

# **Regards croisés sur les études françaises**

*Édités par*

**Marjut Johansson**  
Université de Turku, Finlande

**Eija Suomela-Salmi**  
Université de Turku, Finlande

**© 2010 – Département d'Études Françaises, University of Turku**

**Mise en page :** Anna Soudakova et Sini Fabre

**ISSN** 1456-9957

**ISBN** 978-951-29-4200-8

## TABLE DES MATIÈRES

Marjut Johansson & Eija Suomela-Salmi

Préface 1

Kaiju Harinen

Bonjour « toubab » – blancheur et genre

dans l'œuvre de l'écrivaine sénégalaise Ken Bugul 11

Veronika Laippala

D'abord... Troisièmement...: Marquage et non marquage

de l'organisation du texte dans des articles de recherche 37

Milla Luodonpää-Manni

La métaphore de guerre et celle du bâtiment dans le débat français

à propos du référendum sur la Constitution européenne 57

Maarit Mutta

Conscience métapragmatique des apprenants avancés

et leurs activités métalangagières 76

Tanja Riikonen

Autrui dans le discours –

Les identités des étudiantes musulmanes voilées à Montréal 101

## Préface

**Marjut Johansson & Eija Suomela-Salmi**

Ce recueil de textes – *Regards croisés sur les études françaises* – se propose de donner un aperçu sur les divers intérêts et activités de recherche, dans le sens étendu du terme, qui fleurissent au sein du Département d'études françaises de l'université de Turku. Nous avons surtout voulu donner la voix aux jeunes chercheuses - les étudiants ayant terminé leur Master- mais aussi, dans une moindre mesure, à nos collègues cadettes ou bien celles déjà bien établies.

Cet aperçu couvre une période de dix ans (2000-2009), une période suffisamment longue pour qu'on puisse déceler certaines tendances, préférences ou un certain développement. À la lumière des articles choisis pour cette publication, on peut constater que le profil du département est résolument celui des études axées sur le français contemporain que cela soit dans le domaine de la linguistique textuelle, la pragmatique, l'analyse du discours, la linguistique cognitive ou les analyses littéraires ainsi que la linguistique appliquée, surtout l'appropriation du français au niveau universitaire et de la compétence interculturelle (Mutta 2006a, 2006b ; Dervin & Suomela-Salmi 2008 ; Dervin & Suomela-Salmi 2010). Ce sont donc des axes forts de la recherche menée au sein du département. Cela ne veut pas dire que les travaux de nature diachronique ne soient pas tolérés ou valorisés, mais que ceux-ci ont été plutôt exceptionnels pendant la décennie écoulée. Outre les sujets de recherche déjà mentionnés, un nombre important de travaux de recherche portent sur différents volets des études interculturelles et identitaires à la française, dont certaines traces se laissent dégager, ainsi dans l'article de Tanja Riikonen, inclus dans ce volume.

Les articles de ce volume reflètent aussi un changement d'esprit dans la réflexion du département : ce que nous cherchons, c'est un certain professionnalisme académique des travaux produits par nos étudiants à différents moments de leur carrière universitaire. En d'autres termes, nous souhaitons les introduire dans les circuits et activités de spécialistes, les conduire sur le chemin qui les mènera vers une expertise académique qui leur sera utile même en dehors du monde universitaire, notamment sur le marché du travail qui aujourd'hui a de plus en plus besoin

d'experts de haut niveau. Un tel degré d'expertise ne va pas toujours de soi, surtout pas pour quelqu'un travaillant avec une langue étrangère.

Notre réflexion se fonde d'une part sur une longue expérience, suivi et processus d'étayage de nos étudiants et d'autre part sur l'intérêt que nous avons porté sur le discours universitaire (cf. Suomela-Salmi & Dervin 2006 ; Suomela-Salmi & Dervin 2009) et l'expertise académique (Dervin & Johansson 2007 ; Dervin, Johansson & Mutta 2007 ; Dervin & Suomela-Salmi 2007 ; Johansson & Dervin 2007 ; Dervin & Johansson 2009 ; Suomela-Salmi 2009). Afin d'aboutir à des travaux et projets de haute qualité dans le monde global dans lequel nous vivons actuellement, un accent particulier a été mis sur les compétences en technologie numérique ainsi qu'à la coopération internationale et interuniversitaire déjà pendant la formation universitaire (cf. Dervin & Vlad 2010).

Bien évidemment, les articles retenus pour cette publication ne représentent que le sommet de l'iceberg. Pour ne pas donner une image biaisée de la grande variété des thématiques abordées par nos étudiants, nous présenterons d'abord un aperçu sur les mémoires de maîtrise et de master du département dans les années 2000-2009 et ensuite une vue synthétique sur les thèses et les projets de thèse en cours.

### **Mémoires de Maîtrise et de Master**

Voici un bref aperçu des mémoires de maîtrise/master acceptés au Département d'études françaises de 2000 à 2009. Durant cette période plus d'une centaine de mémoires de maîtrise ont été évalués, comme l'indique le tableau suivant :

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	total
14	11	12	11	17	11	10	12	24	9	<b>131</b>

Tableau 1. Nombre de mémoires de maîtrise/master par an

Comme nous pouvons le constater, il y a, en moyenne, 13 mémoires de maîtrise par an. Or, la distribution annuelle n'est pas égale, car nous avons connu deux années exceptionnelles :

l'an 2004 avec 17 travaux évalués et l'an 2008 avec 24 travaux évalués. Cela s'explique par le fait que la réforme des programmes universitaires qui a commencé en 2005 (avec la réforme de Bologne) s'est terminée en 2008. L'an 2008 fut le dernier pendant lequel on pouvait obtenir le diplôme universitaire, avec ce programme d'études, désormais ne plus reconnu, ce qui a incité les étudiants à terminer leurs études avant la date décisive.

Cette période de dix ans nous permet de porter un regard sur les mémoires de maîtrise présentés. Quels sont les thèmes et les domaines de recherche choisis ? Y a-t-il des choix récurrents ? Il faut noter que classer ces travaux sous des rubriques spécifiques n'est pas sans difficulté, puisque plusieurs travaux ont des caractéristiques pluri- ou transdisciplinaires. Notre objectif est de faire un tour d'horizon qui permettra de comprendre les intérêts généraux des apprenants universitaires avancés. On peut discerner tout d'abord plusieurs domaines de recherche, néanmoins les sujets liés aux sciences du langage, à l'appropriation du français, à la littérature et à la culture sont les plus courants. Sans en faire le bilan exact, on estime que ce sont les approches théoriques suivantes qui sont les plus utilisées dans les mémoires de maîtrise : analyse du discours, pragmatique, linguistique textuelle, analyse des interactions, lexicographie, sociolinguistique, approches liées à l'appropriation du français et à l'analyse littéraire. Maintenant, discutons en détail de certaines thématiques.

Premièrement, dans les travaux dont l'orientation principale est linguistique, ce sont l'organisation textuelle et les connecteurs comme marqueurs qui ont été choisis comme objets d'étude. Dans les approches qu'on peut considérer comme sociolinguistiques, on trouve des travaux qui portent principalement sur les pratiques linguistiques ou sur la politique linguistique d'une région (Vallée d'Aoste), d'un État (Maroc, Algérie) ou d'une institution (Union européenne). De plus, certains phénomènes multi- et plurilingues ont donné matière à examen : les communautés linguistiques et leurs pratiques langagières, soit dans une région, soit Internet, ont été analysées avec des phénomènes comme la réparation dans l'interaction verbale et l'alternance codique dans un contexte multilingue. Quant aux approches lexicographiques, la formation des mots, par exemple les mots argotiques; et l'approche contrastive français-finnois ont été adoptées dans certains mémoires de maîtrise. Parmi les thèmes les plus récents, c'est

la communication médiée par ordinateur ou les SMS qui ont été l'objet d'études sur le plan orthographique ou interactionnel.

Le discours public, politique ou médiatique a fourni de la matière à bon nombre de mémoires de maîtrise. Dans ces études, c'est l'expression politique qui a été analysée en se servant d'approches comme la rhétorique, la linguistique cognitive, l'analyse du discours ou l'énonciation de la subjectivité. En outre, l'interaction télévisée des moments politiques importants, comme l'élection présidentielle, a été abordée; ainsi que l'image de la femme dans les médias. Des politiciens connus, tels que Jacques Chirac, Jean-Marie Le Pen, Jean Tiberi, Nicolas Sarkozy et Ségolène Royal, ont été les sujets de ces travaux. Plus que les partis politiques, plusieurs moments politiques décisifs ou certains débats européens récents, souvent de courte durée, ont suscité de l'intérêt. On peut mentionner entre autres la position de la France dans le discours européen et la constitution européenne sur le plan des métaphores.

Ensuite, on peut noter une certaine variété d'études et d'approches en ce qui concerne l'appropriation et l'enseignement du français. Le thème le plus étudié est l'apprentissage à partir des éléments suivants : vocabulaire, constructions grammaticales, prononciation, communication verbale et expression écrite. Ce sont entre autres les stratégies d'apprentissage, la compétence de communication, leur développement et leur évaluation qui ont été examinés. Dans les cas étudiés, les apprenants sont soit des enfants des classes d'immersion française de la ville de Turku, des apprenants avancés, le plus souvent universitaires et de notre département; soit des apprenants adultes qui ont entrepris des études de français dans des instituts du soir, par exemple.

De plus, la didactique figure parmi les thèmes étudiés. On retrouve différents types d'observations sur les approches d'enseignement utilisées. Mentionnons l'utilisation de la musique, de la littérature ou de nouvelles technologies dans la classe de langue. De même, les manuels scolaires ont été étudiés sous les angles de la communication, des constructions linguistiques ainsi que des représentations culturelles. Dans les travaux les plus récents, on rencontre la problématique du rôle du portfolio, de la biographie langagière ainsi que de l'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues. Les sujets plus rares, mais d'actualité,

sont l'acquisition du français des enfants immigrés en France, les représentations langagières et la construction identitaire des jeunes.

Troisième thématique, les thèmes littéraires, ils couvrent la littérature française et francophone à partir du XV<sup>e</sup> siècle jusqu'aux œuvres récentes. Ces mémoires sont consacrés à des auteurs comme Raymond Queneau, Marguerite Duras et Charles Perrault. Le choix des approches analytiques représente toute la gamme de l'analyse littéraire, de l'analyse stylistique et thématique à l'analyse des mythes et même à l'analyse philosophique de l'expression littéraire. Les approches linguistiques utilisées discernent la voix des personnages, l'écriture poétique ou l'interaction verbale entre les personnages. Enfin, les approches les plus marquantes sont l'analyse de la construction identitaire féminine ou raciale dans les ouvrages des auteures françaises et francophones, les personnages, ainsi que la construction de l'espace du protagoniste.

Enfin, dans bon nombre de travaux dont l'orientation est socioculturelle, ce sont des œuvres ou des pratiques culturelles variées qui ont été examinées. Il s'agit surtout de films, comme *À bout de souffle* de Godard ou *La Haine* de Kassovitz, et de certaines chansons françaises, comme *La Marseillaise*, qui permettent un regard critique quant à la façon dont ils représentent la société et la culture française et la manière dont ils essayent de persuader le public. Dans certains mémoires de maîtrise, les thèmes se rapportent aux discours d'affaires et publicitaire, comme dans cette étude qui analyse la publicité de la robe de mariée. Le discours touristique a lui aussi intéressé les étudiants, surtout au début des années 2000. Parmi les thèmes tout récents, mentionnons l'utilisation du voile islamique dans un contexte francophone.

### **Thèses de doctorats, projets de thèse actuels**

Dans sa thèse, Mutta (2007) étudie, du point de vue interdisciplinaire, l'activité rédactionnelle et les processus cognitifs chez des apprenants de langue étrangère, le français. Dervin (2008), pour sa part, mène une analyse ethnométhodologique et discursive sur les hétéro- et autoreprésentations identitaires à travers des discours d'étudiants en mobilité universitaire.

Dans les projets actuels, les domaines de recherche des doctorants sont hétérogènes, mais ils reflètent toujours les axes forts du département<sup>1</sup> :

- le discours académique soit du point de vue de linguistique textuelle soit du point de vue de la linguistique cognitive,
- le discours littéraire dans la perspective de la pragmatique littéraire, l'écriture féminine post-coloniale, soit dans la perspective de l'espace, les lieux et le genre, soit dans la perspective des contes des salons littéraires français,
- l'acquisition d'une langue étrangère avec des perspectives variées: perspective psycholinguistique, perspective contrastive, l'analyse sémantico-pragmatique des actes de parole,
- l'analyse du discours : avec une approche interactionnelle et pragmatique, problématiques de la communication interculturelle et identitaire.

En ce qui concerne les doctorants du département d'études françaises, la moitié d'entre eux ont obtenu des financements extérieurs (ministère de l'éducation et de la culture, différentes fondations privées, bourses internationales), ce qui leur permet de travailler à temps plein sur leurs projets de thèse, une situation fort heureuse aussi bien du point de vue du département que des doctorants en question. Il faut aussi souligner la ténacité et l'enthousiasme de ceux qui ont déjà une activité professionnelle mais qui, malgré tout, sont prêts à consacrer une partie considérable de leur vie actuelle à leurs études doctorales.

### **Présentation des articles**

Ce recueil de textes comporte cinq articles dans un ordre alphabétique selon les auteures. Deux d'entre eux se basent sur les mémoires de master achevés (Milla Luodonpää et Tanja Riikonen), deux autres sont issus des projets de thèse en cours (Kaiju Harinen, Veronika Laippala) et le cinquième est un article d'une chercheuse post doc (Maarit Mutta). Tous ces articles ont suivi le parcours classique d'un article de recherche : proposition, soumission, évaluation, re-soumission, une deuxième évaluation et enfin la version finale revue et corrigée.

---

<sup>1</sup> Pour une description plus détaillée des projets de thèse de nos doctorants, consulter notre site web : <http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/jatko-opiskelu/opiskelijat.html>

L'article de **Kaiju Harinen** s'intéresse à l'œuvre autobiographique d'une écrivaine sénégalaise : Ken Bugul. Elle aborde la trilogie de l'auteure – *Le Baobab fou*, *Cendres et braises* et *Riwan ou le chemin de sable* – qui forme un ensemble racontant le drame de l'**acculturation** de la protagoniste en Europe. Le cadre de référence de Kaiju Harinen est multidisciplinaire, constitué de l'étude de blancheur, du féminisme adapté au Tiers Monde ainsi que de l'étude féministe intersectionnelle. Les questions auxquelles elle cherche à répondre traitent de la façon dont la blancheur est représentée dans des ouvrages analysés et quelle sorte d'image donne-t-elle de la personne blanche en face de l'Autre. Ensuite elle se penche sur la problématique du féminisme du Tiers Monde et de celui de l'Occident, en se demandant pourquoi, à la lumière de la trilogie autobiographique analysée, le féminisme occidental est-il critiqué par les féministes du Tiers Monde.

L'étude de **Veronika Laippala** s'inscrit dans les domaines de la linguistique textuelle et l'analyse du discours académique. Elle s'intéresse surtout à l'organisation textuelle des articles scientifiques grâce aux marqueurs de sériation. Mais comme c'est le cas avec plusieurs phénomènes langagiers, tout n'est pas exprimé explicitement ce qui l'amène à étudier les séries marquées mais aussi les séries non marquées ou partiellement marquées. Dans cet article, elle s'interroge sur les manières dont se fait l'identification des items non marqués dans les structures énumératives. Les marqueurs plus ou moins implicites doivent être pris en compte pour rendre compte de l'organisation textuelle des séquences énumératives (tels que les indices typographiques, textuels - par ex. les titres des chapitres - et d'autres indices de la cohésion textuelle). Qui plus est, le marquage n'est pas toujours « harmonieux » et « prototypique ». Comme le note l'auteure, dans un certain nombre de cas, les marqueurs peuvent même être trompeurs.

Le point de départ de **Milla Luodonpää-Manni** est la linguistique cognitive, tout particulièrement la théorie de la métaphore cognitive de Lakoff & Johnson, enrichie des développements plus récents dans le domaine (Fauconnier, Sweetser, Kövecses). A l'aide de cet outil théorique elle se penche sur un corpus de 57 articles tirés du journal le Monde, traitant le débat autour du référendum vis-à-vis de la Constitution Européenne au printemps 2005.

Les deux métaphores les plus fréquentes sont la métaphore de la guerre ainsi que celle du bâtiment. En cela, ses résultats sont concomitants avec les résultats des recherches antérieures portant sur le discours politique. Les deux métaphores étudiées en profondeur dans cet article donnent deux aperçus ou visions différents sur le futur de l'Union Européenne ; l'une négative, l'autre plutôt positive.

Dans son article, **Maarit Mutta** étudie le rôle de la conscience métapragmatique des apprenants avancés universitaires. Son étude est basée sur une expérimentation dans un cours de grammaire, durant lequel elle a posé une série de questions sur la grammaire française aux apprenants qui ont passé un test à la fin de celui-ci. Elle examine d'une part les réponses concernant les difficultés grammaticales, les problèmes d'apprentissage individuels des apprenants, ainsi que les stratégies employées dans des situations problématiques. D'autre part, elle compare ces réponses aux résultats obtenus lors du test de grammaire. Finalement, elle réfléchit sur la procéduralisation de ces connaissances et sur l'auto-évaluation, souvent négative, de l'apprenant.

Pour son analyse du discours, **Tanja Riikonen** s'intéresse à l'aspect transdisciplinaire de l'étude de la religion dans un contexte francophone et de mobilité universitaire interculturelle. Pour son étude de cas, elle a interviewé cinq étudiantes musulmanes immigrées au Canada. Son travail traite de leur intellectualisation de la foi et de leur retour au religieux. Tanja Riikonen étudie cette problématique en partant de ce qu'elle appelle la trichotomie – soi, autrui, Dieu. Plus concrètement, elle analyse le discours représenté que les jeunes musulmanes produisent sur l'affirmation ou l'abandon de soi, qui relève la position de ces femmes quant à leur décision de se voiler.

Nous souhaitons que la lecture de ces articles ouvre aux lecteurs un paysage de recherche stimulant et diversifié.

Pour terminer, nous tenons à remercier chaleureusement Anna Soudakova et Sini Fabre de leur aide dans le processus d'édition de cette publication.

## Références bibliographiques :

Dervin, F. 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Annales Universitatis Turkuensis B 307. Turku: Turun yliopisto. <https://oa.doria.fi/handle/10024/36411>

Dervin, F. & M. Johansson 2009. Multimodal co-operation and academic identification in French as an Academic Language. In: Newby, David & Penz, Hermine (eds.). *Languages for Social Cohesion. Language Education in Multilingual and Multicultural Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages. pp. 97-102.

Dervin, F. & M. Johansson 2007. Curriculum en études françaises et constructions identitaires: de la production académique sur les mondes contemporains. In Aden, J. (éd.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris: le manuscrit. pp.135-151.

Dervin, F., Johansson, M. & M. Mutta 2007. Écriture académique: collaboration multimodale et « co-constructions identitaires » en FLA. *Synergies Europe 2*. Gerflint, France. pp. 93-106.

Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds) 2010: *New Approaches to Assessing language and (Inter-) Cultural Competencies in Higher Education. Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Dervin, F. & E. Suomela-Salmi 2007. Solidité et liquidité des stéréotypes d'étudiants universitaires finlandais de FLE. In : Boyer, H.(éd.). *Stéréotypages et stéréotypes: Fonctionnements ordinaires et mises en scène. Tome 3*. Paris: L'Harmattan. pp. 65-80.

Dervin F. & E. Suomela-Salmi (éds.) 2007. *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Publications du Département d'études françaises 10. Université de Turku.

Dervin, F. & M. Vlad 2010. Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle: Interactions entre étudiants finlandais et roumains spécialistes du français langue académique (FLA). In: *Alsic*. [alsic.org](http://alsic.org).

Johansson, M. & F. Dervin 2007. Choix en matière de curriculum à l'université finlandaise et expertise à l'oral. *Travaux de didactique de FLE*. No. 57. pp. 27-47.

Mutta, M. 2007. *Un processus cognitif peut en cacher un autre: Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Annales Universitatis Turkuensis. Série B, tome 300. Turku: Turun yliopisto. <https://oa.doria.fi/handle/10024/29185>

Mutta, M. 2006a. The impact of intercultural context on lexical development - a case study of Finnish Erasmus students learning French. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (eds.) *Intercultural Communication and Education. Finnish Perspectives*. Bern: Peter Lang. pp. 153-181.

Mutta, M. 2006b. Yksilölliset tauko- ja kieliprofiilit vieraan kielen kirjoitusprosessissa. In: Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen H.-M. (toim.) *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*. AFinLA:n vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu n:o 64. Jyväskylä. pp. 379-396.

Suomela-Salmi, E. 2009. Construire l'argumentation ensemble. Le cas de l'argumentation dans le discours exolingue universitaire. In: Galatanu, O., Pierrard, M, Van Raemdonck (sous la direction de) *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Berne : Peter Lang. pp. 185-206.

Suomela-Salmi, E. & F. Dervin (éds.) 2009. *Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse*. Volume 2. Amsterdam: John Benjamins.

Suomela-Salmi, E & F. Dervin (éds.) 2006. *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique- Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse Volume 1*. Publications du Département d'études françaises 8. Department of French Studies, University of Turku Finland.

## **Bonjour « toubab » – blancheur et genre dans l'œuvre de l'écrivaine sénégalaise Ken Bugul**

*Kaiju Harinen*

### **Résumé**

Cet article s'articule autour de la littérature sénégalaise féminine et contemporaine. Nous discuterons de l'œuvre autobiographique d'une écrivaine sénégalaise : Ken Bugul. La trilogie de l'auteure – *Le Baobab fou*, *Cendres et braises* et *Riwan ou le chemin de sable* – forme un ensemble racontant le drame de l'**acculturation** de la protagoniste en Europe. Ce terme signifie que deux cultures différentes sont dans une confrontation continue. Il réfère aussi aux changements au sein de la culture minoritaire qui peuvent être soit négatifs (**déculturation**) soit positifs (**intégration**) (Jargon 1998 : 11).

Les ouvrages de Bugul fonctionnent en double espace : Europe et Afrique y forment une opposition binaire. De fait, Bugul oppose les idées admiratives sur des personnes blanches de la jeune fille noire (protagoniste des romans) à la réalité raciste en Europe. Ces expériences ambiguës forment également une sorte d'opposition binaire qui comprend entre autre l'image dualiste de la protagoniste aux yeux des personnes blanches : d'un côté, la jeune femme noire est perçue par les colonisateurs comme une personne exotique et sexuellement attirante, de l'autre, elle est considérée comme une « sale nègre ».

Nous baserons nos réflexions sur l'étude de blancheur (Dyer, Young) et sur le féminisme adapté au Tiers Monde (Cazenave, Herzberg-Fofana) ainsi que sur l'étude féministe intersectionnelle (Yuval-Davis, Leskinen). Selon notre hypothèse, la blancheur bugulienne est représentée d'une manière stéréotypée et les personnes blanches sont des personnages types superflus donnant une image plutôt négative, à quelques exceptions près, sur les anciens colons.

**Mots-clés :** littérature sénégalaise, blancheur, « race », genre, féminisme

### **1. Introduction**

Cet article se concentre sur les premières œuvres autobiographiques de Ken Bugul : *Le Baobab fou*, *Cendres et braises* et *Riwan ou le chemin de sable* du point de vue de la blancheur et celui du genre. Ces ouvrages forment un ensemble racontant la vie troublée de la protagoniste en Europe. Les ouvrages de Bugul se situent en Europe (Belgique, France) et en Afrique (Sénégal). Ces deux continents forment une opposition binaire entre les rêves et la réalité. De fait, Bugul oppose

l'admiration pour les personnes blanches présentées dans les romans par la protagoniste des romans, une jeune fille noire, à la réalité raciste en Europe. Ces expériences ambiguës forment également une opposition binaire qui comprend, entre autre, l'image dualiste de la protagoniste aux yeux des personnes blanches : d'un côté, la fille noire est perçue comme une personne exotique et sexuellement attirante, de l'autre, elle est considérée comme une « sale nègre ».

Tout d'abord, nous caractériserons le contexte culturel dans lequel se déroule l'action de ces romans. Ensuite, nous analyserons la construction de la blancheur et celle du genre aux yeux de la protagoniste, Ken Bugul, une jeune femme sénégalaise, autrement dit encore, une représentante de la « race » noire et du « deuxième sexe ». Nous viserons à illustrer comment la blancheur se construit, quels stéréotypes et préjugés sont attachés à cette notion et comment les personnes dites « Blancs » utilisent le pouvoir que la couleur de leur peau leur accorde. Nous tenterons également de démontrer le lien étroit entre le colonialisme et le pouvoir des Blancs. Enfin, nous étudierons le genre dans l'œuvre de Bugul. Nous nous focaliserons surtout sur le genre féminin et sur la position des femmes sénégalaises dans la trilogie de l'auteure.

Nous tenterons de répondre aux questions suivantes concernant la blancheur et le genre : premièrement, nous chercherons à analyser comment la blancheur est représentée dans ces ouvrages postcoloniaux et quelle sorte d'image elle donne de la personne blanche en face de l'Autre, c'est-à-dire la représentante de la « race » noire. Deuxièmement, nous analyserons comment l'auteure se positionne en tant qu'écrivaine féministe, comment le féminisme du Tiers Monde est différent de celui de l'Occident et pourquoi le féminisme occidental est critiqué par les féministes du Tiers Monde. Selon notre hypothèse, la blancheur bugulienne est plutôt négative, raciste et répressive, particulièrement envers les personnes noires.

## **2. Que signifie l'étude postcoloniale ?**

L'ouvrage de Ken Bugul peut être classé parmi la littérature **postcoloniale**, c'est-à-dire, une étude née dans les remous de la fin de l'impérialisme et de l'indépendance des pays colonisés après la Deuxième Guerre mondiale, qui relève de plusieurs domaines interdisciplinaires

différents (par exemple poststructuralisme, féminisme, anthropologie et marxisme) qui tentent de remettre en question le savoir, les catégories et les préjugés occidentaux (Young 1990 : 11). Actuellement, la recherche postcoloniale est devenue une recherche très large qui peut être appliquée à toutes les formes de domination, par exemple, la soumission des femmes, la discrimination des homosexuels, les minorités ethniques, etc. (Smouts 2007 : 33). Dans cet article, la théorie postcoloniale est appliquée surtout aux femmes noires en face de la soumission des colons blancs. Pour cette fin, il sera nécessaire de définir le contexte colonial ainsi que la construction de la blancheur. L'étude sur la notion de « race » blanche (*Whiteness Studies*) comme constituant de l'identité raciale est née aux États-Unis les années 1980 dans le contexte de théories postcoloniales et féministes (Kähkönen 2003 : 82-83). Cependant, dans cet article, nous essayerons de l'adapter au contexte sénégalais.

### ***2.1. Contexte postcolonial – invasion des « toubabs »***

La notion de **blancheur** que nous avons déjà évoquée est strictement liée au colonialisme et à l'invasion des « toubabs », c'est-à-dire, les hommes blancs. Précisons que les africains subsahariens appellent les Blancs, les gens venant de l'Occident par ce terme. Cette expression est à la base péjorative ; elle est couramment utilisée encore aujourd'hui mais dans un sens moins péjoratif qu'à l'époque coloniale. Nous étudierons cette notion plus en détail dans le chapitre suivant et passons maintenant au contexte culturel du Sénégal.

