches. They respond to the teacher with awe, surprise, mild defiance, and fear. The teacher is snobbish, nervous, rude, feisty, and blustering.*

15            **TEACHER :** *(very overdone, but with control)* Good morning, boys and girls, er, squaw and bucks. Good morning.

*(She puts the bell down, fusses with her hair and dress. The students pay no attention. She becomes angry.)*

20            **G-ood** morning, savages! *(She busily arranges them in "order")* I see that this is going to be more difficult than they told me it would be. You are all totally ignorant. You might as well be deaf and dumb! Do any of you understand any English? Not a single one of you?

25            *(To the audience)* I wonder if the people in Washington really know what they're doing by trying to teach these savages how to speak English, how to live like civilized human beings. These stupid children should be left on their reservations and forgotten about.

30            What a bunch of worthless things.

35            *(She sees one of the girls gesture to one of the others, and pummels the girl, who pulls back wide-eyed with surprise.)*

40            What are you doing there? What was that? Was that an Indian sign-language gesture I saw you making there? Was it? Was it sign language? Well, there won't be any more of that in this classroom, none of that! I'll rap your knuckles hard if you do that again. Do you hear me? Do you understand me? It'll be the dark room for you. *(Pause)* That's one step out of savagery for you.

45 *(Suddenly, pinching her nose in broad gesture)*

Ooooooooooh, ooooooh, what an odor! *(She lifts the blanket of a girl pupil.)* Oooooooooohweeeeee, young lady, oooooohweeeeee! You don't smell like a white woman! You smell like a... like... a... Oh, my goodness, you are going to have to learn how to take a nice, civilized ladylike bath and keep your body clean. Do you hear me? That will be another steps out of your darkness!

50

*(Looking in one of the boys' hair)* Oh, heavens alive! Oh, good heavens! Nits! Nits! Oh, and they're alive, they're real! Oh, oh! Live! How disgusting, how utterly disgusting! *(She scratches herself wildly.)* Well, this can be easily solved. Everyone of you, everyone of you will have your hair cut off tonight. Tonight! Girls and boys. We will not have a bunch of lousy Indians in this classroom! No, oh, no! *(After a short pause)* Sign language! Stinking bodies! Blankets! Deaf and Dumb! How did these people ever get themselves in this condition?

55

60

65 *The students are giggling again, she re-establishes order, continues.*

You Indians are going to become educated, educated! That's spelled E-D-U-C-A-T-  
 70 E-D, ed-u-ca-ted! Here in this school you are going to learn the English language. You are going to learn how to be Christians, how to worship God and live a clean, wholesome, decent life. You are going to learn how to be  
 75 civilized people, civilized Indians, Indians who can earn an honest living, Indians that the American people can be proud of, not shamed by, so that we can hold our heads up high and say; "They are just like us, they are civilized.  
 80 They aren't wild and on the warpath anymore. They are living the American way".

*Construction linguistique de l'affect et du jugement*

85 (She sings a line of "Star Spangled Banner", then she sees the girl make the gesture again, lunges at her, yanks up the child, shouts directly into her face.)

90 This is not the reservation, child! This is not that awful place you came from where you all run around half naked, filthy, living in sin! This is a white man's schoolhouse. I told you not to do that again. I told you what I'd do. (She shakes the child violently.)

95 You are going to be a lesson for the others. You, child, are going to be punished. (She pulls out a bottle of castor oil and pours it down the struggling child's mouth.) It's the dark room for you. (She pushes the child into a dark closet space.)

100 You will stay in here all day. No food! No water! And no toilet! (Turns to others.) She is a lesson for all of you to follow. I caught her doing a sign-language gesture. No more of that in this classroom, do you hear me? You are going to forget all of your Indian ways, all of them. You can start erasing them from you minds right now, right here, right this instant. No more of your disgusting sign language. No more of your savage tongue. No

110 more greasy, lousy hair. No more blankets. You are going to learn English language. That is what you were brought here for. (Turning to the audience.) The English language. The most beautiful language in all

115 the world. The language that has brought hope and civilization to people everywhere. The one true language, OUR language!

120 Hanay Geigamah (B. 1945, Kiowa) *Foghorn*, in *Brief Anthology of Native American Literature*, Longman, 1995.