Selon Simola & Hakkarainen (1998 : 138), il est important de prendre en compte le contexte culturel dans la recherche postcoloniale. Il est ainsi nécessaire que nous relevions l'influence importante du colonialisme au Sénégal : le Sénégal a été une colonie de la France entre 1859-1960 et les influences de l'**impérialisme** ont été très importantes. (D'ailleurs, l'époque coloniale se manifeste encore de nos jours sous forme de **néocolonialisme**.) Le colonialisme était alors justifié, d'une part, par les propres intérêts utilitaristes du christianisme et, d'autre part, par un progrès irréversible de l'humanité qui est de fait une idéologie née dans le contexte du siècle des Lumières, dans le but de civiliser les indigènes en leur imposant la civilisation et la culture occidentales (Chevrier 1974 : 49-50).

La langue française faisait partie des systèmes politiques culturels imposés aux pays colonisés. De fait, l'influence de la langue des colonisateurs a gardé ses traces jusqu'à nos jours : la plupart des écrivains africains modernes utilisent encore aujourd'hui la langue de la colonisation pour mieux atteindre un nombre plus important de lecteurs, européens et africains, bien que, selon Kesteloot (1992 : 11), cela appauvrit l'expression littéraire de l'auteur. La langue d'expression de Bugul est également le français, qui est encore actuellement la langue officielle du Sénégal bien que la plus grande partie de la population parle le wolof ou une autre locale.

En fin de compte, le contexte colonial a donné naissance à une situation actuelle paradoxale et complexe qui se manifeste entre autre dans la littérature sénégalaise contemporaine : d'un côté, les écrivains se sentent « obligés » de parler de leur propre culture dans leur propre langue au nom de la **décolonisation**, et, de l'autre, le français, ainsi que la culture française, restent ancrés dans la société sénégalaise d'aujourd'hui, créant ainsi un mélange hybride de plusieurs éléments culturels, historiques et politiques (voir Kesteloot 2004 : 311-313). Ce contexte bien particulier se cristallise, selon nous, dans la couleur de peau blanche tant convoitée et, en même temps, tant détestée.

## ***2.2. Invisibilité de la blancheur***

Richard Dyer considère (1997 : 1) que : « Other people are raced, we are just people. » C'est-à-dire que la blancheur est une construction neutre et invisible. De fait, le concept des Blancs concernant uniquement les gens, sans notion de « race », est, toujours selon Dyer (id. : 2), la position du pouvoir la plus élevée possible. Ainsi, les Blancs peuvent parler de l'humanité commune, tandis que les hommes racialisés, c'est-à-dire les personnes non-blanches parleront seulement de leur « race », car elles sont perçues à travers cette catégorie de pensée qui est inexistante chez les Blancs. Ajoutons que le terme de « Blancs » est écrit avec majuscule pour désigner la « race » blanche venant de l'Occident. Il s'agit de la pensée raciste selon laquelle il existe des différences significatives au niveau de l'intelligence, de la beauté etc. entre les « races » (ici les « races » sont vues comme biologiques). Les racistes croient aussi que la « race » blanche est plus intelligente que celle des « noirs » bien qu'aujourd'hui les scientifiques

aient prouvé que ce sont des idées complètement fausses sans aucune base théorique (Jargon 1998 : 143).

Dyer (1997 : 1, 45) note aussi le côté paradoxal de la blancheur : d'un côté, être Blanc, c'est appartenir à la « race » qui domine les Autres, de l'autre côté, cette domination est rendue invisible par les discours qui semblent neutres : le Blanc est présenté comme un être universel. De fait, le pouvoir des Blancs sur les Autres est une construction de pensée qui date également du siècle des Lumières. Ainsi, depuis des siècles, on associe aux Blancs les images de pureté, d'innocence et du ciel chrétien. Cette « philosophie » contient aussi l'idée d'un état mental sain qui sait maîtriser les caprices du corps et les réactions émotionnelles. (Knuuttila 2003 : 69-70).

Ruth Frankenberg (1993 : 60-61) considère que la blancheur est toujours perçue à part (voir Dyer 1997) et les personnes non-blanches sont jugées différentes, plus vagues, non-civilisées, moins humaines et plus proches des animaux que les personnes blanches. Le pouvoir des Blancs sur les indigènes était donc justifié par ce genre d'idéologie **ethnocentrique** signifiant que l'on prend les normes de son propre groupe social comme une base de référence pour juger les Autres (Jargon 1998 : 63-64). La société européenne dans laquelle vit la protagoniste des romans est organisée d'une manière hiérarchique, où chaque « race » occupe sa place indiquée par la classe sociale dominante, c'est-à-dire les Blancs. Cependant, le personnage principal désire « devenir une personne blanche », ce qui souligne cet emplacement étroit conféré aux Autres dans une société blanche à Bruxelles (*Le Baobab fou*) et à Paris (*Cendres et braises*). (Voir Gehrman 2004 : 183).

Or, selon Frantz Fanon (1952 : 34-35), l'auteur de l'œuvre classique de l'étude postcoloniale « Peau noire, masque blanc », pour qu'une personne « devienne blanche », elle a besoin d'argent et d'une liaison intime avec une personne blanche. De fait, selon l'analyse psychologique de Fanon, que nous pourrions également appeler une caricature des personnes noires voulant « se faire toubab », il s'agit d'une sorte d'opération qui se passe à travers un « masque blanc », c'est-à-dire l'assimilation aveugle au mode de comportement supérieur des Blancs envers les Autres. En fin de compte, le Noir « devient Blanc » en assumant les mêmes règles de comportement qui l'ont négligé, soumis et exploité pendant des siècles.

### 3. Genre bis

La trilogie de l'auteure Ken Bugul est centrée sur le genre féminin vis-à-vis de la suprématie de l'homme patriarcal. Cette domination est basée sur la normalisation et sur la naturalisation de l'ordre des choses, signifiant que la situation inférieure des femmes ou autres groupes minoritaires est considérée comme normale, naturelle ou dictée par la biologie. D'ailleurs, cette construction de pensée est similaire à la construction verticale de la blancheur. Chez Bugul, le lecteur est confronté à la soumission des femmes, qu'elles soient noires ou blanches, bien que la répression envers les femmes noires soit teintée de particularités spécifiques. Ces subtilités et différences de suppression nous intéressent et nous tenterons d'analyser cela plus en détail par la suite. Nous commencerons par la conceptualisation du féminisme et de la littérature subsahariens et passerons ensuite à l'analyse des ouvrages de Bugul.

#### 3.1. *Le féminisme en Afrique subsaharienne*

La question féminine, *Women's Lib*, est née en Amérique. Il s'agit d'un mouvement contre la soumission des femmes et la domination du **patriarche**, c'est-à-dire une signification traditionnelle de la femme stabilisée par le patriarche, selon laquelle la femme est soumise par l'homme et son identité sexuelle est limitée (Linker 1995 : 210). Ce genre d'identité se manifeste dans les performances conscientes ou inconscientes basées, entre autres, sur les oppositions binaires et les modes de comportement imposés par le patriarche (Nagel 2003 : 48). Judith Butler (1999 : 51), pour sa part, détermine le lien étroit du corps et de la performance comme suit : « The body is an instrument of *performance* and a site of *performativity* ».

Le mouvement féministe a débarqué en Afrique dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Pourtant, le féminisme n'a pas connu de grand succès en Afrique, car tout le continent était confronté aux mouvements nationalistes pendant les années 1960. L'analphabétisme, l'absence d'une élite féminine et la pensée générale, provoquée par les romanciers de l'époque coloniale, qui accentue « la femme africaine était déjà libérée », ralentissent également le mouvement féministe dans toute l'Afrique (Herzberg-Fofana 2000 : 7).

Aujourd'hui, le féminisme ne forme pas un mouvement homogène mais plusieurs regroupements féministes hétérogènes. De fait, le féminisme occidental s'adapte mal au contexte africain ; les féministes venant du Tiers Monde critiquent le féminisme euro-américain de ne pas discuter de véritables problèmes qui touchent les femmes du Tiers Monde. En d'autres termes encore, les féministes africaines considèrent que les féministes blanches, appartenant le plus souvent à la classe moyenne, ne se rendent compte ni de la position de ces femmes des pays pauvres vivant dans une société patriarcale ni de l'importance des différences culturelles. Ce clivage a donné naissance à des mouvements alternatifs féministes qui remettent en question le féminisme blanc occidental et, en même temps, la société africaine patriarcale. Ce genre de féminisme ayant des influences occidentales et individualistes essaie de renforcer l'autonomie des femmes africaines, tout en respectant les valeurs culturelles africaines. Cependant, le problème des femmes venant du Tiers Monde n'est pas forcément le manque d'autonomie, puisque les femmes doivent souvent s'occuper bien indépendamment de la maison et du manger quotidien, par exemple, mais le partage inégal des tâches et la hiérarchie patriarcale qui soumet les femmes. Ainsi, les femmes du Tiers Monde sont face à un double combat : elles doivent lutter pour leurs droits de femmes et défendre leurs valeurs culturelles traditionnelles. Car, contrairement aux préjugés occidentaux, toutes les coutumes propres aux cultures africaines traditionnelles n'exploitent pas la femme bien que cela puisse paraître comme tel dans la perspective occidentale (Hellsten 2004 : 160-162).

Dans la nouvelle recherche féministe, on utilise souvent la méthode de l'**intersectionnalité** (*intersectionality*). Cela signifie que l'on étudie la répression naturalisée qui est basée soit sur la « race », sur le genre, soit sur la classe sociale soit encore sur d'autres facteurs moins étudiés comme l'âge et la santé. L'étude intersectionnelle analyse également comment ces divers facteurs s'accumulent et interagissent ayant des conséquences positives ou négatives (Leskinen 2009 ; Yuval-Davis 2006 : 195-196). Cette méthode correspond, selon nous, mieux à la recherche située dans le Tiers Monde que la recherche féministe occidentale accusée d'ethnocentrisme, puisque dans cette optique, toutes les circonstances variées sont prises en compte.

De fait, la question sur la possibilité de la **solidarité** entre les femmes blanches et noires a été beaucoup discutée dans la recherche féministe. Au début de *Women's Lib*, elle était encore considérée comme un but possible d'atteindre ; la solidarité entre toutes les femmes venant de

tous les contextes culturels, sociaux etc. était réalisable, comme nous pourrions le remarquer dans les propos d'Awa Thiam qui, dans son ouvrage classique, discute sur la question féminine en Afrique :

Quand une Négrresse manifeste concrètement sa solidarité avec des femmes d'autres races, il ne s'agit point – contrairement à ce que certains Nègres traditionalistes pensent et soutiennent – d'un mimétisme de pratique, mais d'une conviction profonde. [...] La solidarité entre femmes doit être comprise, abstraction faite de toute considération raciale, ou de classe, en ce sens que Noires, Jaunes, Blanches, bourgeoises travailleuses ou non, prolétaires ou « lumpenprolétariats », toutes les femmes sont exploitées par le système patriarcal. (Thiam 1978 : 182-183)

La parution de l'ouvrage de Thiam date environ de 30 ans ; de nos jours, on appelle ce genre d'approche qui dépasse les limites de toutes sortes (frontières des pays, ethnicités différentes etc.) par le terme « **transnationalisme** » (voir par exemple Ahokas & Rantonen 1996). Toutefois, aujourd'hui, la solidarité entre toutes les femmes de toutes couleurs est souvent vue comme une pensée trop idéaliste et peu réaliste par la plupart des chercheuses féministes contemporaines (voir par exemple Arndt 2005 ; Hill Collins 2005). Dans la trilogie de Bugul, cette thématique est constamment présente mais l'auteure nous semble être partagée entre ces deux idéologies plus ou moins opposées comme nous le verrons plus en détail dans la suite de cet article.

### ***3.2. La littérature féminine en Afrique subsaharienne***

Comment se porte la littérature féminine africaine ? Selon Bernard Mouralis (1994 : 21-22), la plus grande partie de la littérature de l'Afrique subsaharienne est écrite par les hommes jusqu'aux alentours de 1970. Mouralis considère (id. : 22) que, bien que l'image de la femme fut donnée uniquement par les hommes, cela ne signifie pas qu'elle soit schématique ou réductrice ; elle contient l'insertion sociale et politique des femmes africaines (voir par exemple, *Les soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma 1968). Cependant, Mouralis constate (ibid.) que la littérature féminine subsaharienne peut être considérée comme une réaction à l'image de la femme créée seulement par les hommes.

Le roman féminin subsaharien est donc un phénomène assez récent. Selon Herzberg-Fofana (2000 : 9), la production féminine de la littérature est née d'abord dans les pays

anglophones, c'est-à-dire dans les pays issus de la domination anglaise pendant l'époque coloniale. Cependant, dans les pays francophones, la première décennie des Indépendances (après 1960), aussi bien que l'époque coloniale, sont marquées par une absence de romancières bien qu'il y eût de plus en plus « de femmes de lettres ». Herzberg-Fofana (ibid.) considère que ce silence des femmes est relié à la tradition des **griottes**, c'est-à-dire des narratrices et détentrices de la littérature **orale** référant à la littérature non écrite propre aux cultures africaines récitée en langues africaines.

Pourtant, le manque d'écrivaines subsahariennes n'était pas total : toujours selon Herzberg-Fofana (2000 : 35, 37), les premières publications de la littérature féminine noire et francophone datent de l'année 1942. Cette même chercheuse considère que, de fait, depuis cette année, il y a eu une hausse considérable de jeunes femmes qui se sont mises à écrire des récits, des contes, des articles ou des traductions de mélopées africaines. Rappelons encore que la plupart de ces ouvrages étaient signés d'un pseudonyme. Ces jeunes écrivaines étaient presque sans exception des élèves de l'École Normale, c'est-à-dire l'école coloniale qui leur avait permis le savoir écrire. Leurs récits sentimentaux donnent souvent une vision idyllique de l'enfance et opposent la vie familiale tranquille et le monde extérieur rempli de dangers. Les nouvelles aspirations de l'École Normale s'illustraient surtout dans la nouvelle conception de la famille : la position de la femme était dès les années 1940 considérée plus indépendante. Le couple marié était dès lors vu plus comme une union d'amour et moins comme un mariage négocié par les parents. De fait, la recherche du bonheur absolu caractérise depuis cette date (environ 1942) tous les romans écrits par les femmes. Le sentimentalisme et les amours contrariés ainsi que la déception des héroïnes deviennent ainsi les sujets de ces romans souvent autobiographiques. (Herzberg-Fofana : id. : 38-39)

Revenons à l'œuvre de Bugul qui appartient à la catégorie du nouveau roman africain. La littérature féminine subsaharienne a connu un changement graduel depuis le début de la production littéraire féminine : au XXI<sup>e</sup> siècle, les premiers ouvrages féminins sont remplacés par une écriture plus explicitement critique des sociétés postcoloniales en Afrique. La transition d'une étape à l'autre s'est produite à travers une provocation méthodique : les écrivaines modernes africaines choisissent souvent des personnages féminins en marge de la société

(l'étrangère, la prostituée, la femme folle)<sup>2</sup>. Ainsi, ces protagonistes sont, en quelque sorte, autorisés ou justifiés à parler plus librement, c'est-à-dire que ces personnages peuvent aborder des thèmes plus vastes concernant la situation de l'Afrique postcoloniale. Les romancières de la nouvelle génération (à partir du milieu des années 1980) font donc une rupture avec les tabous en abordant des sujets comme le corps, le désir, la sexualité, les rapports entre femmes, entre mère et fille, l'analyse et l'expression de l'homme dans son intimité. En somme, ces transformations de l'écriture féminine ont créé de nouvelles zones du langage et du discours : dans la littérature de la nouvelle génération, les écrivaines africaines se rapprochent des domaines variés jusque-là réservés uniquement aux hommes. (Cazenave 2001 : 7)

### ***3.3. La pseudonyme dans la littérature d'Afrique noire : cas de Ken Bugul***

En réalité, Ken Bugul est un pseudonyme à double valeur : premièrement, c'est le nom de plume de l'auteure, deuxièmement, c'est le nom de la protagoniste de ses romans autobiographiques. Le vrai nom de l'écrivaine est Mariétou Mbaye Biléoma. Herzberg-Fofana (2000 : 114-115) considère que ce qui est remarquable chez Bugul / Mbaye Biléoma, c'est une telle subtilité de signification : le nom signifie beaucoup dans la société africaine subsaharienne et l'auteure était bien consciente de la réception probable d'un tel nom. De fait, Ken Bugul est un patronyme ayant une valeur mythique signifiant « nul n'en veut ». Dans la culture wolof, (le wolof est aussi bien une langue qu'une ethnie) on a tendance à donner ce nom aux enfants qui sont nés après une suite de fausses couches ou mort-nés. A travers de cette pratique, on espère faire peur à l'effet destructeur ou neutraliser les effets non souhaités. Le nom d'une personne n'est donc pas une étiquette sans importance mais avant tout un message qui symbolise l'individu et l'aide à s'identifier à son environnement. L'écrivaine a choisi un pseudonyme qui, toujours selon Herzberg-Fofana (id. : 114), implique une sorte de renaissance de l'écrivaine et réveille également la curiosité du lecteur.

L'écrivaine elle-même analyse l'origine de son pseudonyme comme suit :

Le livre [*Le Baobab fou*] a provoqué un fracas prévisible au vu des propos scandaleux pour l'époque. L'éditeur m'a donc demandé, pour me préserver, de mettre « Ken Bugul » comme pseudonyme. Parce que je bousculais toutes les

---

<sup>2</sup> Notons que presque toutes ces définitions des personnages sont valables chez Bugul comme nous le verrons *infra*.

idées reçues, même l'éditeur ne voulait pas de moi ! (rires). Comme le nom est resté dans les anthologies, j'ai gardé le pseudonyme (Mendy-Ondoungou 1999 : 1).

Ajoutons encore que le pseudonyme de Bugul n'a pas de marqueur de sexe ; Ken peut aussi bien être le prénom d'une fille que d'un garçon et que ce phénomène n'est pas uniquement propre à la littérature féminine ; les écrivains masculins s'en servent également pour se sauvegarder de la critique probable. Par exemple, Mongo Beti est le pseudonyme de l'écrivain camerounais Alexandre Biyidi Awala.

#### **4. La trilogie autobiographique de Bugul / Mbaye Biléoma**

Le personnage principal est donc basé sur la vie de l'auteure : l'écrivaine est née en 1948, dans le Ndoucoumane, région du Sine-Saloum, au Sénégal. Elle a fait une partie de ses études au Sénégal, à Dakar et une partie en Belgique, à Bruxelles. L'auteure habite actuellement au Bénin où elle a ouvert un espace littéraire et artistique. (Herzberg-Fofana 2000 : 501) Bugul / Mbaye Biléoma a publié une dizaine de romans dont le premier *Le Baobab fou* a paru en 1982. *Cendres et braises* a paru en 1994 et *Riwan ou le chemin de sable* en 1999.

*Le Baobab fou* raconte l'histoire de Ken à la recherche du bonheur occidental : jeune, elle part en Belgique en espérant retrouver ses ancêtres Gaulois comme on lui avait appris à l'école coloniale dans son petit village au Sénégal. Elle veut s'enfuir de la société sénégalaise afin de s'assimiler à ses ancêtres Gaulois, au lieu de sa propre culture qui, selon elle, la rejetait. Cependant, malgré la quête de ses racines gauloises, Ken ne retrouvera point ses ancêtres, mais une grande solitude et aliénation savourée de déception comme l'auteure nous l'indique déjà sur la première page du *Baobab fou* (1997) : « Les êtres écrasés se remémorent ». Et, puisque la société blanche la considère toujours comme une représentante stéréotypée de son pays refusant de l'accepter en tant qu'être humain, la protagoniste commence à en profiter financièrement en se prostituant. Ensuite, à la fin du récit, la protagoniste retourne au pays natal, aux côtés du baobab de son village.

Bugul continue l'histoire de Ken dans *Cendres et braises* qui se situe encore dans le contexte parallèle européen et africain. Dans ce récit, Ken (dans cet ouvrage la protagoniste s'appelle Marie) retournée dans son village au Sénégal, raconte ses années vécues en Europe à son amie Anta Sèye, cette fois-ci en France, et sa relation violente avec un homme blanc. Le contenu essentiel du roman est le pouvoir cruel de l'homme blanc face au désespoir et l'aliénation de la protagoniste. Cette cruauté est aussi bien physique que psychique et elle est teintée de racisme et de la répression des femmes. Ken-Marie admet que sa volonté de « devenir toubab » n'a pas abouti comme elle aurait souhaité ; elle est malheureuse et maltraitée dans sa relation avec un homme marié, agressif et mentalement instable. Malgré cette triste réalité, Ken reste avec cet homme ; elle veut vivre son rêve dont l'homme blanc fait partie. Son amant devient cependant de plus en plus violent et, enfin, la protagoniste finit par le fuir au Sénégal où elle retrouvera le calme de l'esprit après avoir fait connaissance d'un marabout, guide religieux mouride<sup>3</sup>. Ensuite, Ken-Marie se marie avec cet homme et devient ainsi sa 28<sup>e</sup> femme.

Dans le dernier roman de la trilogie autobiographique, *Riwan ou le chemin de sable*, l'écrivaine décrit sa relation avec le marabout. Elle a retrouvé la paix avec soi-même et se sent plus ou moins stable. Dans ce récit, Bugul raconte aussi l'histoire de Riwan, un homme devenu fou que l'on emmène chez le marabout, qui arrive à le ramener à la raison. Ce personnage fonctionne également comme une sorte d'*alter ego* de la narratrice du roman. Dans ce roman, l'action du récit se situe en grande partie au Sénégal : l'écrivaine décrit la vie de toutes les femmes de Serigne, la vie villageoise, les traditions locales ; en somme, le bonheur paisible comparé à la réalité intrigante occidentale.

En ce qui concerne la narration de ces romans, notons que la narratrice rompt avec la tradition de la narration autobiographique, où la narration suit un ordre chronologique (voir Lejeune 1975). Dans ses premiers romans, la narratrice **autodiégétique**, selon les termes de Gérard Genette (1969) se présente comme l'héroïne de l'histoire qu'elle est en train de narrer, mais elle ne respecte pas l'ordre traditionnel chronologique. La narration des romans se fait aussi à travers un narrateur **hétérodiégétique**, ce qui signifie, toujours selon les termes de Genette, un narrateur omniscient qui n'est pas présent dans l'histoire. Dans *Cendres et braises*, la narratrice raconte son

---

<sup>3</sup> Nous ajoutons qu'en wolof cet homme sacré est nommé *Sëriñ*. En français on l'écrit Serigne.

histoire à une autre personne comme nous l'avons déjà indiqué. Une telle narration imite librement, selon nous, la tradition de la littérature orale dont nous avons discuté *supra* puisque la narration bugulienne contient les mêmes éléments que la littérature orale, par exemple, la présence de l'auditeur, la répétition et la visualité du langage.

Au niveau de la thématique, Bugul affronte ouvertement des tabous de sa culture dans ses ouvrages : l'écrivaine décrit discrètement une jeune fille musulmane et n'hésite pas à relever tous les côtés intimes de sa vie troublée. L'auteure de ces œuvres est donc considérée comme une écrivaine « osée » bien qu'elle se cache derrière un pseudonyme, ce qui est d'ailleurs un phénomène assez courant dans la littérature sénégalaise, voire africaine comme nous avons déjà remarqué dans le chapitre 3.3. (Herzberg-Fofana 2000 : 115, 353-354). A notre avis, ce paradoxe décrit bien la condition de l'écriture féminine au Sénégal où la littérature féminine existe véritablement depuis peu.

Bugul raconte donc une histoire de la crise de l'identité migratrice qu'Alpha Noël Malonga (2006 : 178) résume comme suit :

L'étude de la « migrature », à partir des romans de Calixthe Beyala et ceux de Ken Bugul, montre que la route conduisant les personnages féminins de l'Afrique à l'Europe traduit un sentiment ambivalent fait d'amour et de rejet de soi. Ce parcours provoque en eux un sentiment de tragique du fait d'une rupture entre la réalité et le désir. Le bonheur amoureux de ces personnages est alors tributaire de leur fidélité à la mémoire identitaire. [...] Quoi qu'il en soit, [...] le bonheur des personnages n'est possible que dans une logique de retour temporaire ou définitif et d'ancrage au pays natal.

En suivant les lignes de pensée de Malaga, nous constatons que la protagoniste erre entre l'amour et le rejet de soi ; l'amour irréel et idéaliste combiné au rejet de sa propre identité culturelle. Remarquons que, chez Bugul, la notion d'identité est considérée dans le sens plutôt traditionnel, c'est-à-dire que la stabilité de l'identité n'est pas réellement remise en question, contrairement à la pensée postmoderne ou poststructuraliste dans laquelle l'identité est vue comme une reconstruction instable et fragmentaire (voir par exemple Hall 1996 : 3). Il nous paraît que la protagoniste change de différente manière d'être et s'adapte aux différents modes de comportement qui se marient bien avec ses rêveries ou avec ses idées idéalistes (et reçues). De fait, le personnage principal se déguise en quelque chose qu'il sait être impossible à atteindre,

c'est-à-dire qu'un véritable changement identitaire n'a pas lieu. Selon les lignes de pensée de Fanon (voir le chapitre 2.2). Ken porte un masque blanc : elle essaie de « se métamorphoser en toubab » en imitant la pensée ethnocentrique des Blancs afin de réjouir du même pouvoir vertical que les Blancs envers les Autres. Paradoxalement, dans le cas de la protagoniste, la supériorité raciale se retourne contre elle-même car, en fin de compte, elle représentera toujours une personne noire bien qu'elle se soumette à la pensée européenne raciste. En somme, nous considérons donc que pour la protagoniste de la trilogie de Bugul, l'identité est un jeu que Ken veut bien tenter de jouer tout en sachant qu'elle ne sera jamais acceptée dans la société des « toubabs » comme l'une d'eux, et, à la fin du dernier récit elle semble se demander pourquoi même vouloir une telle chose ?

#### ***4.1. Blanche comme la neige***

Nous considérons que tous les personnages blancs de l'œuvre de Bugul sont assez superflus et qu'ils sont basés sur les stéréotypes et les préjugés sur les Blancs. Chez la protagoniste, l'admiration des hommes blancs et de l'école coloniale remplacent en quelque sorte son manque d'acceptation des siens. De fait, Herzberg-Fofana (2000 : 125) considère qu'elle remplace son manque de tendresse maternelle par les études.<sup>4</sup> Mais, même si elle travaille bien et réussit le concours pour entrer au lycée, sa famille ne l'apprécie pas. Ken, de son côté, plonge encore plus dans ses études et en quête de ses ancêtres Gaulois, ce qui sont d'ailleurs les seuls repères culturels offerts aux enfants africains par l'école coloniale. Ainsi, le départ pour l'Europe est une suite logique de la volonté de Ken de retrouver enfin un endroit où elle se sentira acceptée. Mais, bien que Ken veuille bien que le caractère occidental soit plus proche de son tempérament, elle découvrira vite que le pays de ces ancêtres ne correspond pas à ses rêves comme nous l'avons déjà mentionné. Elle comprend brusquement qu'elle est différente de ses ancêtres : « Oui, j'étais une étrangère et c'était la première fois que je m'en rendais compte » (*Le Baobab fou* : 50).

Même si la protagoniste admet que sa tâche de « se métamorphoser en toubab » est peut-être imaginaire, elle ne renonce pas à son combat dont l'homme blanc fait partie :

---

<sup>4</sup> Ajoutons que la thématique de la mère ayant abandonné sa fille quand elle était encore petite est un thème répétitif dans l'œuvre de l'auteure. Nous ne le traiterons cependant pas dans cet article car cela dépasse le cadre de notre article.

1.

C'est ainsi qu'avec Louis débuta ma première idylle en Occident. Idylle qui me servait à m'expliquer, à m'intégrer, à montrer que j'étais comme eux : qu'il n'y avait aucune différence entre nous, que eux et moi, nous avions les mêmes ancêtres (*Le Baobab fou* : 54).

L'homme blanc est donc toujours un « outil » nécessaire pour « devenir toubab », bien que Ken comprenne presque aussitôt que ce n'est pas à l'appui de Louis qu'elle pourra réaliser ses rêveries :

2.

C'était l'instrument inutile. [Le fait de vivre avec Louis.] Dans cette période de transition tragique où la cours de la vie m'avait plongée, je n'avais pas besoin de lui. J'avais besoin d'ouvrir les yeux et de considérer les réalités, toutes les réalités enfouis dans les méandres de l'irréel du rêve incomplet. Déçue. J'étais déçue de n'être rien d'autre que moi : ma réalité ! Je ne voulais cependant pas l'admettre et j'insistais dans une recherche de l'impossible (ibid.).

Les hommes blancs buguliens ne sont que des instruments et il ne s'agit nullement des sentiments amoureux. Ainsi, la protagoniste se sert de ces anciens colons comme ils s'étaient servis de son peuple. Cette « guerre personnelle » de la protagoniste ne la rend pas heureuse en Europe, où elle se sentira toujours exclue, une personne à part ; elle est toujours l'Autre :

3.

Nous avons une amie noire, une Africaine, était la phrase la plus « in » dans ces milieux. [les milieux artistiques qu'elle fréquente] [...] J'étais cette négresse, cette « chez vous autres », cette « toi, en tant que noire, il faudrait que... », cet être supplémentaire, inutile, déplacé, incohérent. » (*Le Baobab fou* : 101-102).

La protagoniste réalise donc très bien qu'aux yeux des occidentaux, elle est uniquement une Bête curieuse basée en grande partie sur l'exotisme et l'érotisme. Or, Ken joue fidèlement son rôle de personne exotique et érotique comme nous le verrons dans le passage suivant :

4.

Je jouais un défilé de mode africaine, me changeant tout le temps pendant que les gens mangeaient ; de plus, je voulais assurer le service, mettre tout le monde à l'aise, sourire à chacun. Au fur et au mesure l'armoire se vidait de tous les vêtements que j'avais ramenés du pays et que je ne portais jamais. J'avais tout montré jusqu'au petit pagne, si suggestif, qu'on porte sous les vêtements ; je leur en expliquais le sens érotique. Les hommes me happaient du regard, les femmes louchaient sur le petit pagne. Le mythe de l'érotisme du Noir se confirmait.» (*Le Baobab fou* : 109).

Ce passage ressemble à une biennale africaine stéréotypée dans laquelle la Bête curieuse est ouvertement exposée sous les regards des gens. En somme, l'exemple nous démontre aussi d'une manière explicite que la « race » est sexuée et *vice versa* : la protagoniste joue le rôle de la femme noire africaine qui est représentée comme sauvage, irraisonnable et soumise au regard des hommes (voir Nagel 2003).

Pourtant, la protagoniste semble tirer son profit de la combine : « Je savourais une puissance superficielle sur ces Blancs qui m'acceptaient que pour la consommation » (*Le Baobab fou* : 172). C'est donc le pouvoir qui intéresse notre protagoniste après la déception et la prise de conscience de l'ordre des choses. Le pouvoir, qui, comme nous l'avons déjà vu, ne la rendra pas heureuse dans sa recherche identitaire.

Par contre, Ken semble être partagée entre ses envies identitaires aux yeux de ses compatriotes :

5.

Je ne voulais pas qu'il [un ami sénégalais de Ken] sache que j'aimais un Blanc, et que c'était en réalité pour lui que je partais en France. [...] Voilà quelqu'un de mon pays avec qui j'aurais pu vivre les réalités de ma race. (*Cendres et braises* : 60).

Ken hésite donc entre la volonté de « devenir toubab » (le rêve) et la réalité (le racisme, le sexisme et aussi la réalité sénégalaise). Cependant, elle finit par continuer son chemin à la recherche des ses ancêtres Gaulois jusqu'à ce qu'elle ait goûté de sang dans la bouche – littéralement et emblématiquement.

En ce qui concerne la discrimination raciste, nous constatons que l'amant français du personnage principal dans *Cendres et braises* englobe toutes les « thèses » du racisme occidental (voir le chapitre 2.2.), où l'homme blanc pense être au sommet de toutes les catégories sociales hiérarchiques, ce qui lui permet de tenir des propos racistes, méprisants et ethnocentriques comme nous le démontre le passage qui suit :

6.

- Sale nègre, sale race, on comprend pourquoi ce fut avec vous qu'on fit la traite des esclaves. Vous ne pouvez être que des esclaves ou des putains ; vous n'avez rien, vous n'êtes rien ; et moi je vous connais, je connais votre sale race (*Cendres et braises* 1994 : 131).

De fait, nous considérons que l'auteure tente ainsi de donner une certaine réponse à toutes ces idées reçues que les colonisateurs ont imposées aux Africains sur la blancheur (voir le chapitre 2.1.). Effectivement, ce discours faisant l'éloge à l'homme blanc était en réalité un grand leurre pour « transformer les Africains en toubabs » :

7.

Des mots.

Rien que des mots.

Certaines se vantent presque d'être les plus civilisées, parce qu'ayant été les premières au contact de l'envahisseur, et d'avoir été les premiers cobayes.

Ah oui, la première Université, l'École normale, si, William-Ponty.

Et aussi la Porte Sans Retour. Gorée, je me souviens (Riwan ou le chemin de sable : 185).

Selon Díaz Narbona (2001 : 124, 126), le rejet ou même le dégoût de l'Occident que nous pouvons remarquer dans la citation précédente est aussi profond que l'adoration initiale de la protagoniste envers les colonisateurs blancs. Le sentiment de répugnance se cristallise, à notre avis, dans la mention de Gorée renvoyant à une île dakaroise qui était l'un de points de départ des esclaves africains vers l'Europe et les États-Unis.

Díaz Narbona (idem. : 124) remarque aussi que la condition de la femme s'ajoute à son double chemin (être femme et noire) ; la protagoniste vit la confrontation de deux cultures comme s'additionnant à sa position de femme qu'elle a envie de s'enfuir bien qu'elle joue son rôle avec ardeur, comme nous avons pu voir dans la citation 4. En termes d'intersectionnalité (voir le chapitre 3.1.), nous remarquons donc que, chez Bugul, la condition de la femme et celle de la « race », s'accumulent et créent un espace étroit et étouffant dans lequel la protagoniste ne se sent pas exister réellement :

8.

Je n'avais jamais pu parler de moi même [...] J'écoutais, je suivais, je participais mais ce n'était pas moi. Ils me dépouillaient, me vidaient, m'étaient. Saisir l'autre. Un autre moi-même commençait à se sentir responsable (*Le Baobab fou* : 101-102).

C'est qui est intrigant dans cette citation, c'est cet autre soi que l'auteure fait entrer sur scène. Qui est-ce ? Est-ce la « véritable » identité de Ken Bugul qui réside chez elle, aux pays des

baobabs où son environnement l'accepte enfin telle qu'elle est ? C'est à ces questions que nous souhaiterons pouvoir répondre dans le chapitre suivant.

#### 4.2. Contre les clichés : le genre féminin dans la trilogie de Bugul

Le genre féminin est un composant intégral dans l'œuvre de Bugul. L'écrivaine elle-même (Mendy-Ongoundou 1999 : 2) réclame qu'elle écrit contre les préjugés sur la femme africaine :

On veut faire croire que la femme africaine est toujours au champ ou au marché avec quelque chose sur la tête ou sur le dos. On pense qu'elle ne plaisante pas, qu'elle ne parle pas et qu'elle ne connaît rien. Mais c'est faux ! J'écris contre les clichés et les idées reçues que l'on a de la femme africaine.<sup>5</sup> (Mendy-Ongoundou 1999 : 2)

Les femmes, surtout les sénégalaises, et la cause des femmes soumises est donc un sujet bien présent chez Bugul :

9.

Ces femmes [les femmes du Serigne] parlaient du prix des matières premières et des produits de première nécessité, de leurs champs de mil ou d'arachide, de bijoux commandés, de leurs parents partis ou qui devaient arriver, de Dieu, de la vie, de la mort, Je découvris ainsi que nous n'avions pas besoin de recréer les mâles, d'accrocher nos vies aux leurs. Avec mes premières amies d'autres cieux, je n'avais jamais eu l'occasion de percevoir le rapport avec les hommes de cette façon-là. Elles posaient le problème de l'homme d'un point de vue existentiel. Soit il nous opprimait, soit il fallait être son égal, soit il fallait le défier dans tous les domaines, soit on devait le laisser tomber ou l'utiliser comme un accessoire. Quel que fût le combat à mener, tout était posé par rapport à l'homme. (1999 : 177).

De fait, cette citation est une réponse explicite aux paroles de l'écrivaine que nous avons citées au début de ce chapitre ; la femme africaine sait penser, plaisanter, réfléchir etc. Or, ces femmes voient les rapports entre les hommes et les femmes d'une manière différente de celle de ses amies « d'autres cieux », c'est-à-dire les amies occidentales de la protagoniste. De fait, la narratrice critique aussi la philosophie d'émancipation des femmes européennes :

10.

Tout ce que j'avais connu, c'était l'amour discuté, expliqué, analysé, planifié [...] Jamais avant je n'avais senti autant de douceur chez un homme [elle parle de son mari sénégalais] Et combien de fois j'avais joué au jeu de la jouissance, comme

---

<sup>5</sup> Nous soulignons.

des milliers de femmes, qui, comme moi, jouaient aux femmes émancipées, aux femmes modernes (id. : 165).

Le féminisme occidental est donc ainsi remis en question d'une manière explicite. Les femmes occidentales ne font que parler de leur émancipation alors qu'en réalité la situation des femmes est toujours soumise. Ce discours est proche de celui des colons blancs visant à soumettre les colonisés (voir la citation 7.). De fait, il y a un parallèle étroit entre la déception de la protagoniste des romans sur le pays de ses ancêtres qui, au début de la trilogie était présenté comme : « Le Nord des rêves, le Nord des illusions [...] » (*Le Baobab fou* : 33) et entre la déception de Ken vis-à-vis de l'émancipation des femmes en Europe.

Pourtant, selon Díaz Narbona (2001 : 115), l'auteure est considérée comme une écrivaine « féministe » (à l'occidentale ?) (*sic*). Ou plutôt, elle l'a été jusqu'à la parution de *Riwan ou le chemin de sable* qui a bouleversé les concepts de l'écriture féminine dans le champ littéraire européen. Le roman en question a été beaucoup critiqué de la part des féministes occidentales, car Mbaye Biléoma parle du mariage polygame en termes positifs, et cela, d'un point de vue entièrement féminin. De plus, la narratrice-protagoniste réclame au Serigne lors d'une discussion autour d'un livre parlant des femmes que : « Tout ce que je peux dire, c'est que ce sont les problèmes de la femme posés par d'autres femmes. » (*Riwan ou le chemin de sable* 1999 : 17).

Díaz Narbona (2001 : 127) considère que l'attaque triviale et intentionnée de la part de l'écrivaine envers les modes de vie occidentaux ne peut être autre chose qu'une manière d'essayer de justifier son choix imprévisible de vivre dans un mariage polygame en sachant que l'abolition de la polygamie a été, depuis le début du mouvement féministe en Afrique, l'un des sujets principaux de l'écriture et de mouvement des femmes. Selon Denise Brahimy et Anne Trevarthen (1998 : 15), la raison de cette opposition de la polygamie réside dans le manque d'autorité des femmes : « La polygamie, c'est – ou c'est devenu – l'arbitraire complet du mari qui décide sans appel et souvent par surprise de se remarier, et c'est la preuve criante de l'inégalité des droits entre hommes et femmes, puisqu'il y a une absence totale de symétrie et de réciprocité. » Ainsi, Díaz Narbona (2001 : 127) pose les questions suivantes : « S'agit-il donc d'une justification vis-à-vis de la critique occidentale ? Ou bien s'agit-il de l'intégration dans un milieu, le sien, longtemps souhaitée et recherchée ? » Nous considérons que la

réponse de l'écrivaine serait plutôt une réponse affirmative à la dernière question ; pourquoi devrait-elle justifier quelque chose dont elle semble être plutôt fière ? Le passage suivant du roman pourrait nous servir de réponse :

11.

Je faisais partie des premières femmes modernes de ma génération à avoir épousé un Serigne, un vrai Serigne, un Serigne qui avait un village et plus de trente épouses. Cela avait même soulevé la curiosité de certains qui me demandèrent d'exposer dans les médias ce qu'ils appelaient une expérience exceptionnelle dans le domaine de la polygamie. [...] Aujourd'hui, la plupart de ces femmes de ma génération qui me prenaient pour une sorte d'intellectuelle curieuse se sont tues, elles vivent, dans la douceur et la volupté, chez des Serignes (Riwan ou le chemin du sable 1999 : 171).

En schématisant, nous pourrions prétendre que Bugul crée une paire binaire : monogamie *versus* polygamie. Une opposition dans laquelle la monogamie représente le mode de vie en Europe et la femme moderne européenne et, ainsi, les rêves de la protagoniste et la polygamie représente une solution guérisseuse et harmonieuse tout au moins dans le cas personnel du personnage principal :

12.

[...] le Serigne m'avait offert la possibilité de me réconcilier avec moi-même, avec mes origines, avec mes sources, avec mon monde sans lesquels je ne pourrais jamais survivre. J'avais échappé à la mort de mon moi, de ce moi qui n'était pas à moi toute seule. De ce moi qui appartenait aussi aux miens, à ma race, à mon peuple, à mon village et à mon continent.

Le moi de mon identité.

Ce village que j'avais retrouvé, où j'avais été acceptée mais pas la bienvenue au retour de mon errance douloureuse, ce village était à présent à mes genoux (id. : 167-168).

Le retour aux valeurs traditionnelles est donc la seule possibilité pour la protagoniste de se retrouver, c'est-à-dire retrouver son identité « véritable ». Nous considérons que cette quête identitaire a, d'un côté, une finalité assez typique dans la littérature subsaharienne ; l'admiration envers les colonisateurs tourne au dégoût d'une façon exclusive et presque tout ce qui vient de l'Occident est décrit en termes négatifs. Curieusement, dans le cas de la trilogie de Bugul, la protagoniste a un retour au pays natal bienheureux ; elle se sent apaisée et acceptée, contrairement à la plupart des romans subsahariens dans lesquels le personnage parti en Europe à la recherche du paradis terrestre se retrouve dans un espace intermédiaire une fois retourné au

pays entre les deux modes de comportement : celui du pays natal et celui de l'Occident (voir par exemple Kane 1961 : *L'aventure ambiguë*).

Le choix de la protagoniste dans les récits de Bugul est donc le mariage polygame qui semble régler tous les problèmes de réintégration à la société locale que subissent les « évolués », c'est-à-dire les gens ayant « fait l'Europe ». La protagoniste est cependant bien consciente de ces difficultés lors de son retour chez elle. De fait, elle réclame être une personne « ratée » car elle est rentrée dans son village natal les mains vides :

13.

J'étais de toutes celles qui avec qui j'avais grandi ici, la seule qui était partie au loin et qui n'avait rien ramené. Ni malles remplies de trésors, d'étoffes rares à distribuer, ni assez d'argent pour faire taire les langues les plus venimeuses [...] Je n'avais ramené ni mari, ni enfant. Rien (Riwan ou le chemin du sable 1999 : 162).

Ken semble donc vouloir ressembler plus à ses sœurs sénégalaises et regrette de ne pas avoir vécu le même destin traditionnel que ses amies d'enfance qui sont mariées et mères bien que, au début du premier roman de Bugul, la protagoniste ait désiré plutôt le contraire, critiquant particulièrement le mariage polygame :

14.

Les quatre épouses se jalourent à mort. Elles se battaient pour n'importe quoi en l'absence du mari. Elles rivalisaient à qui se soumettrait le plus à l'homme. Quand il rentrait le soir, elles s'arrangeaient leurs mouchoirs de tête, essuyaient leurs visages avec les pans de leur pagne et parfois on distinguait un gris-gris rouge enserrant le haut de la jambe, qui s'il avait des vertus comme talisman, n'en était pas moins une suggestion érotique. (*Le Baobab fou* : 151)

Selon Herzberg-Fofana (2000 : 135), l'écrivaine observe et critique ces femmes du point de vue occidental : elle considère ces femmes issues de familles polygames comme des serveuses soumises par leur mari. A ce moment-là, la protagoniste a donc du mal à voir comment s'assimiler à ses compatriotes :

15.

Je me disais que je ne savais pas comment j'arriverais à faire de l'homme un jour cet autre moi-même, celui de qui ma survie dépendrait. Je ne pouvais pas être comme ces femmes, qui le soir, attendaient le mari plus que l'air qu'elles respiraient. Dès que l'homme rentrait, toutes ces femmes s'affairaient autour de cette masse de sueur et de fatigue, lui prodiguant mille attentions, mille soins, mille craintes, mille plaisirs (id. : 133).

Et pourtant, l'auteure remarque, toujours dans *Le Baobab fou* (1997 : 146), que : « La génération façonnée par l'école française entra dans la solitude, face à la famille traditionnelle ». L'écrivaine remarque alors que l'école française, c'est-à-dire le mode de vie « à la française », s'accordait mal avec la société traditionnelle sénégalaise et créait de fait un immense fossé entre les deux traditions ou cultures complètement différentes.

Cependant, ce n'est pas uniquement dans *Riwan ou le chemin de sable* que l'auteure parle en termes plutôt positifs de la polygamie : dans *Cendres et braises* (1994 : 79) la narratrice exprime son mécontentement qui n'existerait sans doute pas au sein du mariage polygame :

16.

Je ne pouvais pas et je ne voulais pas être la maîtresse d'un homme marié. Vis-à-vis de sa femme, je me sentais fautive. Les choses ne devaient pas se passer ainsi entre femmes. Dans mon pays le mariage arrangeait ces situations et on criait à bas la polygamie ; mais les hommes ici épousaient une femme, avaient des maîtresses et vivaient dans l'infidélité permanente et on criait vive la monogamie.

Il nous semble toutefois que, chez Bugul, la cause des femmes soumises est un état qui concerne toutes les femmes, quelle que soit leur couleur de peau, leur situation sociale, qu'elles vivent dans un mariage polygame ou monogame, ce qui la rapproche des idées transnationalistes (voir le chapitre 3.1.). Or, paradoxalement, les idées contemporaines des féministes du côté opposé prétendant que la solidarité ou sororité égale n'est pas possible entre les personnes noires et blanches (car les données culturelles, sociologiques etc. sont tellement différentes) ressortent aussi du texte bugulien quand l'écrivaine fait allusion à sa couleur de peau noire et à ce que cela implique :

17.

Les femmes vivaient les mêmes choses, subissaient pareillement. La seule différence est que certaines femmes essayaient de refuser, mais si elles avaient pris conscience, c'est qu'elles avaient subi déjà. – Seulement moi je suis noire et cela change beaucoup les données, mais le problème posé reste le même pour toutes les femmes de toutes les couleurs (*Cendres et braises* 1994 : 158).

En fin de compte, l'auteure de la trilogie admet qu'elle est, en quelque sorte, victime de la colonisation et qu'elle a essayé de trouver le paradis terrestre en Europe. Il s'agit d'une tragédie personnelle de la protagoniste qui se perd dans sa recherche du bonheur en Occident, mais qui

retrouve son paradis une fois retournée chez elle. S'agit-il d'un paradis terrestre ou religieux ? C'est toute une autre question.

## 5. Conclusion

Dans le présent article, nous avons tenté d'analyser la trilogie autobiographique de Bugul – *Le Baobab fou*, *Cendres et braises* et *Riwan ou le chemin de sable* – en nous appuyant sur l'étude postcoloniale englobant l'étude féministe et celle de la blancheur appliquée à la littérature comparée. Les ouvrages en question racontent une histoire de déculturation de la jeune protagoniste sénégalaise étant partie en Europe pour retrouver ses ancêtres Gaulois. Elle souhaite explicitement « devenir une personne blanche » mais la société des « toubabs » ne l'accepte pas en tant qu'être humain, c'est-à-dire qu'elle restera toujours une représentante exotique et érotique de son pays d'origine. La déception du personnage principal devant le racisme et le sexisme européen est telle que le pays des anciens colons devient vite le pôle négatif total du bonheur et, le pays natal prend la place de l'Europe et devient ensuite le seul endroit où la protagoniste puisse se sentir chez elle. La quête identitaire se termine alors par le retour aux sources et le mariage polygame avec un homme religieux sénégalais. Autrement dit encore, la protagoniste embrasse façon les valeurs culturelles qu'elle reniait encore fiévreusement au début de la trilogie et rejette ou critique les valeurs culturelles de l'Occident comme le féminisme occidental et le mode de vie stéréotypé européen. L'homme blanc comme représentant des droits de l'homme ne correspond donc pas à la réalité du vécu du personnage principal des romans – *l'alter ego* de l'écrivaine qui porte le même nom que sa protagoniste : Ken Bugul (pseudonyme) signifiant emblématiquement en wolof « personne n'en veut ».

Il nous paraît que, dans l'œuvre autobiographique bugulienne, la possibilité de la solidarité entre les femmes noires et blanches (*sisterhood*) est reniée à cause des différences au niveau de la classe sociale, raciale ou autre, bien que la narratrice dise que la lutte pour la libération des femmes est une lutte commune à toutes les femmes de tous les contextes. Nous en concluons que la trilogie de Bugul souligne le fait que le féminisme occidental n'est pas adaptable au féminisme du Tiers Monde sans modifications le rapprochant ainsi de la pensée de certaines féministes Tiers-Mondistes. Car, en somme, la femme noire est doublement victime de répression (être

femme et noire). Ainsi, le racisme et le sexisme se mêlent et créent un espace limité et réglementé dans lequel l'Autre doit obéir aux règles du jeu de la personne en pouvoir, le Blanc.

## **Bibliographie**

### **Sources primaires :**

Bugul, K. 1997 [1982]. *Le Baobab fou*. Dakar: Les Nouvelles Éditions Africaines.

Bugul, K. 1994. *Cendres et braises*. Paris: L'Harmattan.

Bugul, K. 1999. *Riwan ou le chemin de sable*. Paris: Présence Africaine.

### **Sources secondaires :**

Ahokas, P. & E. Rantonen 1996. Feminismin muukalaiset. Rodun ja etnisyyden haasteet. In: Kosonen, P. (ed.). *Naissubjekti ja postmoderni*. Tampere: Tammer-Paino. pp. 65-88.

Arndt, S. 2005. Boundless Whiteness? Feminism and White Women in the Mirror of African Feminist Writing. *Matatu – Journal for African Culture and Society*. 1 June. Vol. 29 (30). pp. 157-172.

Brahimi, D. & A. Trevarthen 1998. *Les femmes dans la littérature africaine. Portraits*. Paris: Karthala.

Butler, J. 1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, second edition*. New York: Routledge.

Cazenave, O. 2001. Vingt ans après Mariama Bâ, nouvelles écritures au féminin. *Africultures* février (35), 7-15. <http://aflit.arts.uwa.edu.au/OdileCazenaveAC.html>, visité le 8 juillet 2008.

Chevrier, J. 1984. *Littérature nègre*. Paris: Armand Colin.

Díaz Narbona, I. 2001. Une lecture à rebrousse-temps de l'œuvre de Ken Bugul: critique féministe, critique africaniste. *Études françaises*. Vol. 37 (2), pp. 115-131. <http://id.erudit.org/iderudit/009011ar>, visité le 8 juillet 2008.

Dyer, R. 1997. *White*. London and New York: Routledge.

Fanon, F. 1952. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil.

Frankenberg, R. 1993. *White Women, Race matters: The Social Construction of Whiteness*. London and New York: Routledge.

Gehrmann, S. 2004. Désir de/du Blanc et écriture autobiographique chez Ken Bugul. In: Gehrmann, S. & J. Riesz (éds.). *Le Blanc du Noir: Représentations de l'Europe et des Européens dans les littératures africaines*. Münster: LIT.

- Genette, G. 1969. *Figures II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who Needs 'Identity'? In: Stuart H. & P. Du Gay (eds.). *The Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 133.
- Hellsten, S. 2004. Demokratiaa, ihmisoikeuksia ja kestäväää kehitystä. In: Gylling, H. (ed.) *Kehityksen etiikka ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 137-170.
- Herzberg-Fofana, P. 2000. *Littérature féminine francophone d'Afrique noire: suivi d'un dictionnaire des romancières*. Paris: L'Harmattan.
- Hill Collins, P. 2005. *Black Sexual Politics. African Americans, Gender, and the New Racism*. New York and London: Routledge.
- Jargon. *Kulttuuriantropologian englanti-suomi oppisanasto*. 1998. Par Aro, Laura & al. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Kane, C. H. 1961: *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard.
- Kesteloot, L. 1992. *Anthologie négro-africaine. Panorama critique des prosateurs, poètes, et dramaturges noirs du XX<sup>e</sup> siècle*. Vanves: EDICEF.
- Kesteloot, L. 2004. *Histoire de la littérature négro-africaine*. Paris: Éditions Karthala
- Knuutila, S. 2003. Valkoinen merkitsee. In: *Kirjallisuuden tutkijain vuosikirja 55. Ruumiillisuus*. Helsinki: SKS, 61-92.
- Kouruma, A. 1968. *Le soleil des Indépendances*. Paris: Éditions du Seuil, collection Points.
- Kähkönen, L. 2003. Valkoisuus kriisissä: rotu, sukupuoli ja luokka Joyce Carol Oatesin novellissa « White Trash ». In: Ahokas, P. Ahokas & L. Kähkönen (eds.). *Vieraaseen kotiin. Kulttuurinen identiteetti ja muuttoliike kirjallisuudessa*. Turku: Turun yliopisto. pp. 82-108.
- Lejeune, P. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Leskinen, A. 2009. *Kolmannen maailman puheenvuoroja 070509*. <http://www.yleradio1fi/yhteiskunta/kolmannenmaailmanpuheenvuoroja/>, visité le 23 mai 2009.
- Linker, K. 1995. Representaatio ja seksuaalisuus. In: Rossi, L.-M. (ed.). *Kuva ja vastakuvat. Sukupuolen ja esittäminen ja katseen politiikkaa*. Tampere: Gaudeamus. pp. 208-247.
- Malonga, A. N. 2006. « Migriture », amour et identité l'exemple de Calixthe Beyala et Ken Bugul. *Cahiers d'études africaines* Vol. 46. pp. 169-178. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=17688982>, visité le 8 juillet 2008.
- Mendy-Ongoundou, R. 1999. Ken Bugul revient avec « Riwan ». *Amina* mai, 1-5. <http://aflit.arts.uwa.edu.au/AMINABugul99.html>, visité le 8 juillet 2008.
- Mouralis, B. 1994. Une parole autre. Aoua Keita, Mariama Bâ et Awa Thiam. In: Mouralis, B. (éd.). *Nouvelles écritures féminines. 1. La parole aux femmes*. Paris: Notre librairie. pp. 21-27.

Nagel, J. 2003. *Race, Ethnicity, and Sexuality. Intimate Interactions, Forbidden Frontiers*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Simola, R. & M.-L. Hakkarainen. 1998. Postkolonialismi paradigmana. In: *Kirjallisuuden tutkijain seuran vuosikirja 51 [1]. Konteksti – tutkimuksen avainsana?* Vaasa: SKS. pp. 138-146.

Smouts, M.-C. 2007. Introduction. Le postcolonial pour quoi faire? In: Smouts, M.-C. (sous la direction de) *La situation postcoloniale*. Condé-sur-Noireau: Presses de la fondation nationale des sciences politiques. pp. 29-66.

Thiam, A. 1978: *La parole aux Négresses*. Paris: Denoël.

Young, R. 1990. *White Mythologies. Writing history and the West*. London and New York: Routledge.

Yuval-Davis, N. 2006. Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*. SAGE Publications 13. pp. 193-209. <http://ejw.sagepub.com/cgi/content/abstract13/3/193>, visité le 17 février 2008.

## ***D'abord... Troisièmement...: Marquage et non marquage de l'organisation du texte dans des articles de recherche***

*Veronika Laippala*

### **Résumé**

Cet article examine le marquage et le non marquage de l'organisation textuel. Nous nous concentrons sur l'étude des séries linéaires, c'est-à-dire des structures énumératives organisant un segment textuel en items co-énumérés et au moins partiellement introduits par des marqueurs d'énumération différents : *D'abord... 0... Troisièmement...*. Pour observer le non marquage, les séries étudiées incluent des items non marqués qui ne sont pas introduits par un marqueur d'énumération. Dans l'article, nous visons à examiner les façons dont ces items sont identifiés comme partie de la série. L'étude montre que malgré l'absence des marqueurs d'énumération, les items non marqués peuvent être identifiés grâce à d'autres indices textuels: l'introduction de l'item par un titre, la répétition lexicale, etc. Or, ces indices peuvent aussi être trompeurs et mener à de fausses conclusions. Par exemple, tous les segments textuels, qui semblent inclure un même élément lexical répété, ne font pas partie d'une même série.

**Mots clés** : séries linéaires, organisation du texte, cohérence, cohésion

### **1. Introduction**

Cet article se propose d'examiner le marquage et le non marquage de l'organisation du texte. Nous nous concentrons sur l'organisation du texte par des séries linéaires, c'est-à-dire des structures énumératives qui organisent un segment textuel en items co-énumérés et introduits au moins partiellement par des marqueurs énumératifs : *Premièrement... 0...<sup>6</sup> En outre... Enfin....* Pour étudier la variation entre le marquage explicite et le non marquage, toutes les séries linéaires du corpus incluent un ou plusieurs items *non marqués*, c'est-à-dire des items qui ne sont pas introduits par un marqueur d'intégration linéaire (**MIL**, Turco & Coltier 1988) ou un autre marqueur d'addition ou d'énumération : *d'abord, l'un – l'autre, le troisième exemple, aussi, un autre exemple, enfin*, etc. En examinant ces séries, nous visons à observer de plus précis le non marquage et l'identification des items non marqués. En particulier, nous cherchons à savoir

---

<sup>6</sup> Nous utiliserons l'indice 0 pour indiquer un item non marqué tout au long de l'article.

comment ces items sont identifiés comme partie de la série si ce n'est pas par un marqueur énumératif. Et, cette identification, se fait-elle par d'autres propriétés textuelles ou se base-t-elle sur l'interprétation et les connaissances d'arrière-plan et de situation de communication du lecteur ?

Le corpus de l'étude est composé de dix articles de recherche publiés en linguistique française dans des revues telles que *Revue Romane*, *Marges Linguistiques* et *Cahiers de Grammaire* (cf. l'annexe pour les journaux précis). Depuis quelque temps, les articles de recherche ont perdu leur valeur comme textes objectifs et neutres. Comme l'indiquent par exemple Vold (2008 : 22) et Hyland (1998 : 438), ils ont pour but de s'exprimer de façon précise et exacte et surtout de convaincre le lecteur. Cette exigence influence inévitablement le marquage et le non marquage de l'organisation du texte, car un texte mal organisé qui ne guide pas le lecteur et lui laisse beaucoup à interpréter risque d'être peu convaincant. Par conséquent, dans les articles de recherche, le marquage de l'organisation du texte devrait être univoque et explicite, ce qui nous permet également de formuler une hypothèse sur le non marquage et la problématique de notre étude : nous présumons que le non marquage n'est pas très fréquent dans le corpus et que, si des items des séries linéaires sont laissés non marqués, ils peuvent tout de même être relativement facilement identifiés comme parties des séries.

Dans cet article, nous commencerons par examiner la cohésion et la cohérence, c'est-à-dire les phénomènes derrière le marquage de l'organisation du texte et l'interprétation des phrases individuelles comme reliées. Ensuite, nous aborderons le corpus de l'étude. Dans un troisième temps, nous présenterons ce que nous comprenons par une série linéaire et les marqueurs différents qui peuvent introduire ses items. Enfin, la deuxième partie de l'article est consacrée à l'analyse des séries avec des items non marqués ; d'abord, nous examinerons les séries *non marquées* dont aucun des items n'est introduit par un marqueur d'énumération, et ensuite les séries *partiellement non marquées* contenant au moins un item introduit de façon explicite.

## 2. Marques de cohésion comme guides du lecteur dans l'interprétation du texte

Dans un texte, les phrases sont liées les unes aux autres pour former un tout intelligible (Halliday 1985 : 318 ; Halliday & Hasan 1989 : 48). Par conséquent, un texte est toujours organisé de quelque façon. Les liens entre les phrases sont de nature sémantique et le produit d'un processus d'interprétation chez le lecteur ; selon le principe de **cohérence**, en lisant le texte le lecteur tente de l'interpréter comme une unité (Charolles 2003 : 2). Comme le lecteur base son interprétation sur ses connaissances d'arrière-plan et de la situation, le processus est d'une certaine manière subjective (Hoey 1991 : 12 ; Charolles 1995 :133).

Le processus d'interprétation du texte peut être facilité par des marques de **cohésion** qui indiquent la façon dont les phrases se sont liées. Ces marques sont diverses et incluent, entre autres, des expressions référentielles telles que *le premier* et organisatrices telles que *la dernière section*. Or, ces marques ne sont pas obligatoires et un texte peut aussi être cohérent sans marqueurs explicites. En outre, tout texte ne doit pas être univoque : comme le dit Virtanen (1992), un texte ne doit être saillant qu'en fonction de sa fonction communicative. Par exemple, une illustration triviale de non saillance souhaitée est le roman policier ; le lecteur ne reçoit que des indices à partir desquels il doit lui-même déduire les événements.

Dans les études sur le discours scientifique, l'usage des marques de cohésion pour guider le lecteur a été surtout étudié comme partie du métadiscours, autrement dit du 'discours sur discours' par lequel l'auteur informe le lecteur de l'organisation du texte et de son positionnement par rapport au contenu du texte ou au lecteur (Hyland 1998 : 437-438). Les résultats de ces études renforcent notre hypothèse sur le rôle important du marquage explicite de l'organisation du texte et des séries linéaires dans les articles de recherche en linguistique. Notamment, elles montrent que l'usage du métadiscours varie selon la discipline de sorte qu'il est plutôt fréquent dans les articles de recherche en linguistique (Dahl 2004 ; Fløttum et al. 2006 : 135-136). Dans les articles en histoire, par contre, le métadiscours a été montré plutôt rare dû à sa tradition narrative (Bondi 2009). Dans ces deux disciplines, la variation de l'usage du métadiscours a été dite dépendre entre autres de la stabilité de l'organisation de l'article : si les

articles de la discipline sont toujours structurés de la même façon, le lecteur ne doit pas être guidé autant que lorsque l'organisation des articles varie (Dahl 2004 ; Fløttum et al. 2006 : 135-136).

### 3. Marquage et non marquage : marqueurs explicites et autres indices de série linéaire

Les séries linéaires et leurs items peuvent être introduits dans le texte de plusieurs façons. Nous appelons l'ensemble des marqueurs fonctionnant à cette fin **marqueurs de sériation**. Prototypiquement, les items sont introduits par des MIL : *premièrement, ensuite, enfin*. Ces marqueurs indiquent une simple addition de l'item à la liste et ne font pas partie intégrante de la structure propositionnelle de la phrase. Un deuxième type d'indice de cohésion fonctionnant comme marqueur d'item est les expressions anaphoriques, c'est-à-dire les expressions référentielles sémantiquement non autonomes ayant recours au texte précédent pour définir leur contenu sémantique : *le premier – le second, l'un – l'autre* (Corblin 1995 ; Apothéloz 1995). Enfin, les items des séries linéaires peuvent aussi être explicitement marqués par de diverses expressions non référentielles indiquant une énumération ou une progression linéaire : *nous commençons par, le deuxième exemple, la dernière section*.

Dans ces différents types de marqueurs, on peut distinguer deux groupes selon la nature de l'ordre qu'ils expriment : les marqueurs **absolus**, tels que *dans le troisième cas* ou *enfin* définissent la place exacte de l'item dans la série, tandis que les marqueurs **relatifs**, tels que *aussi* indiquent une simple addition. Tous ces différents types de marqueurs peuvent également introduire des items dans une même série. En fait, nos analyses préliminaires montrent que ces séries non homogènes forment la majorité des séries même dans les articles de recherche (Laippala 2008) : *D'abord, ... Le deuxième exemple... De plus, ... Terminons par...*

Nous considérons comme non marqués tous les items qui ne sont pas introduits par des marques de sériation définies dans la section précédente. Ainsi, ces items doivent donc être identifiés à partir d'autres indices linguistiques ou par l'interprétation du lecteur. Outre les marqueurs énumératifs présentés ci-dessus, la cohésion peut aussi être établie par la **cohésion lexicale**, c'est-à-dire par des relations de ressemblance établies entre les mots du texte qui sont par ex. des synonymes, antonymes, en relation partie - tout ou autres. Aussi, la répétition du même mot contribue à la cohésion lexicale (cf. Halliday 1985 ; Hoey 1991). Contrairement aux marques de

sériation, les indices de cohésion lexicale n'expriment pas d'addition ou de place de l'item dans une liste. Malgré cela, ils permettent de créer des liens hiérarchiques entre les mots du texte grâce à leur ressemblance et appartenance à des classes taxonomiques.

Outre le marquage des items proprement dits, la sériation peut aussi être indiquée avant ou après la série par une **prédiction** ou une **retro-évaluation**. Par la prédiction, l'auteur s'engage à organiser son texte d'une façon spécifique (Tadros 1994). Les types de prédiction analysés dans cette étude sont :

- Enumération exacte : *Cet article consiste en trois parties...*
- Enumération vague : *Cet article consiste en plusieurs parties*
- Question : *Comment l'article est-il construit ?*
- « *Advanced labelling* » *Ces résultats nous amènent à distinguer...*

La retro-évaluation, par contre, résume le contenu sémantique de la série et peut référer aux items de la série comme un tout (cf. Jackiewicz 2005 : 97-98). Les retro-évaluations que nous analysons sont :

- Référence : *...Les parties ci-dessus...*
- Référence indiquant le nombre d'items : *...Ces trois parties...*
- Connecteurs conclusifs : *...Donc...*

#### **4. Quels critères pour une série linéaire ?**

Dans la section précédente, nous avons déterminé les façons variées dont les séries linéaires et leurs items peuvent être introduits. De plus, pour examiner les séries linéaires dans un corpus d'une façon fiable, nous considérons nécessaire d'établir des critères spécifiques pour ce qu'est une série linéaire, c'est-à-dire de définir la façon dont les types de marqueurs peuvent être combinés pour former une série linéaire. Dans les travaux antérieurs, les séries linéaires sont souvent définies simplement comme une structure composée d'items équivalents et parallèles (cf. entre autres Jackiewicz 2005). Pourtant, comme l'indiquent Porhiel (2007) et Péry-Woodley (2000 : 138-142), le parallélisme entre les items n'est pas toujours évident entre autres à cause du marquage hétérogène des items. Porhiel (2007) continue qu'au lieu du parallélisme entre les

items, la définition d'une série linéaire à partir de ses composants permet souvent de mieux englober toutes les structures possibles. La définition de la série linéaire à partir de ses composants est encore plus importante dans notre étude où nous visons à examiner les items non marqués qui ne sont pas nécessairement évidents à identifier et dont la forme et le marquage peuvent prendre des formes variées. Pour cette raison, nous définissons des critères de surface que les séries linéaires doivent remplir afin d'être incluses dans l'analyse. Le parallélisme entre les items nous est plutôt un indice supplémentaire d'une série linéaire, une propriété qui peut contribuer à l'identification de la série mais dont la présence n'est pas obligatoire.

Le premier critère que nous avons établi concerne la longueur minimale d'une série. Ce critère est nécessaire pour que la phrase *J'ai deux chiens, un noir et un blanc* ne puisse pas être considérée comme une série linéaire dont les items sont non marqués et le nombre d'items indiqué par une prédiction exacte. Comme le but de cette étude est d'examiner l'organisation du texte au-delà de la syntaxe, nous avons établi comme longueur minimale des séries analysées deux phrases. De plus, pour exclure les usages individuels des marqueurs ainsi que les séries trop floues dans lesquelles l'ordre entre les items n'est pas un critère d'organisation<sup>7</sup>, nous avons établi trois autres critères qui déterminent quelques indices de surface que les séries étudiées doivent remplir.

1. Si la série ne contient pas d'amorce / retro-évaluation, au moins un des items doit être introduit d'une façon explicite par un marqueur absolu. Les autres items peuvent être non marqués. Par conséquent, une série introduite par *0... 0... Enfin...* peut être incluse dans l'analyse.
2. Si seulement un item de la série est introduit par un marqueur et celui-ci est de type relatif, la série doit être précédée **ou** suivie par un amorce ou une retro-évaluation. Par conséquent, une série introduite par *Cet article comprend quelques éléments importants... 0... De plus...* peut être incluse dans l'analyse tandis qu'une série dans laquelle le seul marqueur explicite est *de plus* ne l'est pas.

---

<sup>7</sup> Nous considérons donc que les items d'une série linéaire doivent être au moins partiellement ordonnés. Pour une autre opinion, cf. Adam et Revaz (1989 : 66).

3. Si tous les items de la série sont introduits implicitement sans marqueur, elle peut être prise en compte dans l'analyse si elle est précédée/suivie par un amorce / retro-évaluation exacte qui définit le nombre d'items : *Cet article comprend deux idées principales... 0... 0...*

Par ces critères concernant les types de marqueurs exigés dans une série, nous tentons d'exclure les séries dont le but principal n'est pas d'organiser le texte en items ordonnées ainsi que les séries trop floues dont les items et même l'existence en soi pourraient être mis en question. Evidemment, malgré ces critères posés, il est possible qu'une partie des séries du corpus soit analysée d'une façon erronée. Surtout les items non marqués en général, et les séries ne consistant qu'en items non marqués et introduits par des marqueurs relatifs en particulier risquent d'être ambigus. Afin d'assurer la fiabilité de l'analyse, outre de poser ces critères explicites, nous allons dans un travail ultérieur analyser l'accord inter-annotateur incluant des figures comparatives sur les analyses de deux analystes individuels. L'accord inter-annotateur a déjà été utilisé dans une tâche similaire, entre autres, par Carlson et al. (2002) qui montrent que l'organisation du texte peut être conçue de façon fiable même sans marques explicites. En outre, il faut se rappeler que, comme nous venons de constater, l'interprétation des phrases comme un texte cohérent se base toujours sur un processus subjectif du lecteur ; ainsi, l'étude des phénomènes textuels ne peut jamais être objective ou se faire en dehors du chercheur.

## 5. Les séries linéaires dans le corpus : point de départ

Dans le corpus, nous avons pu repérer au total 88 séries linéaires, dont 31 incluent un ou plusieurs items non marqués. Ce résultat met dès le début en question notre première hypothèse : il semblerait que le non marquage soit relativement fréquent dans les articles de recherche bien qu'ils visent à être explicites et à convaincre le lecteur.

Dans les séries repérées, on peut distinguer deux groupes. Dans les séries **non marquées** (13 séries), tous les items sont non marqués et leur nombre obligatoirement signalé par une prédiction ou une retro-évaluation : *Cet article comprend deux sections : 0...0...* Dans les séries **partiellement non marquées** (18 séries), par contre, un ou plusieurs items sont introduits

explicitement mais la série inclut également des items non marqués : *0... De plus... Troisièmement...* De plus, les séries partiellement non marquées peuvent être combinées à une prédiction ou retro-évaluation, mais contrairement aux séries non marquées, ce n'est pas obligatoire (cf. les critères établis dans la section 4).

L'identification des items dans ces deux types de série se fait à partir de types d'indice variés : la cohésion lexicale y a un rôle important, mais aussi, entre autres, les titres des sections y contribuent. Les items d'une série peuvent également correspondre aux exemples numérotés de l'article, comme c'est le cas dans les **séries exemples**. De plus, dans les séries partiellement non marquées, le nombre d'items peut être spécifié par des prédictions et retro-évaluations exactes qui, dans ces séries, fonctionnent comme des indices supplémentaires de sériation.

Les différents types d'indices qui peuvent contribuer à l'identification des items non marquées et leurs fréquences sont présentés d'une façon préliminaire dans le tableau 1. ci-dessous. Dans ce qui suit, dans les sections 6 et 7, nous les analyserons en détail.

<b>SERIES NON MARQUEES</b>		<b>SERIES PARTIELLEMENT NON MARQUEES</b>	
Séries énumératives (items très courts)	6	Nombre d'items défini par une prédiction / retro-évaluation exacte	6
Séries exemples (items des exemples numérotés)	4	Séries sections (items des sections titrées)	6
Identification par la cohésion lexicale	3	Identification par la cohésion lexicale	6
<b>En tout</b>	<b>13</b>	<b>En tout</b>	<b>18</b>

**Tableau 1.** Fréquences des types différents des séries non marquées et partiellement non marquées

## 6. Les séries non marquées

Dans les séries non marquées, le nombre d'items de la série est indiqué par une prédiction ou une retro-évaluation :

- 1.
- 0 : Son étude s'appuie sur l'adoption récente par des locuteurs d'un village de Touraine de *quatre traits typiques* d'un « accent parisien faubourien » :
  - 1 : affaiblissement des consonnes intervocaliques,
  - 2 : postériorisation de l'articulation,
  - 3 : pharyngalisation du r,
  - 4 : *et* accentuation sur la pénultième.
- R : Les locuteurs qui *adoptent ces traits* sont de jeunes hommes,[...].  
(L5)<sup>8</sup>

Grâce à ces composants, le lecteur connaît le nombre et la catégorie sémantique des items (*traits typiques* dans l'exemple) co-énumérés et identifie le segment textuel comme une série. Pourtant, il est également intéressant d'examiner les items en soi ; comment sont-ils interprétés comme partie de la série ? Dans ce qui suit, nous allons examiner plus en détail les indices textuels et linguistiques qui permettent d'attacher un item dans la série. Trois types de série non marquées peuvent être distingués.

Le premier type de série non marquée est les séries **énumératives**. Environ la moitié, six des 13 séries non marquées du corpus, consiste en simples énumérations d'items très courts, souvent couvrant un syntagme nominal ou un seul mot. Toujours inférieurs à la clause, ces items n'incluent jamais de verbe fini. Bien qu'ils semblent être reliés par des indices de cohésion lexicale, leur étude plus détaillée n'est pas opportune à cause de l'énumération bien saillante, comme on peut le constater dans l'exemple 1 ci-dessus. Cette série commence par une prédiction exacte spécifiant le nombre d'items, qui est suivie par l'énumération des *traits typiques* comme annoncé dans la prédiction. Les items sont des syntagmes nominaux courts, et la série est clôturée par une retro-évaluation anaphorique qui fait référence à ces items et fonctionne comme indice net de la fin de la série.

Outre ces séries énumératives, plutôt fréquentes sont les séries non marquées dont les items correspondent aux exemples numérotés auxquels la prédiction ou retro-évaluation réfère. Dans le corpus, ces séries composées d'**exemples** forment quatre occurrences. Les séries exemple sont illustrées dans l'exemple 2 ci-dessous.

2.

---

<sup>8</sup> Les sources des exemples sont données dans l'annexe.

- 0 : Examinons maintenant *ces trois exemples* extraits du Web :
- 1 : (25)<sup>9</sup> « Le domaine vous propose différentes appellations parmi lesquelles :  
 - En vins blancs : Ladoix 1er cru, Pernand-Vergelesses, Corton-Charlemagne Grand Cru  
 - En vins rouges : Ladoix, Pernand-Vergelesses, Pernand-Verglesses 1er cru (...) »
- 2 : (26) Webdo Illustré. Le plus charmant des cafés L'offre : (...) En desserts : la crème brûlée (8 fr. 50), la tartelette au citron « débordante » (8 fr. 50). Et, côté boissons, les bons crus locaux. »
- 3 : (27) « En ordinateurs, j'ai du PC et du Macintosh, avec PAP, Astroart, Photoshop etc... »
- R : Cette fois, *aucun de ces syntagmes* prépositionnels détachés frontaux ne peut être interprété comme introduisant un « cadre praxéologique sectorisé » (3.3.).  
 (L10)

Dans la série de l'exemple 2, le nombre des items est indiqué déjà avant la série : *ces trois exemples*. De plus, comme les items sont délimités par l'exemple et introduits par le numéro de l'exemple (25, 26 et 27), ils peuvent, en fait, être identifiés par des indices linguistiques bien que nous les ayons définis comme non marqués.

Dans les séries composées d'exemples et les séries énumératives, c'est surtout la structuration des items soit en liste d'éléments courts soit en exemples numérotés qui fonctionne comme indice de sériation. Bien que la cohésion lexicale puisse aussi contribuer à l'identification des items, elle n'y est que supplémentaire. Par contre, dans les trois dernières séries non marquées, la cohésion lexicale a un rôle décisif, car les relations d'antonymie ou de répétition y semblent nécessaires pour l'identification des items. Un exemple typique de ces séries pourrait être le suivant dans lequel les items sont saillants surtout grâce à l'antonymie entre *avant* et *après* :

- 3.
- 0 : Parmi les questions qui se posent au sein de notre projet sur les connecteurs, celle que *je vais aborder ici* [...]
- 1 : si les cadres sont caractérisés par une *portée vers l'avant*, puisqu'ils indexent une ou plusieurs propositions qu'ils introduisent,
- 2 : les anaphores *regardent en général vers l'arrière*, vu qu'elles renvoient à un élément du contexte précédent.
- R : Il est *donc* intéressant de se pencher sur des expressions qui partageraient *les deux caractéristiques* [...].  
 (L2)

<sup>9</sup> A noter que 25, 26 et 27 sont des numéros d'exemple de l'article cité.

Il est à noter que, dans cette série, les items sont plus longs que dans les deux autres types de série non marquée. Cette longueur peut être une cause possible pour l'importance de la cohésion lexicale. Tandis qu'un parallélisme entre les items lexicaux individuels très courts se crée très facilement, sa création dans des séries plus longues peut être plus difficile et nécessiter plus de soutien des indices de cohésion. Ce parallélisme, pour sa part, contribue à l'identification des items comme une série.

## **7. Les séries partiellement non marquées**

Les séries partiellement non marquées consistent donc en items marqués et non marqués. Si seulement un des items est introduit de façon explicite et le seul marqueur est de nature relative, la série doit être précédée ou suivie par une prédiction/ rétro-évaluation pour être analysée.

Dans le corpus, nous avons pu repérer 18 séries partiellement non marquées. Dans ces séries, des facteurs différents contribuent à la saillance et à l'identification des items non marqués : dans six séries, une prédiction ou une rétro-évaluation précise le nombre d'items de la série ; dans six autres séries observées, les items correspondent aux sections titrées et sont délimités par les limites de la section ; et enfin, dans les six séries qui restent, c'est surtout la forte cohésion lexicale qui permet l'identification.

### ***7.1 Les prédictions et rétro-évaluations dans l'identification des items***

Quand présentes, les prédictions et les rétro-évaluations peuvent avoir un rôle important dans les séries partiellement non marquées. Vu qu'elles ont la capacité de spécifier le nombre d'items de la série et ainsi indiquer au lecteur le nombre d'items qu'il devrait trouver dans le texte à venir, ces expressions peuvent rendre les items de ces séries facilement identifiables et ainsi faciliter le travail du lecteur. Dans les séries sans prédiction ou rétro-évaluation, par contre, le lecteur doit lui-même déduire l'organisation du texte en items et ainsi travailler plus pour les identifier (cf. Tadros 1994). Les prédictions et rétro-évaluations vagues se situent entre ces deux

extrémités ; elles indiquent la présence d'une série linéaire mais laissent l'interprétation des items au lecteur.

Dans le corpus, on trouve en tout six séries avec une expression indiquant le nombre exact de ses items : cinq précédées par une prédiction et une suivie d'une retro-évaluation exacte. Dans quatre séries précédées par la prédiction, les premiers items sont non marqués. Il se peut que ce non marquage soit lié à la portée sémantique de la prédiction placée à proximité ; peut-être que, dans ce contexte, le marquage explicite du premier item serait être interprété comme répétition. Ces séries sont illustrées dans l'exemple 4 ci-dessous.

- 4.
- 0 : Ce n'est pas le cas du de quoi de notre structure. Comment y expliquer son emploi particulier ? Nous voyons deux raisons à cela.
  - 1 : Sans doute est-ce possible parce que *de* peut être considérée comme 'passe-partout' et 'peut servir de substitut aux autres prépositions' (Kupferman, 1996 : 4).
  - 2 : En outre, dans les relatives avec ou sans antécédent, pour la fonction de complément essentiel indirect ou de complément de nom et d'adjectif, *dont* s'impose peu à peu au détriment de *de quoi* :  
(L8)

L'exemple 4 démontre d'une façon adéquate la portée sémantique de la prédiction qui couvre également le premier item. Vu que la prédiction, finissant par *deux raisons*, définit le nombre d'items de l'élément textuel suivant immédiatement, le marquage du premier item par *premièrement*, par exemple, serait facilement interprété comme répétitif.

L'importance des prédictions comme indice de la structure du texte se voit clairement quand on compare ces séries précédées par une prédiction exacte à celle dont le nombre d'items n'est indiqué que par la retro-évaluation, illustré ci-dessous comme exemple 5.

- 5.
- Jackendoff (1972) mentionne un processus anaphorique différent de celui de VPE, illustré ci-dessous :
- (9)
- I asked Bill to leave but he refused [e]  
J'ai demandé à Bill de venir, mais il a refusé

- 1 : *H&S (1976, 1984)* considèrent les exemples tels que (9) comme un cas d'Anaphore de Complément Nul (dorénavant NCA pour Nul Complement Anaphora). [...]
  - 2 : La théorie proposée par *Chao (1988)* établit, elle aussi, une distinction binaire, entre deux classes d'anaphores. [...]
  - 3 : Plus récemment, *Gardent (1996)* propose une *autre classification* basée sur les traits distributionnels des anaphores, sur les propriétés de l'antécédent (c.-à-d., la possibilité de faire référence à un antécédent linguistique [L], pragmatique [P], voire les deux), et enfin sur le rôle restrictif ou non de la syntaxe [ $\pm S$ ] vis-à-vis de l'interprétation de l'anaphore.
- R : Le tableau ci-dessous résume *les trois approches* discutées plus haut [...].  
(L3)

La série de l'exemple 5 est composée de trois items dont le deuxième est marqué par le pronom *autre*. Le nombre d'items est aussi indiqué par la retro-évaluation. Outre ces deux marques de sériation, les items peuvent être identifiés grâce à un certain parallélisme entre les items créés par la répétition d'un nom et d'une année dans chaque item de la série. Pourtant, plusieurs facteurs compliquent également l'identification de ce segment textuel comme une série linéaire. Tout d'abord, le début de la série n'est pas très saillant, car il n'est pas indiqué de façon explicite et la série est même précédée par une construction *nom + année* de la même façon que les items proprement dits. La répétition peut donc aussi être un faux ami dans l'identification des items, car bien qu'elle puisse signaler le début d'un item, ce n'est pas toujours le cas. Un autre facteur compliquant l'identification de la série est la longueur des deux premiers items. Vu qu'ils couvrent neuf et cinq phrases respectivement, ils ne sont pas facilement interprétés comme items d'une série linéaire. Ainsi, l'organisation du segment comme une série linéaire ne devient, à notre avis, évident au lecteur qu'après la série, grâce à la rétro-évaluation référant aux items et indiquant leur nombre exact. Par conséquent, notre corpus soutient la remarque de Sinclair (2004 : 88), selon qui la prédiction l'emporte sur la retro-évaluation d'une façon naturelle par faute de n'apparaître qu'à la fin.

### **7.2 Les séries section et le rôle des titres**

Aussi les titres peuvent contribuer à la structuration du texte (cf. Jacques et Rebeyrolle 2006) et par conséquent à l'identification et au marquage des séries linéaires. Dans les séries linéaires, le rôle des titres est apparent dans les séries **section** dont chaque item couvre une section

titrée. Naturellement, ces séries organisent des segments relativement vastes. Pourtant, contrairement à ce qu'on pourrait intuitivement penser, elles sont fréquemment partiellement non marquées et sont également rarement précédées par des prédictions exactes.

Le corpus inclut six séries section dont une est introduite par une prédiction exacte et une est précédée par une autre série énumérant les items de la série section qui la suit. Les quatre autres séries sont toutes précédées par des prédictions vagues ou *advanced labelling*. Malgré celles-ci et le non marquage, les items de ces séries sont saillants grâce aux titres et la segmentation du texte en sections, car tandis que les items des autres types de série linéaire peuvent avoir leur limites presque à tout point textuel, les séries section ne commencent et terminent qu'en fonction des sections. Ainsi, le lecteur peut déduire les frontières des séries même quand la prédiction ou la retro-évaluation ne les précise pas. Un exemple des séries section est illustré ci-dessous. Comme on peut le noter, les items de cette série sont également reliés par des liens de répétition lexicale créés grâce à la répétition du *français populaire*.

6.

0 : C'est donc l'idée de variété qui est à étudier plus profondément, ce que *nous allons faire maintenant* d'un point de vue historique et social.

2. Le français populaire comme variété socio-historiquement située<sup>10</sup>

Le terme français populaire a un statut ambivalent [...]

1 : 2.1 Le français populaire perçu par les indigènes et par les experts

Un rapide examen de l'histoire du terme français populaire [...]

2 : 2.2 Une histoire du français populaire est-elle envisageable ?

Toute façon de parler est socialement valorisée, et le terme français populaire [...]

3 : 2.3 Bilan sur le français populaire comme variété

Revenons *pour conclure* sur l'hypothèse qu'une variété serait définie par [...]

(L5)

Dans l'exemple 6, les titres sont soulignés afin d'être facilement repérables. Bien que l'identification des items ne pose pas de problème, l'ordre entre eux comme le critère principal d'organisation de ce type de série peut être mis en question, vu que la seule marque d'énumération est le connecteur *pour conclure* et même la prédiction *advanced labelling nous*

---

<sup>10</sup> Les titres des sections sont soulignés et numérotés.

*allons faire* n'indique que l'engagement de l'auteur à un acte de discours. De plus, on peut se demander si les items couvrant plusieurs pages peuvent encore être énumérés de la même façon que les syntagmes courts ou si une telle structuration au niveau global devait être examinée comme un cas à part.

### 7.3. La cohésion lexicale dans les séries partiellement non marquées

Les dernières séries partiellement non marquées qu'il nous reste à examiner sont celles dans lesquelles les items ne sont ni segmentés en sections titrés, ni précédés ou suivis par une expression précisant le nombre des items. Dans ces six séries partiellement non marquées, deux séries sont des cas isolés que nous n'examinons pas ici à cause de leur rareté. Pourtant, dans les quatre séries qui restent, on peut distinguer deux sous-groupes dans lesquels l'identification des items se fait de façon similaire.

Un indice net qui contribue à l'identification des items semble être la répétition des noms au début de chaque item. Outre la série de l'exemple 5 qui était suivie d'une retro-évaluation exacte, nous avons repéré deux autres séries partiellement non marquées dans lesquelles la répétition des noms contribue à l'identification des items d'une façon importante et dans lesquelles le nombre d'items n'est pas introduit par la prédiction ou la retro-évaluation. Ces cas sont aussi illustrés dans l'exemple 7 ci-dessous.

- 7.
  - 0 : Nous allons présenter ici *quelques exemples de travaux* cherchant les effets des conditions d'usage d'un idiomme [...].
  - 1 : C'est à un éclairage à partir de l'histoire des langues que convie *Banniard (1997)* sur la naissance des langues romanes, en adaptant la réflexion sociolinguistique à la diachronie. Pour lui, [...].
  - 2 : *Pour Lodge (1999)*, c'est le fait de considérer les formes vernaculaires de langue en démarcation du standard qui conduit à les stigmatiser : [...].
  - 3 : *Un autre travail de Lodge (à paraître)*, concernant la grammaire et la prononciation (type d'études beaucoup plus rare), privilégie aussi la fonction et l'usage en contexte urbain. [...].
  - 4 : *Woolard (1985)*, discutant du modèle de Bourdieu autour du rôle de la langue dans la domination symbolique et la reproduction de l'ordre social, donne des éléments pour interpréter nos trois exemples, et bien d'autres. Elle critique [...].
- (L5)

Dans la série de l'exemple 7, chacun des quatre items peut être identifié grâce à la répétition d'un nom et d'une année. De plus, l'item 3 est introduit par le pronom *autre* qui peut être considéré comme un marqueur de sériation relativement faible. Les items sont, malgré tout, relativement faciles à identifier grâce à la prédiction et la forte cohésion lexicale créée par les noms devant chaque item. De plus, les items sont en relation partielle avec la prédiction qui est un hypéronyme.

Enfin, un deuxième type de série partiellement non marquée nettement distinct des autres discutés dans les sections précédentes est un type de série consistant toujours en deux items. Dans ces deux séries aussi, la répétition lexicale contribue à l'identification des items. Pourtant, une propriété encore plus importante pour l'identification des items est la faible longueur et le fait que ces séries en fait peuvent aussi être vues comme des simples ajouts : les deux séries ne consistent qu'en deux items dont le second semble moins important que le premier :

- 8.
- 0 : *Notre objectif dans cet article sera donc avant tout de considérer de plus près la distribution de ces constructions.*
  - 1 : *La question principale qui guidera notre investigation sera de déterminer dans quelle mesure des exemples tels que (7a) et (7b) [...].*
  - 2 : *Une seconde question que l'on abordera [...].*
- (L3)

Dans l'exemple 8, le premier item est même défini comme *la question principale*, le second item étant plutôt secondaire, ajouté après la question principale. De même que dans la plupart des autres séries, dans ces séries aussi la cohésion lexicale contribue à l'identification des items. Pourtant, le déséquilibre entre les importances des items et le fait qu'elles en contiennent que deux les rendent à notre avis une catégorie à part.

## 8. Pour conclure

Dans cet article, nous avons examiné le marquage et le non marquage de l'organisation du texte dans le contexte des séries linéaires, c'est-à-dire des structures énumératives au moins partiellement introduites par des marqueurs d'addition ou d'ordre. Le but de l'article était d'observer l'identification des items non marqués dans ces structures : comment se fait-elle ? Comme hypothèse, nous avons posé que le non marquage ne serait pas fréquent parce que le

corpus de l'étude, les articles de recherche, visent à s'exprimer de façon précise et claire afin de pouvoir convaincre le lecteur.

Dès le début, nous avons pu mettre en question notre hypothèse sur la faible fréquence des items non marqués car plus de 30 % des séries repérés dans le corpus incluent des items non marqués. Pourtant, nous avons également montré que, malgré l'absence des marques de sériation proprement dits, les items peuvent être identifiables et l'organisation du texte précise grâce à d'autres indices linguistiques, textuelles et typographiques, tels que les titres des sections ou la correspondance des items avec les exemples numérotés de l'article. Aussi la cohésion lexicale entre les items, établie par exemple grâce à la répétition des noms et des références à une année, peut contribuer à leur identification.

En fait, selon notre travail, tous les items non marqués du corpus examiné peuvent être identifiés par des indices de surface différents. Ce résultat complique la question du non marquage et affaiblit la frontière entre le marquage explicite/implicite. Surtout, elle témoigne que l'organisation du texte et la cohésion ne sont pas créées par des listes de marqueurs closes, mais par des combinaisons d'indices textuels qui s'interagissent. Par conséquent, les items que nous avons au début analysés comme non marqués ne le sont pas en réalité.

Or, notre étude montre également que les indices contribuant à l'identification des items « non marqués » peuvent aussi être trompeurs et mener à de fausses conclusions sur l'appartenance de l'élément dans la série linéaire. Par exemple, la présence des items lexicaux répétés ne garantit pas que l'item fasse partie de la série en question. Le fonctionnement de ces indices trompeurs requiert pourtant des analyses ultérieures pour mieux les distinguer de ceux qui ont une fonction réelle dans l'établissement de la cohérence. Une autre tâche nécessaire dans l'avenir est d'agrandir le corpus pour englober un nombre plus important d'articles et d'y ajouter des articles de plusieurs disciplines.

## Bibliographie

- Adam, M. & F. Revaz, 1989. Aspects de la structuration du texte descriptif: les marques d'énumération et de reformulation. *Langue française* 81. pp. 59-98.
- Apothéloz, D. 1995. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Librairie Droz.
- Bondi, M. 2009. Polyphony in academic discourse: a cross-cultural perspective on historical discourse. In: Suomela-Salmi, E. & F. Dervin (eds.) *Cross-linguistic and Cross-cultural Perspectives in Academic Discourse*. Vol.2. Amsterdam: Benjamins. pp. 83-108.
- Carlson, L. et al. 2002. Building a Discourse-Tagged Corpus in the Framework of Rhetorical Structure Theory. In: Kuppevelt, J. van & R. Smith (eds.) *Current Directions in Discourse and Dialogue*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 85-112.
- Charolles, M. 1995. Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique* 129, 125-151.
- Charolles, M. 2003. Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle. In: Lane, P. (éd.) *Des discours aux textes*. Rouen: PUR/CNRS.
- Corblin, F. 1995. *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Dahl, T. 2004. Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics*, 36. pp. 1807-1825.
- Fløttum, K. et al. 2006. *Academic Voices. Across languages and disciplines*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. USA, Australia: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. 1991. *Patterns of Lexis in Text*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hyland, K. 1998. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30. pp. 437-455.
- Jackiewicz, A. 2005. Les séries linéaires dans le discours. *Langue française*, 148. pp. 95-110.
- Jacques, M.-P. & J. Rebeyrolle 2006. Titre et structuration des documents. In: *Schédae. Prépublications de l'Université de Caen*. Caen: Presses universitaires de Caen. pp. 1-12.
- Laippala, V. 2008. Nature des marqueurs des séries linéaires. In: Durand et al. (éds.) *Actes du Congrès mondial de linguistique française 2008*. Paris: Jouve.  
<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08122>,  
 visité le 16 septembre 2009

Péry-Woodley, M-P. 2000. *Une pragmatique à fleur de texte: approche en corpus de l'organisation textuelle*. Toulouse : Université de Toulouse-LeMirail, ERSS.

Porhiel, S. 2007. Les structures énumératives à deux temps. *Revue Romane* 42(1). pp. 103-135.

Sinclair, J. 2004. *Trust the text: Language Corpus and Discourse*. London and New York: Routledge.

Tadros, A. 1994. Predictive categories in expository text. In: Coulhard, M. (ed.) *Advances in written text analysis*. London and New York: Routledge. pp. 69-82.

Turco, G. & D. Coltier 1988. Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire. *Pratiques* 57. pp. 57-79.

Virtanen, T. 1992. *Discours Functions of Adverbial Placement in English*. Turku: Åbo Akademi Publishing Press.

Vold, E. 2008. *Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*. Thèse pour le degré de philosophiae doctor (PhD). Université de Bergen.

## Annexe

<b>PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DU CORPUS ET ABBRÉVIATIONS DES ARTICLES UTILISÉS COMME EXEMPLES</b>		
<b>L'article et l'auteur</b>	<b>Abbréviation utilisée</b>	<b>Nombre de mots</b>
Auroux, S. 2006. Les embarras de l'origine des langues. <i>Marges linguistiques</i> 11. <a href="http://www.marges-linguistiques.com">http://www.marges-linguistiques.com</a>	L1	27115
Beaulieu-Masson, A. « De ce point de vue, c'est vrai que t'as carrément raison »: un cadre anaphorique de point de vue. <i>Revue Romane</i> 40 (1), 47-64.	L2	7772
Busquets, J. & P. Debus 2001. L'ellipse modale en français: le cas de devoir et pouvoir. <i>Cahiers de Grammaire</i> 26 (2001), 55-74.	L3	7325
Carel, M. 2005. La construction du sens des énoncés. <i>Revue Romane</i> 40 (1), 79-97.	L4	7810
Gadet, F. 2003. « Français populaire »: un classificateur déclassant ? <i>Marges linguistiques</i> 6, 104-116.	L5	8345
Lefevre, F. 2006. La structure en de quoi. <i>French Language Studies</i> 16 (2006), 51-68.	L8	7683
Liandrat-Guigues, S. 2005. D'un même pas: du siècle de Baudelaire à celui du cinéma. <i>Contemporary French and Francophone Studies</i> 9 (4), 329-336.	L6	3745
Lieutard, H. 2004. Spécificité morphologique du pluriel languedocien: la notion de « cheville ». <i>Cahiers de Grammaire</i> 29 (2004), 89-104.	L7	5969
Porhiel, S. 2006. Non-phrases thématiques vs. non-phrases a-thématiques – Quels critères pour les distinguer dans les textes écrits ? <i>Revue Romane</i> 41 (1), 21-54.	L9	13377
Vigier, D. 2003. Les syntagmes prépositionnels en « en N » détachés en tête de phrase référant à des domaines d'activité. <i>Lingvisticae investigationes</i> 6 (1), 97-122.	L10	9474

## **La métaphore de la guerre et celle du bâtiment dans le débat français à propos du référendum sur la Constitution européenne**

*Milla Luodonpää-Manni*

### **Résumé**

Dans le présent article, nous discuterons les métaphores utilisées dans le discours politique français portant sur le référendum vis-à-vis la Constitution européenne. Notre approche est basée sur la théorie de la métaphore conceptuelle créée par Lakoff et Johnson (1980). Dans le discours politique français, une grande partie des métaphores liées à l'Union européenne ou au référendum sur la Constitution ont eu une connotation négative. Cependant, quelques occurrences métaphoriques montrent l'UE comme une communauté unie et chaleureuse. Dans le présent article, nous traiterons notamment des métaphores les plus fréquentes dans le corpus tiré du journal *Le Monde*, c'est-à-dire, la métaphore de guerre et celle de bâtiment ; la première représentant la catégorie des métaphores à connotation négative et la deuxième une catégorie des métaphores plus favorables à la Constitution et à l'UE.

**Mots-clés** : linguistique cognitive, métaphore, discours politique, référendum, Union européenne

### **1. Introduction**

Le concept de métaphore est ancien et elle est traditionnellement entendue dans le sens d'une figure de style dont la seule fonction est d'enrichir le discours. Avec la publication de l'ouvrage *Metaphors We Live by* (1980)<sup>11</sup> de George Lakoff et Mark Johnson, la recherche sur la métaphore a acquise une importance nouvelle. Selon Lakoff et Johnson (ibid.), l'utilisation de la métaphore n'est pas seulement limitée au langage figuratif mais elle a une fonction importante dans le langage quotidien également. Comme de nombreuses publications en témoignent, l'approche relativement nouvelle de la linguistique cognitive s'intéresse à la relation entre la métaphore et la pensée.

Le 29 mai 2005, un référendum a été organisé en France sur la question de l'adoption (ou non) de la Constitution européenne. À l'époque, le Traité constitutionnel a suscité une discussion

---

<sup>11</sup> L'ouvrage a été traduit en français comme *La métaphore dans la vie quotidienne* (1985).

controversée partout en Europe. La France a été le premier pays à rejeter la Constitution européenne pour des raisons essentiellement politiques. En partant du principe que le discours politique est souvent métaphorique, nous pourrions postuler que le discours sur le Traité constitutionnel est censé contenir un matériel intéressant pour une recherche sur la métaphore. Le but du présent article est d'examiner quelles sont les métaphores utilisées dans le discours politique français sur la Constitution européenne, et quelles sont les implications de telles métaphores. Plus précisément, nous nous concentrerons sur la métaphore de la guerre et celle du bâtiment ainsi que nous réfléchirons sur leur fonction dans ce discours. Le point de départ du présent article est notre travail de maîtrise réalisé en 2006.

Le corpus de l'étude est composé d'articles liés aux discours portant sur l'Union européenne et sur le Traité constitutionnel de l'Europe, parus dans *Le Monde* du mois de mai 2005. Afin de limiter la recherche au discours politique français, tout article qui concerne d'autres pays européens ou qui ont été écrits par des hommes politiques autres que français, ont été exclus. De plus, le corpus a été limité aux interviews, aux citations et aux articles d'opinion, pour que l'utilisateur de chaque expression métaphorique puisse être identifié. Au total, le corpus est composé de 57 articles. L'interprétation des métaphores est basée sur la théorie de la métaphore conceptuelle de Lakoff & Johnson (1980) dont nous traiterons dans le chapitre 2.3. Dans le chapitre 3, nous présenterons les résultats de l'analyse, tout en nous concentrant plus spécifiquement sur la métaphore de la guerre et de celle du bâtiment. Mais, tout d'abord, nous discuterons des caractéristiques du discours politique et du courant de la linguistique cognitive en général.

## **2. Arrière-plan**

### ***2.1. Discours politique***

Puisque la présente étude porte sur les métaphores dans le discours politique, il est important de voir ce que nous entendons par ce discours. Dans la présente étude, le discours politique est défini comme la langue utilisée par des professionnels en politique. Le discours politique a souvent une connotation négative, parce qu'en visant à influencer l'opinion publique, les

locuteurs politiques cherchent à modifier l'opinion des individus et leur vision du monde (voir par exemple Wilson 2001 : 400 ; Le Bart 1998 : 3). Pour persuader le public, les politiciens ont à leur disposition plusieurs stratégies rhétoriques et discursives. Par exemple, l'utilisation du pronom personnel *nous* est rependue dans le discours politique et cherche à promouvoir le sentiment d'affinité entre le politicien et son auditoire. Pour accroître sa crédibilité, le politicien peut avoir recours à son statut ou à sa réputation mais le niveau de langue joue également un rôle dans la crédibilité du locuteur. Selon Le Bart (1998 : 28-29), en France, un emprunt occasionnel d'un mot populaire est autorisé dans le langage politique mais, en principe, les politiciens sont censés utiliser le registre académique.

Généralement, le discours politique est donc préparé dans le but de convaincre le public. Les individus ont, pourtant, toujours la liberté d'être d'accord ou pas avec ce qu'ils entendent. Selon Le Bart (1998 : 114), des recherches psychologiques montrent qu'une telle information qui est en contradiction avec la vision du monde de l'individu, est le plus souvent refusée par celui-ci. Selon van Dijk (2002 : 231), c'est pour cette raison que les politiciens cherchent à influencer l'opinion publique indirectement par le choix de mots, de structures syntaxiques ou d'images spécifiques. Nous anticipons que la métaphore est aussi utilisée par les politiciens dans ce but, puisqu'elle constitue un moyen subtil pour persuader les individus.

Dans la politique, l'idéologie a un rôle central. Lakoff (in Pires de Oliveira 2001a : 34, 37) définit l'idéologie comme un système conceptuel affirmant ce qui est vrai ou faux. Les individus sont généralement conscients d'une certaine partie de leur idéologie, mais une autre partie reste inconsciente. Cette partie inconsciente de l'idéologie peut se manifester dans le discours des individus sous la forme de choix langagiers inconscients. La théorie de la métaphore cognitive (Lakoff & Johnson 1980) cherche à éclairer le rôle de la métaphore dans la pensée humaine. Elle offre un moyen d'accéder aux idéologies derrière les mots. Nous présenterons cette théorie plus en détail dans la partie 2.3.

## 2.2. Linguistique cognitive

Cette partie est consacrée à la définition et à la présentation de la linguistique cognitive. Cette approche est fortement liée aux noms de Ronald W. Langacker et George Lakoff qui sont parmi les pères fondateurs du domaine. Dès les années 1970, le courant de la linguistique cognitive a accru son activité, ce dont témoignent les conférences internationales, la revue *Cognitive Linguistics* et les nombreuses publications récentes. La linguistique cognitive se situe au sein de l'approche fonctionnelle selon laquelle la langue est formée par les fonctions qu'elle sert. La recherche en linguistique cognitive est donc centrée sur la sémantique, la syntaxe et la morphologie, mais l'acquisition de la langue, la phonologie et la linguistique historique sont aussi des objets d'étude réguliers.

George Lakoff (1990 : 40-41) a défini dans son article important deux principes unificateurs qui distinguent la linguistique cognitive des autres approches linguistiques :

1. l'aspiration vers la description des principes généraux qui expliquent l'ensemble des phénomènes de la langue humaine (*Generalization Commitment*)
2. l'aspiration vers la description de ces principes généraux de manière, à ce qu'elle soit compatible avec les savoirs acquis dans les autres domaines scientifiques étudiant l'esprit et le cerveau (*Cognitive Commitment*)

La linguistique cognitive n'accepte donc pas l'hypothèse de la langue comme une faculté cognitive autonome. En fait, les cognitivistes tiennent à ce que les facultés cognitives utilisées dans la production ou dans la compréhension de la langue ne diffèrent pas des facultés appliquées aux autres tâches cognitives, par exemple la faculté de voir, de penser ou de bouger (Croft & Cruse 2004 : 1-2). L'approche cognitive souligne aussi le rôle des expériences et de la compréhension humaine dans l'interprétation du savoir (Langacker 1999 : 14-16). Dans cette optique, il n'existe pas de réalité objective mais la conception du monde se forme à travers de la perception et des expériences humaines. A partir de l'expérience quotidienne, le concept de *l'hôtel* est associé à plusieurs autres concepts comme *client*, *réceptionniste*, *voyager*, *dormir*. De cette façon, les concepts uniques se combinent dans le cerveau pour former des **domaines conceptuels** (Lakoff 1987) ou des **espaces mentaux** (Fauconnier 1999). Les différents domaines

conceptuels sont reliés par des connections systématiques (**mapping**) (Kövecses 2002 : 4). Ces liens permettent une réunion des domaines conceptuels, qui peut créer des significations nouvelles absentes des domaines originaux (Fauconnier 1999 : 102-103). Par exemple, à cause des connections systématiques entre notre compréhension de la réalité et notre compréhension des photographies, nous trouvons normal d'employer le nom d'une personne pour faire référence à la représentation de la personne sur la photographie (Sweetser 1999 : 134-135).

Ainsi, l'approche de la linguistique cognitive nous permet d'étudier notamment le but qui se cache derrière l'usage des expressions métaphoriques dans le discours politique. Cette approche offre également des outils pour appréhender les sens implicites communiqués par les métaphores. Dans le chapitre suivant, nous présenterons plus en détail la métaphore telle que vue au sein de la linguistique cognitive.

### ***2.3. Métaphore cognitive***

Dans l'approche cognitive, la métaphore est définie comme un procès où un domaine conceptuel est compris par le biais d'un autre domaine conceptuel. Selon Lakoff & Johnson (1985 : 15), « L'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre ». Selon la théorie de la métaphore cognitive, les concepts abstraits, comme le temps et les émotions, sont compris en termes de concepts concrets basés sur les expériences physiques (par exemple, L'AMOUR EST UN VOYAGE). L'intérêt de la métaphore n'est donc pas limité à l'utilisation de la langue mais, en facilitant la compréhension des concepts abstraits, elle a également une fonction importante dans la cognition humaine.

Kövecses (2002 : 4) propose un modèle pour cette **métaphore conceptuelle** : DOMAINE CONCEPTUEL (A) EST DOMAINE CONCEPTUEL (B). La métaphore conceptuelle ne figure pourtant pas sous cette forme au quotidien. Par exemple, la métaphore L'AMOUR EST UN VOYAGE<sup>12</sup> se réalise, dans le langage quotidien, à travers des expressions du genre : *Nous sommes à la*

---

<sup>12</sup> La métaphore conceptuelle est conventionnellement signalée en petites lettres majuscules.

*croisée des chemins*<sup>13</sup>, *Je pense que notre relation ne mène nulle part*, *Notre amour est dans une impasse* (Lakoff & Johnson 1985 : 54). Selon la terminologie de Lakoff et Johnson, le domaine conceptuel qui sert d'une source pour les expressions métaphoriques est appelé **le domaine de la source** (VOYAGE). Le domaine conceptuel qui est compris par le biais d'un autre domaine conceptuel est **le domaine de l'objet** (AMOUR). Ensuite, le domaine de la source et le domaine de l'objet sont reliés par des **projections** systématiques (mapping). Par exemple, dans la métaphore L'AMOUR EST UN VOYAGE, la destination du voyage correspond au but de la relation.

Un des résultats les plus marquants du travail de Lakoff & Johnson (1980) est que le système conceptuel humain est basé sur les expériences physiques et culturelles. Selon Lakoff & Turner (1989 : 58-59), les objets physiques, comme les arbres, les pierres et les mains, sont compris par le biais de l'expérience quotidienne physique et sociale. Quant aux concepts abstraits, ils sont normalement compris métaphoriquement à travers d'un concept concret basé sur l'expérience, par exemple LE TEMPS EST DE L'ARGENT. Ce n'est pas uniquement une façon de parler du temps en relation avec l'argent, mais le concept du temps est aussi conceptualisé de cette manière. Éventuellement, cette façon de comprendre le temps est visible dans les actions humaines, par exemple, dans le fait que nous avons des salaires horaires ou des intérêts de prêts annuels. Pourtant, il n'est pas nécessaire, pour les individus, de conceptualiser le temps de cette manière ; il existe des cultures où le temps ne peut pas être décrit à travers d'argent (Lakoff & Johnson 1980 : 8-9). La plupart des métaphores évoluent au fil du temps mais elles peuvent être imposées par les individus ayant du pouvoir. Selon Lakoff (in Pires de Oliveira 2001a : 42), certaines métaphores imposées peuvent même être dangereuses si elles deviennent largement acceptées et entrent dans la pratique. Par exemple, la métaphore LA NATURE EST UNE RESSOURCE dirige l'action humaine vers l'exploitation de la nature pouvant mener à un désastre naturel.

#### **2.4. Intégration conceptuelle**

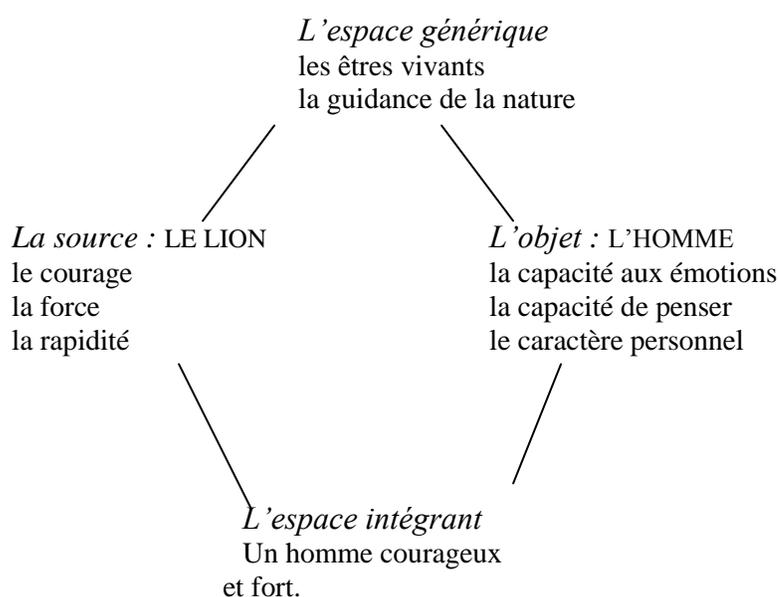
**La théorie de l'intégration conceptuelle**<sup>14</sup> (blending), proposée par Fauconnier, (1999) cherche à répondre à la critique du modèle de Lakoff & Johnson (voir 2.3.) concernant son principe

<sup>13</sup> L'accentuation est conforme à l'original.

<sup>14</sup> Les traductions françaises des termes liés à la théorie de Fauconnier sont celles de Gréa (2002).

d'unidirectionnalité. Dans le modèle de Lakoff et Johnson, les projections sont censées être réalisées du domaine de la source vers l'objet uniquement. À cause de ce principe, la théorie de la métaphore conceptuelle n'est pas capable d'expliquer comment certaines métaphores semblent produire des conceptions nouvelles qui ne sont pas présentes dans les deux domaines d'origine. Le modèle de Fauconnier (1999 : 102) complète les deux domaines par un troisième, **l'espace générique**, et un quatrième, **l'espace intégrant** (blend). L'espace générique est le domaine qui rassemble les éléments en commun des domaines de la source et de l'objet. Finalement, les éléments conceptuels de tous ces domaines sont combinés à l'espace intégrant, ce qui permet la production de structures nouvelles (ibid.).

Pour rendre ceci plus compréhensible, nous donnons un exemple en nous appuyant sur la théorie de Fauconnier (1999). Dans la métaphore L'HOMME EST UN LION, déjà discutée par Aristote (1991), les éléments du domaine de la source (LE LION), que sont le courage, la force et la rapidité, se combinent avec les éléments du domaine de l'objet (L'HOMME), à savoir, la capacité aux émotions, à la pensée et au caractère personnel. Les deux domaines ont une particularité commune, celle de représenter des êtres vivants guidés par leur nature, et cette particularité est ensuite projetée dans l'espace générique. Toutes ces caractéristiques sont combinées dans l'espace intégrant, et une structure nouvelle d'un homme courageux et fort est formée. A partir de notre exemple, nous proposons un schéma inspiré par des recherches de Fauconnier :



**Figure 1.** Un exemple du modèle à espaces multiples

Pourtant, il est essentiel de rappeler que dans l'intégration conceptuelle, une partie des éléments de la source et de l'objet est laissée de côté. Certaines qualités du lion sont négligées, par exemple, le fait d'avoir des poils et une queue, et la description incomplète de son caractère réfute l'image douce d'un lion qui soigne ses petits. Même si la métaphore permet de comprendre un concept à travers un autre, elle ne rend pas compte de l'ensemble des aspects de ce concept.

**3. Métaphores dans le discours français sur la Constitution européenne*****3.1. Résultats préliminaires***

Dans ce qui suit, nous présenterons 14 métaphores les plus fréquentes et les plus intéressantes tirées de notre corpus portant sur le discours politique français à propos de la Constitution européenne. Ces métaphores classées selon leur domaine de la source sont présentées dans le tableau 1 et illustrées par des exemples.

Domaine de la source	Exemple	Quantité
Corps	Or, c'est <i>l'organe central de l'Europe</i> [la Commission] (Mélénchon LM 7.5.2005 : 12) <sup>15</sup> .	22
Santé et maladie	Il est vrai enfin que, à la demande expresse de l'Allemagne, de la France et de la Grande-Bretagne, <i>le traité n'injecte pas la dose de fédéralisme</i> que requiert le fonctionnement d'une entité composée de 25 à 30 membres (J.-M. C. LM 27.5.2005 : 17).	20
Famille	Il [le oui] <i>est celui d'une famille</i> , celle du Parti socialiste européen, en lien avec la Confédération européenne des syndicats (Hollande LM 4.5.2005 : 15).	14
Alimentation	Il y a en France aujourd'hui <i>une soif de refus</i> , un climat de refus d'un certain gouvernement et d'une certaine politique (Cohn-Bendit LM 17.5.2005 : 8).	12
Religion	Ce [l'idéologie derrière la Constitution européenne] serait <i>la religion des riches et des forts</i> , qui écraserait ou ignorerait les pauvres et les faibles (Jarreau LM 14.5.2005).	12
Guerre	Et cette Constitution donne <i>les armes de cette bagarre</i> [contre la mondialisation] (Cohn-Bendit LM 17.5.2005 : 8).	83
Jeu	Et il y a deux conditions à cela [le rôle de la France reste central dans l'UE]. D'abord, évidemment, <i>rester au centre du jeu</i> . (Haigneré LM 24.5.2005 : 14)	45
Réalisation démocratique du vouloir des citoyens	Pour ma part, en dépit de tout, je constate que <i>les Français s'intéressent à ce scrutin et que ce référendum constitue une avancée pour notre démocratie</i> (Delors LM 13.5.2005 : 7).	15
Bâtiment	La politique commune concernant les immigrés, telle que la définit le texte, <i>construit une Europe forteresse</i> (Gaillot LM 7.5.2005 : 7).	81
Machine	M. Fischer, je forme le vœu que la Constitution ne soit pas <i>une machine à fabriquer du nationalisme</i> (Mélénchon LM 7.5.2005 : 13).	33
Voie	<i>Le chemin que nous proposons</i> est clair. Convenons que <i>la voie du non</i> est plus obscure (Hollande LM 4.5.2005 : 15).	44
Nature	Sans le référendum, qui a réintroduit <i>un rayon de démocratie réelle</i> dans le jeu bruxellois, personne n'en aurait entendu parler au niveau des électeurs français (de Lauzun 20.5.2005 : 13).	15
Plante	Le non est très <i>fortement enraciné</i> : surtout, il a progressé (Rémond LM 6.5.2005 : 6)	14
Animal	Il [le vote négatif] ne susciterait toutefois pas le chaos : nous y sommes ; il l'aggraverait sans doute, mais surtout <i>il tuerait dans l'œuf l'Europe politique</i> , seule condition pour que l'Europe devienne européenne (Morin LM 11.5.2005 : 13).	12

**Tableau 1.** Résumé des métaphores examinées

La présence de métaphores dans les discours politiques n'est guère étonnante. Des recherches antérieures montrent que, en effet, de telles métaphores peuvent être repérées dans le discours

<sup>15</sup> C'est nous qui soulignons.

politique américain (Lakoff 2002), anglais et allemand (Musolff 2003), français (Repo 2003) et russe (Tšudinov 2001). Dans notre corpus, ce qui est marquant est qu'une grande partie des métaphores liées à l'Union européenne ou au référendum sur la Constitution ont une connotation négative. La métaphore de la santé et de la maladie ainsi que les métaphores de la religion, de la guerre, du jeu, de la machine, de la plante et de l'animal contribuent à l'image d'une Union faible où les États membres sont en concurrence entre eux et luttent pour la défense de leurs propres intérêts. De plus, ces métaphores communiquent une perception de l'UE froide et éloignée des citoyens. Pourtant, selon les exemples de notre corpus, les européens souhaitent plutôt de l'humanisme et de la solidarité entre les peuples. D'autre part, certaines occurrences de la métaphore du corps et de celle de la famille montrent l'UE comme une communauté unie et chaleureuse. Les métaphores du bâtiment et de la voie vont également dans cette direction puisqu'elles proposent une vision optimiste de la construction européenne. Les métaphores de la nature et de la réalisation démocratique du vouloir des citoyens transmettent l'idée que le référendum fait progresser la démocratie au niveau national et européen.

Il faut encore remarquer qu'un calcul du nombre d'occurrences de chaque expression métaphorique dans notre corpus, tel que signalé dans le tableau 1, n'est pas sans soulever des problèmes. Les quantités des expressions métaphoriques signalées ne doivent donc être considérées que comme indicatives. Néanmoins, les métaphores de guerre (83 cas) et de bâtiment (81 cas) sont nettement les métaphores les plus fréquentes du corpus et c'est la raison pour laquelle nous nous concentrerons sur leur analyse dans le présent article.

### ***3.2. Métaphore de guerre***

La deuxième partie de l'analyse traite de la métaphore de guerre. Cette métaphore est communément utilisée dans le langage quotidien. La popularité de ce modèle métaphorique peut être liée au fait que le domaine de la guerre est suffisamment large pour être applicable à différents objets. Les différents aspects de la guerre, comme par exemple l'attaque, la défense, la conquête, la fuite, la poursuite, la bataille ou encore l'alliance peuvent être projetés dans le domaine cible. L'amour fait partie des éléments qui peuvent être décrits par le biais de la guerre.

Ainsi, on peut dire : *Il est connu pour ses nombreuses conquêtes, Ses avances l'ont fait fuir et Il a fait de sa mère une alliée*<sup>16</sup> (Lakoff & Johnson 1985 : 58).

Des recherches antérieures montrent que la métaphore de guerre est fréquente dans le discours politique en général (voir par exemple Lakoff 2002, Repo 2003). Il n'est donc guère étonnant que dans notre corpus, elle est la plus utilisée des expressions métaphoriques avec 83 occurrences. La métaphore conceptuelle LE RÉFÉRENDUM SUR LA CONSTITUTION EUROPÉENNE C'EST LA GUERRE a été formée à partir des exemples du corpus tels que les exemples suivants :

1.  
À mes camarades du non qui invoquent toujours *les luttes*<sup>17</sup>, je dis : moi aussi, je sais ce que c'est *le combat* (Delors LM 15.5.2005 : 7).
2.  
Le oui s'est retrouvé *en position défensive*, accusé tout à la fois de diffamer ses adversaires en les traitant de non-Européens, de bénéficier d'une « propagande d'Etat » et d'un « matraquage médiatique » (Solé LM 15.-16.5.2005 : 14).
3.  
Cela m'a choqué d'entendre *le chef* de l'État dire aux Français : si vous ne votez pas oui, si *vous ne vous alignez pas*, nous allons perdre notre influence (Emmanuelli LM 10.5.2005 : 7).

Le débat autour du référendum est décrit comme un champ de bataille où les partisans du oui et du non attaquent la position de l'autre, se défendent et font éventuellement des alliances (ex. 1-3). Mais la guerre n'est pas menée dans le but d'acquérir des terres, des ressources naturelles ou d'autres richesses ; ici, le combat est mené pour le résultat du référendum. Pour illustrer les mappages systématiques entre le domaine de la source et le domaine de l'objet nous proposons une figure inspirée par le modèle de Kövecses (2002) :

LA GUERRE		LE RÉFÉRENDUM SUR LA CONSTITUTION EUROPÉENNE
la lutte	→	la discussion sur l'adoption de la Constitution européenne
les armes	→	les moyens utilisés dans la promotion de son avis
les troupes	→	les groupes hostiles/favorables à la Constitution européenne

<sup>16</sup> L'accentuation est conforme à l'original.

<sup>17</sup> C'est nous qui soulignons.

attaquer	→	défier l'opinion de l'autre groupe
défendre	→	soutenir ses propres arguments
ennemi	→	le groupe opposant

**Figure 2.** Les mappages entre la guerre et le référendum

Dans ce modèle métaphorique, la discussion sur l'adoption du Traité constitutionnel est perçue comme une lutte, les moyens utilisés pour la promotion de son opinion sont les armes et les partisans du oui et du non forment les deux troupes, chacune considérant le groupe opposé comme l'ennemi. Ensuite, ces deux groupes attaquent les positions de l'ennemi en défiant le point de vue de l'autre groupe et défendent leur terrain en soutenant leurs arguments. Les concepts de *lutte*, de *combat* et de *défense* sont très répandus dans les discours étudiés tout comme les concepts de *militant*, de *partisan* et de *mobilisation* qui se trouvent dans presque tous les articles concernant le référendum. Cependant, tous les concepts du domaine de guerre ne sont pas utilisés. Les expressions liées aux concepts plus exacts comme, par exemple, aux noms des différentes armes, tels que *Les partisans du oui ont fusillé l'argument des partisans du non* ou *Les partisans du non ont bombardé la position opposante* ne sont pas présents dans notre corpus. Les horreurs de la guerre, la dévastation, les blessés et les morts sont oubliés et on se concentre sur la stratégie des troupes qui sont entrées en guerre. Une projection partielle de l'ensemble des éléments des domaines cibles est typique des modèles métaphoriques, comme on a déjà vu dans le chapitre 2.4.

En plus de la métaphore LE RÉFÉRENDUM SUR LA CONSTITUTION EUROPÉENNE C'EST LA GUERRE, nous avons repéré un autre modèle métaphorique présent dans le discours étudié, à savoir, L'UE C'EST LA GUERRE. Voici des exemples :

4.

En revanche, *les luttes* déjà menées contre le déficit démocratique européen ont permis quelques avancées qui donnent la possibilité de *se battre* à partir du oui (Chemillier-Gendreau LM 14.5.2005 : 17).

5.

Mais *le camp* européen traverse *les lignes* de clivage de la droite et de la gauche (Jarreau LM 14.5.2005 : 15).

6.

[Après le rejet éventuel du Traité constitutionnel] La France serait moins forte pour *défendre ses intérêts*. Bien sûr, nous continuerons à *nous battre* (Chirac LM 28.5.2005 : 2).

Dans ces exemples, c'est l'UE qui est perçue comme un champ de bataille où les différents regroupements politiques ou nationaux luttent pour leurs propres intérêts. Les personnes combattant pour la démocratie européenne et pour les intérêts de la France sont perçues positivement ; le courage des soldats qui vont à la guerre pour protéger leur foyer et leur patrie est projeté sur eux. Cette vision reflète une certaine sensation d'insécurité et la méfiance des individus envers l'Union européenne. Ils se sentent en danger et ont besoin d'être défendus. En effet, la métaphore de guerre accentue la division entre la France et les autres pays de l'Union. Dans plusieurs cas (voir par exemple 3. et 6.), le pronom personnel *nous* désigne la France et *l'ennemi* fait référence aux autres pays de l'Union. Dans ces exemples, les États membres doivent se battre pour faire avancer leurs intérêts et pour éviter une détérioration de leur position.

La métaphore de guerre est si courante dans le langage quotidien que son usage est souvent automatique. En effet, Lakoff & Johnson (1985 : 14-16) affirment que la métaphore DISCUSSION, C'EST LA GUERRE est, à un tel point, répandue dans notre culture qu'il peut même être difficile de faire référence aux discussions sans utiliser les termes de guerre. Traditionnellement, une métaphore dont l'utilisation est automatique est considérée comme morte (voir par exemple Le Guern 1973 : 44-45). Lakoff & Turner (1989 : 129) trouvent pourtant cette idée erronée et maintiennent que, les choses les plus vivantes et efficaces sont expressément les choses qui sont inconscientes et automatiques. Lakoff & Johnson (1985 : 14-16) montrent comment la substitution de la métaphore DISCUSSION, C'EST LA GUERRE par la métaphore DISCUSSION, C'EST LA DANSE serait susceptible de changer notre perception de la discussion. Au lieu d'un débat acharné où chacun défend son territoire, la discussion serait perçue comme un acte ingénieux et élégant. Selon les auteurs (*ibid.*), une telle activité ne serait probablement pas considérée comme une discussion dans notre culture mais comme une activité tout à fait différente.

Il semble donc que l'emploi de la métaphore de guerre à propos de l'Union européenne dans la discussion sur le Traité constitutionnel a possiblement contribué à une perception plutôt négative de l'Union chez certains individus. Le rejet majoritaire du Traité par le non au

référendum a, en partie, reflété cette perception négative de l'Union et, par conséquent, de la Constitution européenne. Toutes les métaphores dans notre corpus n'impliquent pourtant pas une vision négative de l'Union. Dans le chapitre suivant, nous discuterons de la métaphore du bâtiment qui implique plutôt une unité entre les peuples qu'une division en groupes aux intérêts différents.

### ***3.3. Métaphore du bâtiment***

La troisième partie de l'analyse se concentre sur la métaphore du bâtiment qui figure largement dans le corpus ; en effet, elle y est aussi fréquente (81 occurrences) que celle de la guerre. Selon Tšudinov (2001 : 154-155), sa popularité est liée au fait que le domaine conceptuel du bâtiment est bien connu, ce qui permet une utilisation étendue de cette métaphore par différents individus. Chacun a des émotions et des souvenirs attachés à sa maison paternelle ou familiale qui peuvent ensuite être projetés sur le domaine cible de la métaphore. Une deuxième raison de sa popularité est le fait que le domaine du bâtiment est structuré de manière assez détaillée pour permettre une utilisation cohérente dans des expressions métaphoriques liées à des domaines cibles différents. Généralement, la métaphore du bâtiment peut être appliquée à la description de structures complexes variées. Lakoff & Johnson (1985 : 55) présentent un exemple de cette métaphore, à savoir, THÉORIES (ET LES DISCUSSIONS) SONT DES BÂTIMENTS. Dans leurs exemples, les théories ayant des fondations solides tiennent debout et celles dont les fondations se montrent peu solides s'écroulent (*Nous avons besoin de **consolider** la théorie avec des arguments **solides**, Nous montrerons que cette théorie est sans **fondations***) (ibid.). Selon Lakoff & Johnson (id. 61), tous les éléments du bâtiment ne sont pourtant pas projetés sur le domaine cible. En effet, les éléments du domaine du bâtiment utiles pour la description des théories sont notamment les fondations et la charpente, alors que le toit et les couloirs n'ont guère d'utilité.

Dans notre corpus, la métaphore du bâtiment décrit l'UE comme un bâtiment inachevé où les travaux sont en progrès constant. Ainsi, cette métaphore présente une conception positive de l'Union et implique une confiance du locuteur dans le développement du système. Dans le débat sur la Constitution européenne, le Traité est vu comme la suite logique du développement

historique de l'UE et comme offrant des bases communes à tous les États membres dans le développement futur. Par contre, le rejet du Traité pourrait empêcher les futures avancées :

7.

Voter non, c'est interrompre *cinquante ans de construction européenne*, c'est revenir aux textes actuels, dont chacun connaît l'insuffisance et l'inadaptation, c'est laisser le champ libre à tous les porteurs de la philosophie d'une Europe zone libre-échange, et non pas d'une Europe socialement organisée (Chirac LM 5.5.2005 :7).

8.

Si les contrats de partenariat doivent être adaptés aux intérêts de l'Union et aux besoins des pays concernés, tous doivent comporter *un socle commun* sur lequel on ne peut transiger (Balladur LM 5.5.2005 : 15).

9.

Là aussi, le recours à la technique de la déclaration interprétative permettait à la France de marquer sa volonté de *bâtir une véritable Europe sociale* (Schwartzengerg LM 26.5.2005 : 16).

L'utilisation de la métaphore du bâtiment pour décrire des structures complexes est tellement habituelle qu'il est même difficile de l'éviter en parlant du développement de l'Union. L'emploi métaphorique du concept de *construction* est fréquent dans le langage quotidien. Le Petit Robert (2004 : 526) définit son usage figuratif comme une « Action de composer, d'élaborer (une chose abstraite) en lui donnant une structure ». Le concept abstrait de la structuration de l'UE est ainsi décrit à travers le concept plus concret de la construction. Malgré le fait que les fondations et la charpente jouent un rôle important dans ce modèle métaphorique (voir THÉORIES [ET LES DISCUSSIONS] SONT DES BÂTIMENTS), dans le cas de l'UE, l'utilisation du bâtiment comme domaine de source n'est pas limitée à ces deux éléments. Voici deux exemples dans lesquels figurent aussi des éléments tels que les portes et les clés :

10.

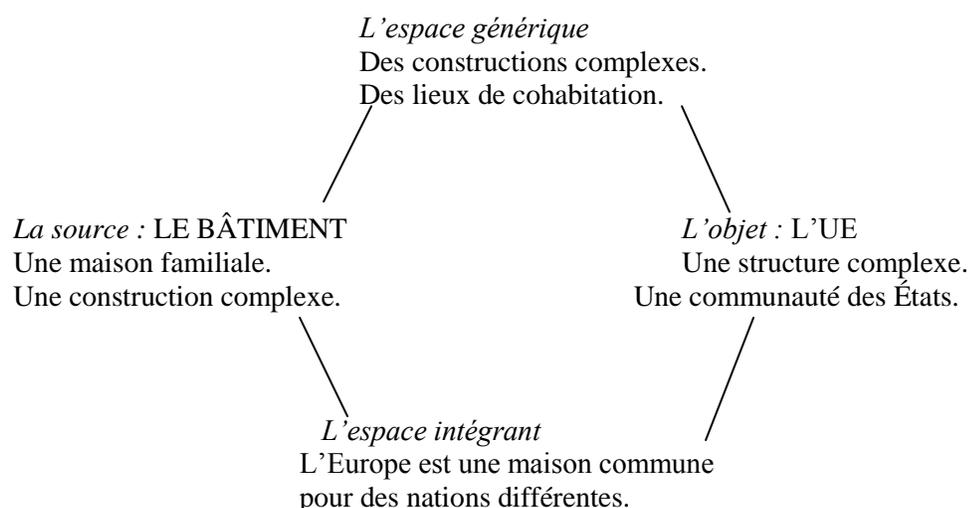
*Le oui ouvre des portes. Le non les claque...* sur les doigts des Européens (Hollande 4.5.2005 : 15).

11.

Et je suis sûr que le non nous brouillerait avec les Allemands et donnerait *les clés de l'Europe à la Grande-Bretagne* (Rémond LM 6.5.2005 : 6).

Dans l'exemple 10, le référendum est perçu comme ouvrant des possibilités nouvelles au développement de l'Union, et son refus comme un obstacle à toute évolution, ce qui aurait des

conséquences négatives pour les Européens. Dans l'exemple 11, les clés de l'Europe sont utilisées métaphoriquement pour désigner l'influence au sein de l'UE. Celui qui détient les clés de l'Europe a l'avantage dans sa direction. Pour examiner de plus près l'utilisation et la fonction de ce modèle métaphorique dans le discours européen, nous appliquons la théorie de l'intégration conceptuelle (voir 2.4.). Ce modèle nous permet de voir simultanément les éléments de la source et de l'objet, ainsi que ce qu'ils ont en commun (espace générique). L'intégration des éléments du bâtiment et de l'UE produit ensuite une conception nouvelle de l'UE : elle est perçue comme la maison commune des nations européennes.



**Figure 3.** L'intégration des domaines du bâtiment et de l'UE

L'utilisation de la métaphore du bâtiment reflète donc une vision positive de l'UE. Les émotions et les souvenirs liés à la maison paternelle ou familiale sont projetés sur l'Union qui est désormais la maison commune des peuples européens. Dans le discours étudié, la métaphore L'UE EST UN BÂTIMENT ne décrit pas simplement la structure compliquée de l'UE par le biais d'une structure plus concrète du bâtiment, mais sa fonction est plutôt d'accentuer l'unité des nations européennes. Dans cette optique, le Traité constitutionnel est une suite logique dans la construction européenne qui ouvre la porte pour de futures avancées.

#### 4. Conclusion

Le but du présent article était d'étudier les métaphores utilisées dans le discours politique français sur la Constitution européenne ainsi que de s'interroger sur leurs fonctions. Nous nous sommes concentrée plus spécifiquement sur les métaphores de la guerre et du bâtiment qui sont les métaphores les plus fréquentes au sein de notre corpus. Le corpus consistait en 57 articles parus dans le journal *Le Monde* durant le mois de mai 2005.

Une grande partie des métaphores liées à l'UE et au référendum prend parfois des valeurs négatives. Les métaphores du corps et de la déficience physique impliquent une conception de l'Union comme étant un pouvoir (économique) faible et soulignent une aspiration à voir une UE plus forte et plus indépendante du vouloir de certains États membres. L'Union est souvent comprise en termes de concurrence entre les États membres, ce qui est visible dans les métaphores de la guerre et du jeu. De plus, l'utilisation de la métaphore de la machine ainsi que la rareté de la métaphore de la nature reflètent une conception de l'UE comme étant une institution relativement froide et éloignée des individus. En nous basant sur notre corpus, nous pouvons affirmer que les européens semblent plutôt désirer l'humanisme et la solidarité entre les peuples. D'un autre côté, les métaphores du corps et de la famille décrivent l'UE comme une communauté chaleureuse et unie. Les métaphores du bâtiment et de la voie donnent également une image favorable du Traité puisqu'elles reflètent des sensations positives envers l'Union et montrent la construction de l'Europe d'un point de vue optimiste.

La métaphore de guerre avec ses 83 occurrences est la métaphore la plus répandue dans notre corpus. Les mots *la lutte*, *le combat* et *la défense* sont fréquents dans le discours français sur la Constitution européenne et les mots *le militant*, *le partisan* et *la mobilisation* figurent dans presque tous les articles concernant le référendum. À partir des exemples du corpus liés à la guerre, nous avons construit deux métaphores conceptuelles, à savoir, LE RÉFÉRENDUM SUR LA CONSTITUTION EUROPÉENNE C'EST LA GUERRE et L'UE C'EST LA GUERRE. Dans le premier modèle, la discussion sur l'adoption du Traité est décrite comme la guerre. Les troupes sont formées de ceux qui sont pour la Constitution et de ceux qui sont contre son adoption. Au cours du débat, ces deux groupes attaquent la position de l'autre et défendent leur propre terrain. Dans

le deuxième modèle, c'est l'Union elle-même qui est devenue le champ de bataille. Maintenant, les troupes sont formées de différents regroupements politiques ou nationaux qui luttent pour leurs propres causes. Ces métaphores prennent donc une connotation négative et soulignent une certaine division entre les peuples européens ou entre les partisans du « oui » et ceux du « non ». Chaque groupe national ou politique est vu comme ne promouvant que leurs propres intérêts.

Dans notre corpus, nous avons compté 81 occurrences de la métaphore du bâtiment. Souvent, en parlant de l'Union européenne, les mots *la construction* et *bâtir* sont utilisés. Pourtant, des mots plus spécifiques liés au bâtiment tels que *le socle*, *les portes* et *les clés* figurent aussi dans le corpus. Dans le discours sur la Constitution européenne, l'utilisation de la métaphore du bâtiment est plus souvent liée à l'UE qu'au référendum propre, d'où la métaphore conceptuelle L'UE EST UN BÂTIMENT. Contrairement à la métaphore de guerre, la métaphore du bâtiment implique une vision positive de l'UE. Dans ce modèle, l'Union est décrite comme une maison qui est toujours sous la construction et dont les défauts éventuels peuvent encore être corrigés. Lorsque l'emploi de la métaphore du bâtiment fait projeter les émotions liées à la maison familiale sur l'UE, cette métaphore accentue également l'unité des européens qui travaillent pour améliorer la condition de leur maison commune. À la lumière de ce modèle métaphorique, le Traité constitutionnel est perçu comme une évolution naturelle de l'Union.

## Bibliographie

Aristote 1991. *Rhétorique*. Traduit par Médéric Dufour et André Wartelle. Paris: Gallimard.

Bart le, C. 1998. Le discours politique. Série: *Que sais-je?* Paris: Presses Universitaires de France.

Croft, W. & D. A. Cruse 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.

Dijk van, T.A. 2002. Political discourse and political cognition. In: Chilton, P. & C. Schäffner (eds.). *Politics as Text and Talk: Analytic approaches to political discourse*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 203-237.

Fauconnier, G. 1999. Methods and generalizations. In: Janssen T. & G. Redeker (eds.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 95-127.

Gréa, P. 2002. Intégration conceptuelle et métaphore filée. *Langue française* 134. pp. 109-123.

Guern le, M. 1973. Sémantique de la métaphore et de la métonymie. In: *Langue et langage* (e-book). <http://www.revue-texto.net/Parutions/LeGuern/LeGuern.html>. Paris: Larousse.

- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor – A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson 1985 [1980]. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Traduit par Michel de Fornel en collaboration avec Jean-Jacques Lecercle. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things – What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Turner 1989. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1990. The Invariance Hypothesis: is abstract reasoning based on image-schemas? In: *Cognitive Linguistics* 1. pp. 39-74.
- Lakoff, G. 2002 [1996]. *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*. University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. 1999. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: Janssen T. & G. Redeker (eds.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 13-59.
- Le Petit Robert. 2004. *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Luodonpää, M. 2006. « Des enfants gâtés » *Les métaphores conceptuelles dans le débat français sur le référendum à propos la Constitution européenne*. Mémoire de maîtrise (non publié). Université de Turku : Département d'études françaises.
- Musolff, A. 2003. Ideological functions of metaphor : The conceptual metaphors of *health* and *illness* in public discourse. In: Dirven, R., Roslyn, F. & M. Pütz (eds.). *Cognitive Models in Language and Thought - Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 327-352.
- Pires de Oliveira, R. 2001a. Language and Ideology: An interview with George Lakoff. In: Dirven, R., Hawkins, B. & E. Sandikcioglu (eds.). *Language and Ideology – Volume I: Theoretical Cognitive Approaches*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company. pp. 23-47.
- Repo, R. 2003. *La métaphore dans le discours politique: le cas des discours électoraux de Jacques Chirac en 2002*. Mémoire de maîtrise (non publié). Université de Turku: Département d'études françaises.
- Sweetser, E. 1999. Compositionality and blending: semantic composition in a cognitively realistic framework. In: Janssen, T. & G. Redeker (eds.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 129-162.
- Tšudinov, A. P. 2001. *Rossija v metaforičeskom zerkale: kognitivnoe issledovanie političeskoj metafory (1991-2000)*. Jekaterinburg: Ministerstvo obrazovanija rossijskoj federatsii uralskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet.
- Wilson, J. 2001. Political Discourse. In: Schiffrin, D., Tannen, D. & H. Hamilton (eds). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers. pp. 398-411.

## **Conscience métapragmatique des apprenants avancés et leurs activités métalangagières**

*Maarit Mutta*

### **Résumé**

Cet article souligne l'importance de la conscience métapragmatique dans l'apprentissage/l'enseignement des langues étrangères. En effet, les opérations générales de la pensée se reflètent dans les structures d'une langue et une analyse linguistique de la langue à apprendre contribue au développement de la réflexion.

Dans cet article, nous nous intéressons à la conscience métapragmatique des apprenants avancés finlandais (niveau LICENCE) de la grammaire du français. Lors d'un cours de grammaire dispensé au niveau universitaire, nous avons posé les questions suivantes : Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ?

Les résultats indiquent que les problèmes liés aux formes verbales, surtout au subjonctif et à son emploi, semblent les plus difficiles pour les étudiants du cours de grammaire de niveau avancé. De plus, il apparaît que les étudiants ont recours à diverses activités métalangagières pour contourner ces problèmes (par exemple, consultation de dictionnaires et de manuels, demande d'aide, intuition). Les résultats montrent également que malgré la reconnaissance des formes verbales au test, la justification de leur emploi se base souvent sur des règles mal intériorisées.

**Mots-clés** : activités métalangagières, conscience métapragmatique, connaissances implicites, grammaire

### **1. Introduction<sup>18</sup>**

La prégnance des difficultés communicatives à l'oral est une évidence dans l'apprentissage/l'enseignement d'une langue étrangère. Au niveau universitaire, sur lequel notre recherche est centrée, l'apprenant acquiert une formation d'expert en langue, ce qui exige également de bonnes compétences d'écriture pour achever son mémoire de master et ainsi ses études académiques et pour s'en servir ensuite dans le monde professionnel. Aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, l'exactitude de la forme joue un rôle prévalant souvent sur d'autres aspects tels que la complexité et la fluidité ou l'aisance. En effet, la fluidité, la complexité, et l'exactitude forment

---

<sup>18</sup> Nous remercions vivement Mme Virginie Suzanne pour sa contribution à la correction de notre article. Il va de soi que nous sommes seule responsable des déviations dans le contenu.

un ménage à trois où la concentration sur un seul aspect de la part de tout utilisateur de langue déséquilibre ce ménage : si l'utilisateur se concentre sur la fluidité de sa production, la complexité et l'exactitude peuvent se détériorer et en revanche, si la production verbale, orale ou écrite, coule bien, le risque de simplicité et d'approximation des formes et des structures augmentent - et cela surtout chez les utilisateurs les moins expérimentés. Gunnarsson (2006 : 36) indique que la question de la fluidité est liée à la procéduralisation des connaissances. Elle ajoute que « pour pouvoir utiliser la langue avec fluidité, il faut avoir des connaissances implicites de cette langue » (id. : 37). Ainsi, les connaissances implicites supposent des connaissances procéduralisées, c'est-à-dire automatisées. Sans automatisation des connaissances et des processus cognitifs sous-jacents à la production verbale, le coût cognitif peut surcharger la mémoire de travail et perturber ainsi la gestion des processus cognitifs lors la production verbale orale ou écrite. En témoigne, entre autres, la concentration uniquement sur la forme linguistique au lieu du sens du message lors de la production. Il va de soi que la forme et le sens vont de pair dans la production verbale, sans oublier l'usage de la langue, à savoir le côté pragmatique de la langue.

Les opérations cognitives se reflètent dans le système linguistique et de ce fait, en analysant la langue, nous pouvons nous familiariser avec ces opérations et ces processus sous-jacents. Nous pouvons ainsi nous interroger sur le rôle de la métaconscience linguistique des apprenants sur la langue à apprendre (pour les concepts, voir chapitre 2.). Les connaissances explicites ou déclaratives exigent un contrôle conscient de la part de l'apprenant lors de la production, ce qui peut influencer de manière néfaste sur le déroulement de celle-ci. Pourtant, il convient d'observer que la métacognition, soit la conscience de sa propre activité cognitive et de sa régulation, est considérée comme un phénomène central dans le développement et la gestion de l'activité intellectuelle (Hakkarainen et al. 2001 : 28). Outre à la langue maternelle, cette remarque convient à l'apprentissage de langues étrangères. Une telle sensibilisation influe fortement sur le développement de la réflexion, et donc, également sur l'apprentissage de la langue. L'approche socioconstructiviste régnant dans l'enseignement des langues étrangères de nos jours souligne l'importance d'une prise de conscience de la part des apprenants eux-mêmes : l'ensemble des métaconnaissances de l'apprenant sur la langue à apprendre semble améliorer son apprentissage, ce qui crée une bonne base pour les connaissances orales et écrites (Bruner 1999 : 86-99).

Dans cet article, nous nous concentrons sur la conscience métapragmatique des apprenants avancés de français langue étrangère au niveau universitaire et leurs activités métalangagières concernant les problèmes grammaticaux. Nous avons choisi d'étudier cette thématique, car comme l'indique Schneuwly (1998 : 268), « l'enseignement de la grammaire est considéré spontanément et presque par évidence comme étant une activité métalangagière par excellence ». Nous avons posé les questions suivantes à nos étudiants au début du cours : Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ? En catégorisant leurs réponses, nous voulons décrire leur conscience métapragmatique de la grammaire française et leurs stratégies face à des problèmes grammaticaux. Ensuite, nous comparons leurs réponses à leur réussite dans le test grammatical à propos d'un item spécifique, à savoir les temps et mode verbaux. À partir de cette comparaison, nous proposons d'examiner le décalage éventuel entre la conscience métapragmatique des connaissances grammaticales et les connaissances grammaticales de la part des apprenants avancés.

Avant d'aborder le corpus et son analyse, nous présentons la définition des concepts utilisés dans cet article et nous discutons de l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères.

## **2. Enseignement de la grammaire – une activité métalangagière par excellence**

### ***2.1. Conscience métapragmatique et activités métalangagières***

Comme nous l'avons mentionné, la métacognition désigne la conscience de l'individu de ses propres processus et activités cognitifs, entre autres, les productions verbales orale et écrite. Selon Dolz (1998 : 14), l'activité métacognitive « se caractérise par une prise de distance et une objectivisation du langage » par rapport à l'activité cognitive. Pourtant, ces deux activités se réalisent de manière concomitante et la limite entre elles devient ainsi relativement difficile à cerner.

Dans l'introduction, le lecteur du présent article a été confronté à un nombre de concepts **méta-**. Une fois le palier conceptuel du **méta-** franchi, nous pouvons entrer de plain-pied dans la prolifération terminologique. Les notions **méta-** sont issues originellement de la linguistique et de la psychologie cognitive, mais plus récemment, elles émergent également dans le domaine didactique (Dolz 1998 : 8). Bronckart (1998 : 165-166) avance l'idée que, par essence, toute langue a une propriété autoréflexive dans la mesure où l'on présente celle-ci comme objet d'étude. À son avis, cela s'applique également à la pensée : « il n'y a pensée que dès lors que nous pouvons opérer sur nos opérations mentales, et la cognition humaine [...] est toujours déjà métacognition » (ibid.).

Selon Dolz & Meyer (1998) entre autres, le concept **méta-** s'est étendu ou s'est diversifié dès les années 1980 : nous pouvons actuellement parler de fonction **métalinguistique, métalangue, métacognition, métaprocessus, métamémoire, métacommunication, métacompréhension, métaprocédure, méta-outils**, et nous en passons. Diverses disciplines utilisent ces concepts de manière légèrement différente et les notions imbriquées compliquent en plus l'acception générale d'un terme. Les questions abordées par ces disciplines ont néanmoins divers objectifs, et pour cela, nous ne pensons pas qu'il soit possible ou même pas nécessaire d'essayer d'uniformiser **méta-** en termes généraux.

Jaffré (1998 : 48) voit l'utilité de distinguer deux catégories majeures dans le champ métalinguistique : tout d'abord, les compétences métalinguistiques se divisent en savoirs sociaux qui regroupent les modèles théoriques et les références explicites dont se servent les enseignants, tandis que les savoirs procéduraux désignent « à la fois les compétences métalinguistiques qu'utilisent les apprentis au cours de l'acquisition et celles qui constituent l'infrastructure des savoirs mis en mémoire ». Les distinctions notionnelles peuvent pourtant être faites selon différents critères. Dolz (1998 : 13) est ainsi favorable à une distinction plus nette entre certaines notions comme « métalangage ou métalinguistique » et « activité métalangagière ». À son avis, la notion « activité métalangagière » se justifie premièrement, parce qu'elle est plus adéquate du point de vue psychologique : elle est corrélée à des notions comme activité humaine et activités langagières, ces dernières étant des outils sociaux de médiation pour d'autres formes d'activités. Deuxièmement, Dolz pose que l'idée de l'activité métalangagière comprend des contraintes

strictement linguistiques (lexique, phonologie, orthographe, etc.) mais aussi des contraintes situationnelles et interactives – cette activité représente ainsi une conduite sociale sous forme de discours (id. : 13-14). Dans une perspective interactive ou didactique, l'interaction étayée par l'activité métalangagière requiert, en général, que plusieurs personnes participent à l'action, tandis que dans une perspective solipsiste, l'activité métalangagière est présentée

comme l'ensemble des activités de réflexion du sujet « seul » sur le langage et son utilisation ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production) (Dolz 1998 : 14).

Dolz suppose que, d'une certaine manière, ces deux perspectives se situent dans des positions extrêmes, l'une prônant une position sociale et interactive, l'autre soulignant l'importance des régulations internes du sujet apprenant. À notre avis, ces deux positions manifestent une échelle ou un passage graduel le long d'un continuum plutôt qu'une différence catégorique. De même, nous recourons au concept d'**activité métalangagière** pour faire référence à des stratégies conscientes utilisées par les apprenants.

Vu que la langue constitue une entité comprenant aussi bien la forme et le sens que la fonction, nous pouvons aborder ce phénomène également en termes pragmatiques. Verschueren (2002) recourt à la notion de **conscience métapragmatique** (*metapragmatic awareness*) qui, selon lui,

[i]s [a] crucial force behind the meaning-generating capacity of language in use. The reflexive awareness in question is no less than the single most important prerequisite for communication as we know it. (Verschueren 2002 : 57)

Verschueren (id. : 57-67) fait le lien entre la conscience métapragmatique et la métalinguistique où cette dernière reflète la première. Dans ce sens, les indices linguistiques révèlent la conscience métapragmatique. Ces indices consistent en des signes métalinguistiques explicites (par exemple, des marqueurs discursifs, du discours rapporté et des items lexicaux métapragmatiques) et implicites (par exemple, des expressions déictiques, certains aspects et modes verbaux). En d'autres termes, la conscience métapragmatique forme le cadre interprétatif relatif à l'utilisation du langage. Dans le présent article, nous adoptons la notion de **conscience métapragmatique**, mais pour nous, cette notion signifie la réflexion et conscience (cf. infra) concernant aussi bien la structure d'une langue, le savoir sur la langue et la culture en question et le savoir référentiel sur le monde. La conscience métapragmatique reflète ainsi les connaissances linguistiques implicites

et explicites des apprenants.

Les connaissances implicites sont la preuve de connaissances procéduralisées ou automatisées, tandis que les connaissances explicites requièrent une démarche réflexive. La littérature présente de multiples définitions relatives à ces connaissances (cf. Gunnarsson 2006 : 37-40), mais nous ne développerons pas davantage cette discussion dans le présent article. À notre avis, les connaissances implicites sont utilisées dans les activités automatisées sans contrôle conscient, alors que les connaissances explicites nécessitent la prise de conscience d'une activité, ce dont témoigne la verbalisabilité de ces activités.<sup>19</sup>

## ***2.2. L'apprentissage grammatical : un moyen pour développer une conscience métapragmatique***

Dans une situation de communication interactive, les contraintes cognitives semblent particulièrement fortes. Pekarek Doehler indique que

pour être gérée de façon efficace, la dynamique interactive présuppose par conséquent un degré relativement important d'automatisation des compétences de base d'ordre grammatical et lexical (Pekarek Doehler 2000 : 62).

La gestion des ressources automatisées ainsi que celle des ressources requérant beaucoup d'attention et de contrôle causent souvent des problèmes liés à la quantité limitée des ressources cognitives disponibles à un moment donné. Cela engendre une sorte de compétition entre les diverses ressources cognitives. Selon Fayol (1994 : 183-184), il s'ensuit que, contre toute attente, le niveau de performance des sujets peut diminuer dans différentes situations. Ainsi, la disponibilité des connaissances implicites (i.e., procédurales) et explicites (i.e., déclaratives) est une condition nécessaire mais insuffisante pour bien réussir dans les différentes activités (id. : 187). En effet, la conscience métapragmatique<sup>20</sup> de l'apprenant peut se retourner contre lui-

---

<sup>19</sup> Bange (2003 : 3) postule qu'à chaque niveau de l'échelle le contrôle cognitif est présent et ainsi la limite entre l'implicite et l'explicite est relativement floue. Il recourt à la distinction culiolienne en parlant de l'**activité métalinguistique** et de l'**activité épilinguistique**. La première est, au sens strict, une activité consciente, réfléchie et délibérée qui fonctionne au niveau le plus haut, tandis qu'aux autres niveaux, il est possible de parler d'une activité métalinguistique inconsciente, notamment épilinguistique, qui consiste en une autorégulation et en une auto-observation interne (id. : 4). Bange (ibid.) ajoute à propos de l'attention: il faut se garder de confondre l'attention et la conscience: « 1. il n'y a de conscience que dans le cadre de l'attention [et] 2. il est faux qu'il n'y ait d'attention que dans le cadre de la conscience ; il existe une attention non-consciente ».

<sup>20</sup> Pekarek Doehler utilise le terme de **conscience linguistique** (2000 : 64). Voir aussi Bange et al. (2000 : 151-168) pour la discussion liée à ce concept.

même. Pekarek Doehler (2000 : 64) parle du paradoxe de l'apprenant avancé dans une situation d'interaction : malgré ses connaissances grammaticales et lexicales élaborées, il peut éprouver un manque de confiance en ses connaissances à cause de sa conscience métapragmatique. À son avis, cela est lié à une auto-évaluation souvent négative des connaissances de la part de l'apprenant.<sup>21</sup>

Nous devons distinguer, ici, les productions verbales orales et les productions verbales écrites car la situation de communication diffère sur plusieurs traits, notamment le temps disponible pour la production et le caractère on-line de l'oral par rapport à celui off-line de l'écrit (Mutta 2007 : 31-35 ; cf. aussi Mutta & Suzanne, à paraître). Ainsi, à l'écrit, la vérification et la correction des formes d'ordre grammatical vont beaucoup plus loin que dans une situation d'interaction. Comme nous l'avons présenté dans l'introduction, la fluidité, la complexité et l'exactitude linguistiques sont liées de manière multidimensionnelle lors de la production verbale. Et ce, en fonction du niveau de connaissances des apprenants. En somme, la répartition équilibrée de la fluidité, la complexité et l'exactitude témoigne d'une maîtrise approfondie de la langue utilisée. Cet équilibre nécessite un degré élevé d'automatisation des connaissances et des processus de bas niveau, par exemple l'orthographe et les formes grammaticales.

Pourquoi, à la lumière de ces réflexions, insistons-nous sur l'efficacité des démarches métalangagières lors de l'apprentissage du français ? L'approche socioconstructiviste souligne l'idée d'une prise de conscience de la part des apprenants eux-mêmes : toutes sortes de métaconnaissances sur la langue à apprendre de la part de l'apprenant semble améliorer le processus d'apprentissage, ce qui crée une base solide pour les compétences orales et écrites (Bruner 1999 ; Hakkarainen et al. 2001). La question de savoir si l'on peut influencer sur l'efficacité de l'enseignement ou de l'apprentissage dans un milieu non naturel ou guidé semble amener une réponse plutôt affirmative. Selon Dolz (1998 : 9), cela est lié au fait que l'apprenant devient autonome, c'est-à-dire que celui-ci se met sur la voie de l'autoréflexion et de l'art d'évaluer ses propres compétences linguistiques. L'apprentissage est ainsi d'une certaine manière motivé de l'intérieur – motivation intellectuelle ou plus précisément objectif du savoir, ce qui est la base de tout apprentissage.

---

<sup>21</sup> Dans cet article, pour nous, les connaissances sont synonymes de compétences au sens chomskyen.

A l'instar de Schneuwly (1998 : 268), nous retenons l'idée que l'enseignement de la grammaire est un moyen efficace pour développer une conscience métapragmatique. Les opérations générales de la pensée se reflètent dans les structures d'une langue. Ainsi, une analyse linguistique de la langue à apprendre contribue au développement de la réflexion linguistique. Le savoir linguistique déclaratif (i.e., explicite) est un moyen d'apprentissage efficace dans un milieu guidé et, avec la pratique et la répétition, ce savoir peut être automatisé et procéduralisé – pour la discussion controversée concernant le rôle de la pratique et la nature du savoir, voir Gunnarsson (2006 : 37-44). Chez l'apprenant, cette automatisation des savoirs augmente la confiance en ses connaissances, il peut même justifier ses choix linguistiques sur la base de son intuition, de son « oreille linguistique ». L'automatisation des connaissances grammaticales de base permet la mise en œuvre d'autres ressources linguistiques et facilite la gestion des diverses tâches parallèles lors de la production verbale. Par conséquent, la fluidité, la complexité et l'exactitude linguistiques s'améliorent.

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans cet article, nous nous intéressons à la conscience métapragmatique des apprenants avancés sur la grammaire du français. Dans ce qui suit, nous présentons notre corpus avant d'entamer l'analyse du matériel.

### **3. Données de l'expérimentation**

La collecte du corpus s'est déroulée lors d'un cours de grammaire dispensé au Département d'études françaises de l'université de Turku au printemps 2008. Les étudiants étaient au nombre de 29, parmi eux 26 filles et 3 garçons. Ces étudiants sont considérés comme avancés vu qu'au moment de l'expérience, en premier lieu, leur développement cognitif, au sens piagétien, était déjà achevé et, en deuxième lieu, ils étaient tous au niveau LICENCE dans leurs études de français. Cela signifie que la plupart des étudiants avaient étudié le français plus de cinq ans dans un milieu guidé, notamment au lycée et ensuite à l'université. Certains avaient fait un séjour linguistique dans un pays francophone avant de commencer leurs études au niveau universitaire. De plus, pour pouvoir assister au cours, ils avaient dû passer de manière acceptable un cours de grammaire au niveau DEUG.

Les données servant de base à notre expérimentation sont de types différents. Premièrement, au début du cours, nous avons posé aux étudiants trois questions spécifiques : Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ? Les deux premières questions révèlent la conscience métapragmatique des apprenants, alors que la troisième est liée à leurs activités métalangagières. Les 29 étudiants ont répondu à ces questions via la plateforme Moodle dans un forum d'apprentissage. Deuxièmement, à la fin du cours, les étudiants ont passé un examen sur le contenu du cours, le test représentant ainsi une évaluation formative des connaissances grammaticales ; 27 étudiants ont passé l'examen dont 24 filles et 3 garçons. Cet examen consistait en trois types de tâches : des questions terminologiques (par exemple, *Expliquez brièvement les termes suivants*), l'application de règles intériorisées ou de connaissances implicites (par exemple, *Mettez les verbes à la forme qui convient*) et l'application de règles intériorisées avec une justification explicite (par exemple, *Complétez les phrases en faisant l'accord du participe passé si nécessaire et justifiez votre choix*).

Pour notre analyse, nous avons choisi un exemple de cette dernière catégorie, l'application de règles intériorisées avec une justification explicite et plus précisément, nous avons étudié la partie où nous avons demandé d'abord aux étudiants d'identifier les temps et mode verbaux ainsi que la voix utilisée (i.e. la diathèse) des phrases présentées avant de justifier la forme utilisée. En voici un exemple :

1.  
J'aimais bien qu'il *vînt* me rendre visite.

Les étudiants ont pu avoir recours à leur propre « grammaire » lors du test, c'est-à-dire à un recueil de notes, mais pas directement au matériel distribué pendant le cours. Le but de cette démarche était que les étudiants se concentrent sur les points difficiles de la grammaire française. Nous avons catégorisé les réponses des étudiants et nous ne les traitons individuellement que pour donner des exemples de ces différentes catégories. Nous comparons ces réponses à leur réussite dans la partie mentionnée de l'examen. À partir de cette comparaison, nous proposons d'examiner s'il existe un décalage entre la conscience métapragmatique des connaissances grammaticales et les connaissances grammaticales des apprenants avancés.

#### 4. Concordance entre la conscience métapragmatique et la réussite du test

##### 4.1. « *Qu'est-ce qui ne serait pas difficile dans la grammaire française ?* »

4.1.1. Réponses à la première question : « Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? »

La première question a reçu des réponses plus ou moins approfondies. Certains étudiants ont indiqué comme problématiques des items grammaticaux tels que le subjonctif, l'ordre des mots ou le genre, tandis que d'autres ont parlé du français comme système linguistique ou ont fait référence à des différences entre le finnois et le français au niveau plus général, ou bien encore, certains ont comparé entre le français et d'autres langues étrangères comme l'anglais. Deux réponses révèlent particulièrement les attitudes contradictoires envers la grammaire française (tous les commentaires sont traduits par nous-même – le numéro après la citation réfère à l'étudiant) :

2.

En fait, tout est assez facile, parce que la grammaire est vraiment intégrée dans quelques compartiments de mon cerveau après l'utilisation de la langue pendant des années (20)

3.

Qu'est-ce qui ne serait pas difficile dans la grammaire française ? (23)

L'exemple 2 témoigne des connaissances grammaticales intériorisées de l'apprenant et de son sentiment de confiance en ces connaissances acquises. Il est à noter que cet apprenant a effectué un séjour linguistique de plusieurs années dans un pays francophone avant de commencer ses études universitaires. Ainsi, au moins une partie de ses connaissances grammaticales ont été acquises en milieu naturel ou non guidé. Dans ce cas de figure, le rôle de l'instruction n'étant pas clair, nous pourrions atténuer la distinction krashenienne entre apprentissage (milieu guidé) et acquisition (milieu non guidé) et parler d'appropriation incluant ces deux phénomènes (cf. aussi Gunnarsson 2006 : 40-48). En revanche, l'incertitude se manifeste dans l'exemple 3 où il semble que tout soit difficile pour cet apprenant. Pourtant, si nous examinons de près ses réponses, nous remarquons que c'est plutôt le fait d'apprendre par cœur et de retenir les règles grammaticales qui s'avère difficile (cf. infra).

La catégorie la plus fournie en réponses concerne les items simples consistant en des problèmes liés aux verbes, et plus précisément à la forme et à l'emploi du subjonctif et à la conjugaison des verbes. Les étudiants commentent aussi beaucoup le fait que la grammaire française contient de très nombreuses règles et un grand nombre d'exceptions liées à celles-ci. La différence entre les systèmes linguistiques français et finlandais perturbe un certain nombre d'étudiants et un exemple particulier consiste en l'utilisation des articles. Les prépositions font partie également de cette catégorie. Avant d'illustrer les catégories avec des exemples, nous présentons celles-ci par ordre décroissant. Il est à noter que les étudiants ont pu indiquer autant d'items problématiques qu'ils voulaient et, par conséquent, le nombre de réponses dépassent celui des étudiants. Nous indiquons les fréquences en trois classes : plus de 10 occurrences (> 10), entre 5-10 occurrences et moins de 4 occurrences (< 4).

> 10 occurrences	5-10 occurrences	< 4 occurrences
Subjonctif	Temps verbaux	Ordre des mots
Exceptions aux règles	Articles	Pronoms
Conjugaison des verbes		Construction : verbe & préposition
Prépositions		Différentes fonctions des mots grammaticaux
Différences entre le français et le finnois		Genre des mots
		Passé simple
		La terminologie (méta-)
		Manque de constructions figées ( <i>chunks</i> )
		Complexité du français
		Signes diacritiques (accents)
		Difficulté/facilité du français

**Tableau 1.** Occurrences des items problématiques

Les fréquences des occurrences témoignent des différences linguistiques entre le français et le finnois, telles que le manque d'article, de préposition, de subjonctif, etc., qui ressortent du fait que les deux langues appartiennent à des familles linguistiques différentes, la première étant indo-européenne et la seconde finno-ougrienne. En outre, les commentaires suivants exemplifient la diversité du niveau de conscience métapragmatique des apprenants. Nous avons catégorisé les exemples en cinq groupes : items grammaticaux, français comme système linguistique, différences entre le français et le finnois, comparaison à d'autres langues et autres commentaires :

**Items grammaticaux :**

4.

Les prépositions et les articles. Comme l'a dit X, il est difficile de déduire quand il faut mettre le/la ou de, etc. La conjugaison des verbes n'est pas si difficile, mais par contre, c'est difficile de choisir le mode et le temps convenables ! (11)

Cette catégorie est principalement évoquée à partir d'une énumération des items particuliers, mais parfois la liste est accompagnée d'une élaboration plus détaillée des problèmes. Dans les autres catégories, il y a plus de réflexions :

**Français comme système linguistique :**

5.

Ce qui rend la grammaire française difficile, c'est sa complexité : il est difficile de se souvenir de toutes les règles (ou même une partie) et encore moins les exceptions concernant ces dernières, comme les autres l'ont aussi mentionné (10)

6.

Ce qui est difficile dans l'apprentissage du français, ce sont les temps verbaux et leur nature aspectuelle partielle (5)

7.

Le plus difficile est probablement les constructions propres au français, par exemple verbe + préposition, qu'on ne peut qu'apprendre par cœur car le raisonnement pour les trouver échoue très facilement (24)

Les étudiants semblent avoir une image enracinée de la difficulté liée aux règles grammaticales et à leurs exceptions. Cette image naît souvent lors de l'instruction institutionnelle, et provient aussi bien de l'enseignant que des apprenants eux-mêmes : ils comparent la langue à apprendre à leur langue maternelle intériorisée et à d'autres langues apprises auparavant. Sur la base de ces connaissances, ils se prononcent sur la difficulté ou la facilité de cette langue en question. Dans les exemples de 5 à 7, cette comparaison est implicite et non verbalisée alors que dans les exemples suivants, elle est explicite et verbalisée :

**Différences entre le français et le finnois :**

8.

Ce qui est difficile, ce sont les choses qui n'existent pas en finnois (3)

9.

La structure phrastique diffère du finnois, les pronoms, les prépositions et le subjonctif font souffrir [ceux qui apprennent le français] (9)

10.

L'ordre des mots [français] est probablement problématique pour certains car il est plus fixe qu'en finnois (5)

Pour certains, tout ce qui n'existe pas en finnois est difficile, pour d'autres ces différences peuvent même provoquer un sentiment de détresse. Dans l'exemple 10, l'étudiant compare les deux systèmes de manière plus objective et relativise les différences linguistiques. Il en va de même pour ceux qui comparent le français à d'autres langues, et ont ainsi une image plus relative des difficultés du français (dans les exemples 11-14, c'est nous qui soulignons) :

**Comparaison à d'autres langues :**

11.

C'est justement la diversité des temps et des modes verbaux qui sont difficiles, et surtout pour les Finlandais, parce que [quelques-unes] des formes équivalentes n'existent pas en finnois. On ne peut pas lier le nouveau savoir à ce qu'on a déjà appris auparavant, mais il faut tout apprendre comme une chose complètement nouvelle. [...] *J'ai commencé à étudier l'espagnol il y a deux ans, et maintenant, en automne, quand nous avons traité le subjonctif, il était beaucoup plus facile de le comprendre que le subjonctif en français. C'est parce que j'ai pu le comparer avec le subjonctif français déjà appris, et ainsi, il ne me restait qu'à apprendre les désinences verbales* (13)

12.

De plus, à mon avis, les prépositions sont toujours très difficiles à utiliser correctement dans *les [différentes] langues* (7)

13.

*Même si aucune langue n'est excessivement plus difficile que les autres, la langue source influe sur le sentiment de difficulté. Le français est extrêmement difficile pour moi. À en juger sur la base des familles linguistiques, les langues germaniques ne devraient pas être plus faciles que le français [pour les Finlandais], mais il semble que ces langues ont davantage de constructions de pensées en commun* (29)

L'apprentissage d'autres langues étrangères peut faciliter celui d'une nouvelle langue, comme c'est le cas dans l'exemple 11. Bien que le subjonctif soit un mode difficile à maîtriser en français, sa connaissance peut aider à comprendre son fonctionnement dans une autre langue romane, par exemple l'espagnol. L'absence des prépositions en finnois se manifeste dans l'exemple 12 où l'étudiant compare le français avec d'autres langues ayant recours à des constructions prépositionnelles. L'étudiant ne juge pas le français plus difficile que les autres langues, mais indique plutôt un point qui semble, en général, plus problématique pour les

apprenants de langue finnophones. Cette même réflexion se révèle dans l'exemple 13 où l'étudiant fonde son explication sur les différentes familles linguistiques, mais en ajoutant que cela ne peut pas être la seule raison expliquant les obstacles sur le chemin d'apprentissage. C'est comme si, à son avis, les Français pensaient complètement différemment des Finlandais, ce qui se refléterait dans la langue. De manière condensée, cette même idée se lit dans l'exemple 14 suivant :

**Autres commentaires :**

14.

*Pour ma part, les difficultés en français commencent du fait qu'on n'entend pas suffisamment le français [dans la société finlandaise]. Il serait peut-être plus facile d'intérioriser et d'améliorer ainsi sa propre oreille linguistique si on disposait de plus de phrases et de constructions toutes faites au lieu de phrases isolées. [...] En résumé, ce qui rend le français difficile, c'est que la connaissance du finnois, du suédois ou de l'anglais n'aide pas, et qu'il faut acquérir une façon complètement différente de penser et d'apprendre – une façon qui a l'air souvent très compliqué (1)*

Ce commentaire semble plus désespéré que les autres mais, à notre avis, un message pertinent se trouve dans la première phrase : le contexte linguistique n'offre pas suffisamment d'input linguistique qui favoriserait l'apprentissage du français explicite en classe et son acquisition implicite hors de la classe. C'est une réalité linguistique concernant l'apprentissage des langues étrangères en Finlande, l'anglais mis à part. En effet, ce dernier est favorisé aussi bien dans le système scolaire – environ 90 % des élèves choisissent l'anglais comme première langue étrangère à l'école – que dans la société – par exemple, grande quantité de programmes anglais à la télévision, de films, Internet, etc. Par conséquent, l'apprenant a moins de possibilités à sa disposition pour développer son oreille linguistique en français et de ce fait sa confiance en ses compétences dans cette langue.

4.1.2. Réponses à la deuxième question : « Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? »

Les réponses à la deuxième question étaient souvent identiques à celles de la première question. En d'autres termes, ce qui semble difficile en français au niveau général l'est également au niveau personnel pour l'apprenant. Les problèmes évoqués dans la première question ont souvent été élaborés et plus détaillés dans les réponses individuelles. Voici quelques exemples de

réponses caractéristiques :

15.

Ce qui m'est difficile, c'est de distinguer le langage oral du langage écrit, et comment et quand on peut utiliser une certaine expression (8)

Cet exemple illustre un problème interne au système linguistique français, notamment les différences entre les codes oral et écrit.<sup>22</sup> Il s'agit aussi bien de divergences de formes et de structures que du vocabulaire convenable à une situation spécifique. Étroitement lié à ce point linguistique surgit le questionnement sur l'utilisation des registres linguistiques appropriés tels que soutenu, familier et argotique. D'autre part, l'influence de l'anglais peut être très forte :

16.

Ce qui est difficile pour moi en particulier, c'est de séparer l'anglais du français. Très souvent, je me heurte à de « faux-amis », c'est-à-dire que je crois reconnaître le sens d'un mot ou d'une structure parce que c'est presque la même chose en anglais, mais finalement je l'ai compris de manière complètement fautive (1)

La suprématie mentionnée de l'anglais se manifeste également dans l'apprentissage du français sous la forme des « faux-amis », des formes trompeuses. Au lieu de faciliter l'apprentissage, ces formes peuvent l'empêcher ou au moins gêner par moments. Il se peut aussi que l'étudiant se sente frustré devant ses erreurs de base :

17.

Le plus frustrant, c'est de m'apercevoir de mes erreurs élémentaires à l'écrit : je peux facilement écrire par exemple 'à lesquels' et ça ne me saute pas aux yeux avant que quelqu'un l'écrive de manière correcte (5)

L'exemple 17 illustre bien le cas où l'étudiant a appris une règle grammaticale, mais où, lors de la production, il n'arrive pas à l'appliquer chaque fois de manière correcte. Cet exemple témoigne, ainsi, de connaissances en voie de développement non encore entièrement automatisées. Il en va de même avec l'exemple suivant :

18.

Ce qui m'est difficile, c'est de me souvenir de toutes les règles grammaticales en même temps. Quand j'écris un long texte, je prête mon attention au contenu et j'oublie ainsi d'une façon ou d'une autre même les règles simples, même si je les connais bien (13)

---

<sup>22</sup> Ce genre de problème concerne l'apprentissage de toutes les langues étrangères, peu n'importe la langue maternelle de l'apprenant.

L'exemple 18 reflète la complexité des processus cognitifs parallèles au moment de la production verbale. Comme l'indique Fayol (1994 : 183-184), le niveau de performance de l'apprenant peut diminuer quand les ressources cognitives ne sont pas toutes disponibles en même temps. La non-automaticité de processus et de connaissances de bas niveau se manifeste dans une sorte de compétition pour les ressources. L'étudiant a recours à une stratégie, inconsciente probablement, où il se concentre sur le contenu de son message. Par conséquent, la complexité du texte peut augmenter, mais l'exactitude diminue. Nous ne pouvons pas nous prononcer ici sur la fluidité de son texte. L'exemple suivant présente un cas inverse :

19.

Ce qui est difficile pour moi, c'est de comprendre POURQUOI un point grammatical est comme il l'est, même si je sais utiliser correctement ces formes. C'est difficile d'expliquer les règles ou de les apprendre 'en sens inverse', quand le phénomène en question est clair comme le jour (20)

Dans l'exemple 19, l'étudiant déclare ses connaissances linguistiques et grammaticales intériorisées, tandis que ce qui lui semble problématique, ce sont les connaissances déclaratives et verbalisables. Cet étudiant a passé un certain temps dans un pays francophone, donc, un milieu naturel où il a acquis un savoir implicite et explicite du français. Son oreille linguistique s'est bien développée, il se trompe rarement dans l'utilisation de la langue, mais il ne sait pas expliquer pourquoi il faut utiliser telle ou telle forme. De ce point de vue-là, il se rapproche d'un utilisateur de langue moyen natif. Ses connaissances automatisées lui permettent une production équilibrée, il a une conscience et une confiance linguistique, mais pourtant, il lui manque une certaine conscience métapragmatique, notamment à propos des règles déclaratives. Au niveau universitaire, c'est un déficit d'un degré certain, d'autant plus que l'étudiant souhaite devenir enseignant. Pour pouvoir enseigner la grammaire de manière efficace, il devra posséder également une conscience métapragmatique verbalisable.

4.1.3. Réponses à la troisième question : « À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ? »

Les réponses à la troisième question présentent de nombreuses activités métalangagières utilisées par les apprenants. Ils ont eu recours à des stratégies diverses face à des situations problématiques. Nous illustrons ces activités, en premier lieu, en les catégorisant et, en second

lieu, en montrant quelques commentaires. Il va de soi que certaines activités métalangagières ne sont utilisables qu'à l'écrit, alors que d'autres se pratiquent également en situation d'interaction. Ces catégories sont présentées sans fréquence, car plusieurs étudiants se servent de différentes activités métalangagières. L'intérêt réside plus dans la diversité des stratégies :

Vérification d'une information ou d'une règle	Mémorisation d'une structure	Comparaison intra-/inter-linguistique	Stratégie d'atteinte interactive	Recours à la grammaire intériorisée	Immersion, input linguistique renforcé
Vérification d'informations	Apprentissage des règles par cœur	Déduction de la réponse correcte à partir du contexte	Apprentissage des règles en les pratiquant suffisamment	Confiance en son intuition, en son oreille linguistique	Séjour dans un pays francophone pour mieux apprendre
Consultation de dictionnaires et de manuels de grammaire	Développement de règles mnémoniques	Comparaison avec d'autres textes français	Evitement du problème en utilisant une autre forme	Tentative pour deviner	Rencontre de natifs
Recherches sur Internet	Tentatives pour se souvenir de constructions identiques	Comparaison des règles du français à celles d'autres langues	Demande d'aide à un natif		

**Tableau 2.** Activités métalangagières

Ces réponses reflètent l'impossibilité fréquente de séparer les stratégies d'apprentissage des stratégies de production ou de communication. De plus, les deux dernières activités sont des souhaits quant à l'avenir :

20.

[...] pour le moment, je n'ai aucune oreille linguistique. Elle va se développer sans doute, et les autres ont raison aussi que pour la pratiquer, il faudrait aller dans un pays francophone pour un séjour plus long (11)

21.

Le mieux, ce serait d'avoir un ami francophone à qui demander de l'aide dans les situations problématiques (19)

Le manque de contexte d'apprentissage linguistique naturel, déjà évoqué dans l'exemple 14 est souligné dans ces exemples. Dans l'exemple 20, l'apprenant reconnaît l'intérêt d'immersion linguistique pour améliorer son oreille linguistique. Il s'agit de l'acquisition implicite en milieu naturel. En revanche, dans l'exemple 21, l'apprenant parle d'un contact amical et personnel qui n'est pas directement lié à un certain milieu d'apprentissage. Ce qui est commun dans ces exemples, c'est l'idée d'un rapport à la langue à apprendre direct non instructionnel. Si l'étudiant n'a pas accès à ces moyens d'apprentissage et/ou de communication, il peut cependant recourir à d'autres moyens :

22.

Dans les situations problématiques, j'essaie de déduire la réponse correcte à partir d'autres informations présentes ou si possible, je contourne le problème avec une autre expression. Je n'ai pas recours aux règles mnémotechniques, mais d'autre part, je consulte assidûment un dictionnaire et un manuel de grammaire. Deviner est un moyen ultime et cela fonctionne rarement (8)

23.

Je contourne les structures complexes en utilisant de plus simples, je consulte un dictionnaire et un manuel de grammaire, je demande à des natifs, je prends des risques en écrivant [certaines formes] et en m'attendant plutôt à ce que le feedback soit négatif (23)

Ces deux exemples montrent comment les étudiants essaient de diverses manières de gérer leurs activités métalangagières pour résoudre un problème quelconque. Entre autres, les étudiants essaient en devinant de parvenir au résultat grâce à leur intuition, souvent comme solution ultime. Toutefois, dans l'exemple 22, l'étudiant indique que ce moyen fonctionne rarement, tandis que dans l'exemple 23, un autre étudiant dit n'être pas sûr de réussir et mais que c'est pourtant possible. Ces derniers exemples témoignent du fait qu'il arrive que l'étudiant teste ses hypothèses sur la structure de la langue à apprendre. Le feedback permet à l'apprenant de recevoir de l'information sur ses connaissances linguistiques, et ainsi, aussi bien la forme correcte que la forme incorrecte corrigée lui permettent de développer son intuition linguistique.

Nous avons pu remarquer que les apprenants avancés ont de nombreuses stratégies pour faire face aux difficultés rencontrées en français. Cependant, les stratégies utilisées ne témoignent pas directement de la réussite dans le test. Dans ce qui suit, nous discutons de la réussite des

apprenants dans la partie de l'examen de grammaire où il leur était demandé de reconnaître et de justifier l'emploi de formes grammaticales.

#### ***4.2. Conscience métapragmatique dans le test de grammaire***

Nous avons analysé les réponses des apprenants à un test où il fallait, en premier lieu, identifier les temps et mode verbaux ainsi que la voix des phrases présentées et, en second lieu, justifier l'utilisation de cette forme. Nous avons choisi ce test sur la base de la fréquence des points problématiques en français indiqués par les apprenants, à savoir les problèmes liés aux verbes, et plus précisément à la forme et à l'emploi du subjonctif ainsi qu'à la conjugaison des verbes (cf. 4.1.1.).

L'étudiant devait donc d'abord reconnaître la forme (temps et mode) et ensuite savoir pourquoi cette forme était utilisée dans la phrase. Il va de soi que ce genre de question était plus facile pour les apprenants du point de vue cognitif qu'une question où il aurait fallu choisir la forme convenable soi-même et, en plus, en justifier l'utilisation. Notre intérêt porte ici sur la conscience métapragmatique grammaticale et sur la reconnaissance des formes verbales. Cette partie du test consistait en 6 phrases donnant au maximum 4 points pour la réponse correcte, à savoir 1 point pour chaque information demandée (temps, mode, voix, justification), le total étant de 24 points. Les résultats obtenus variaient entre 7 et 24 points, 21 sur 27 étudiants ayant obtenu au moins 19 sur 24 points. Cela signifie que dans la plupart des cas, les étudiants ont bien réussi dans cette partie du test. Il est à noter que les étudiants ont pu avoir leurs propres notes avec eux pendant l'examen (cf. chapitre 3.), ce qui a certainement influencé les résultats. Mais il est, selon, nous d'autant plus intéressant d'étudier les points qui ont été pour eux problématiques, notamment les formes verbales les moins fréquentes dans le langage quotidien et la terminologie. Nous commençons par les verbes.

Nous avons catégorisé les réponses selon les difficultés manifestées. Reconnaître les formes verbales fréquentes de l'indicatif ainsi que le subjonctif présent et passé, surtout dans les constructions telles que *Il est révoltant que + subjonctif*, *Je ne crois pas que + subjonctif* et *Dites-lui que + subjonctif* semble facile pour les apprenants. S'il existe des difficultés à ce

propos, elles sont liées à la justification de la forme utilisée :

24.

Phrase : Dites-lui qu'il *viene*.

25.

Justification : « Le subjonctif est utilisé parce qu'il n'est pas sûr qu'il vienne (11)

L'étudiant surgénéralise la règle d'emploi du subjonctif concernant l'incertitude de l'opinion et ne reconnaît pas celle où il s'agit d'un ordre. D'un autre côté, les temps et modes verbaux plus rarement utilisés dans le langage de tous les jours et faisant partie du langage littéraire (*passé simple, passé antérieur, imparfait du subjonctif et plus-que-parfait du subjonctif*) posent le plus de problèmes. Par exemple, dans la phrase suivante, les étudiants confondent l'imparfait du subjonctif avec le passé simple :

26.

J'aimais bien qu'il *vînt* me rendre visite.

Une fois que l'étudiant a, à son avis, reconnu la forme en tant que passé simple, il justifie son utilisation sur la base de règles concernant ce temps, bien que ces règles ne soient pas valables ici :

27.

Un événement effectué dans le passé, aucun lien avec le présent (20)

Dans le cas de l'exemple 26, les étudiants semblent être tellement fixés, à priori, sur la forme qu'ils n'aperçoivent pas les indices du contexte, notamment le verbe *aimer* requérant un subjonctif dans la phrase subordonnée. Même ceux qui ont reconnu la forme correcte ne savent pas toujours justifier son utilisation dans la phrase : soit ils ne justifient pas du tout leur réponse, soit la justification est au moins en partie fautive :

28.

Phrase : Si j'avais eu son adresse, je l'*eusse mise* à la torture.

29.

Justification : « Le plus-que-parfait du subjonctif rend la menace plus solennelle » (2)

L'idée de la solennité réfère à la fonction de cette forme dans le langage littéraire, comme le conditionnel passé deuxième forme (cette appellation n'est toutefois pas acceptée de manière unanime). L'étudiant se souvient donc en partie du contexte linguistique où la forme est utilisée,

mais ne sait pas expliciter plus en détail la règle. Ceux qui répondent correctement sans justifier ou qui justifient mal l'utilisation des formes semblent recourir à une partie de leur conscience métapragmatique, notamment implicite (intuition) et encore en construction.

Deuxièmement, il ressort également du test que le côté terminologique a posé des difficultés de deux sortes : soit les étudiants ont mal répondu car ils ne semblaient pas avoir compris ce qui leur était demandé de faire dans le test, soit ils ont eu recours aux termes de manière inexacte. Le premier cas concerne principalement les étudiants ayant le moins bien réussi dans le test. Le tableau 3 suivant présente quelques-unes de ces difficultés, le terme fautif étant en italiques :

Forme commentée	eut paru (indicatif)	Vînt vinssent (imparfait du subjonctif)	va être dirigée (indicatif, futur proche)	comprendrait (indicatif, conditionnel présent)
Catégorie d'erreurs	Forme similaire	Mode vs. temps	Catégorie mode ambiguë	Transposition de sens
Réponses de l'étudiant	passé antérieur de l' <i>infinitif</i>	<i>mode</i> = le passé antérieur	<i>mode</i> = <i>impersonnel</i> <i>gérondif</i>	temps <i>futur</i> , mode indicatif (conditionnel)
		temps = <i>passé simple</i> , mode = <i>conditionnel</i>	<i>temps composé</i> , <i>mode impersonnel</i>	

**Tableau 3.** Problèmes terminologiques

Ces exemples illustrent bien l'instabilité de la conscience métapragmatique en ce qui concerne les règles déclaratives sur le plan terminologique. Il semble que la différence entre temps et mode reste vague et que la signification même du mode soit ambiguë. Les étudiants parlent du conditionnel en référant au *futur* comme temps parce qu'au niveau de la pensée, il s'agit d'un événement qui se passe dans un avenir hypothétique. Ils mélangent ainsi le niveau linguistique et le niveau mental des concepts. Les termes « temps », « mode » et « voix » ont été utilisés lors du cours à partir d'exercices, mais il semble que « parler méta » lors d'un cours de grammaire se rapproche d'un discours dans une autre langue étrangère avec un code linguistique à part.

Certains étudiants ont indiqué au début du cours en répondant aux questions mentionnées que, pour eux, il y a beaucoup de points problématiques concernant les verbes dans la grammaire française. Sur la base de la réussite à l'examen et dans la partie analysée plus spécifiquement,

nous pouvons remarquer que ces étudiants arrivent à reconnaître et à justifier les règles en principe correctement. Nous pourrions nous poser la question de savoir si leur conscience métapragmatique peut être considérée comme bonne. Ils se reconnaissent des points faibles qui, lors du test, ne semblent pas leur poser de problèmes. Sans tirer de conclusions hâtives, nous sommes tentée de croire que ces étudiants se sont bien préparés pour le test et se sont concentrés sur ces points difficiles, entre autres, en rédigeant leur propre « grammaire ». Ainsi, le fait de reconnaître ses propres faiblesses et la réussite au test ne témoignent pas d'une mauvaise conscience métapragmatique, mais peut-être d'un manque de confiance en ses connaissances réelles.

D'un autre côté, d'autres étudiants arrivent à reconnaître la forme, mais une justification correcte de l'emploi manque ou est en partie fautive. Si nous comparons les stratégies utilisées par les apprenants, nous ne pouvons pas tirer de conclusions sur un éventuel lien entre le nombre de stratégies utilisées et la réussite à l'examen, mais en revanche, nous pouvons constater que ceux qui réussissent le moins bien dans la partie examinée, n'ont recours qu'à une ou deux stratégies face à des problèmes grammaticaux. La stratégie la plus courante pour eux est la vérification d'une information ou d'une règle (consultation de dictionnaires, manuels, Internet) et la seconde, l'intuition. Ils reconnaissent sans doute leurs points faibles, mais n'ont pas de moyens efficaces à leur disposition leur permettant de contourner les problèmes. Il se peut que ces étudiants ne réussissent pas à mobiliser toutes les ressources nécessaires en même temps (cf. exemple 18) et qu'ils n'aient pas suffisamment de connaissances automatisées. Ainsi, leurs performances lors du test sont diminuées (Fayol 1994: 183-184).

## **5. Discussion**

Dans cet article, nous avons examiné la conscience métapragmatique des apprenants avancés (LICENCE) de français langue étrangère au niveau universitaire et leurs activités métalangagières face aux problèmes grammaticaux. De plus, nous avons également étudié la possible existence d'un décalage entre la conscience métapragmatique et la réussite dans une partie du test de grammaire, notamment celle de reconnaissance de formes verbales et la justification de leur emploi dans une phrase donnée.

Dans notre expérimentation, nous n'avons pas étudié la production active des apprenants, mais uniquement la reconnaissance des formes verbales que les étudiants avaient indiquées être des points problématiques dans la grammaire française. Il semble que si les connaissances grammaticales de base sont automatisées, la gestion des ressources cognitives est facilitée. Il est à noter que la conscience métapragmatique et l'automatisation des connaissances peuvent influencer de manière divergente sur la production verbale orale et écrite (cf. Pekarek Doehler 2000 : 64). À l'écrit, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir à sa production, alors qu'à l'oral, la chose qui importe le plus, c'est de communiquer et d'interagir sans trop d'interruptions. À l'oral comme à l'écrit, la non-automaticité des connaissances se reflète soit dans le manque de fluidité, de complexité et d'exactitude de la production, soit dans un déséquilibre entre ces aspects indicateurs de la maîtrise de la langue (cf. Gunnarsson 2006 : 31).

Nos résultats nous permettent de formuler quelques hypothèses sur la manière dont l'analyse linguistique contribue au développement de la conscience métapragmatique de la grammaire dans un milieu guidé ou non naturel. Même si l'enseignement de la grammaire est de toute évidence une activité métalangagière par excellence (Schneuwly 1998 : 268), il se peut que la conscience métapragmatique de l'apprenant puisse entraîner un manque de confiance en ses connaissances. Ou encore, il se peut que la règle que l'apprenant s'est créée ne soit convenable que partiellement : par exemple, la forme est bien intériorisée mais la justification de son emploi repose sur une base instable. Également, pour aller plus loin dans la réflexion, il est possible aussi qu'il s'agisse d'autre chose que des connaissances réelles ou factuelles des apprenants. L'apprenant peut répéter des croyances et des idées stéréotypées de ce qui est considéré comme difficile en français pour ne pas perdre la face devant l'enseignant en cas d'échec dans le test de grammaire. Ces croyances naissent souvent au fil des procédures d'entraînement dans un contexte d'instruction formelle.

Les raisons de l'instabilité des connaissances sont multiples, mais l'une d'entre elles consiste en la confiance en son intuition ou en son oreille linguistique au moment du doute. L'oreille linguistique de l'apprenant de langue peut se révéler trompeuse, entre autres, à cause de l'influence de la langue maternelle et/ou d'autres langues apprises auparavant. Le fait de deviner semble, à première vue, à double tranchant: il donne 50 % de chance de réussir. Pourtant, du

point de vue de l'apprentissage, nous pouvons considérer que les deux options ont de bons côtés. Le feed-back et les médiations entre l'apprenant et l'enseignant concernant l'utilisation correcte de la langue permettent de développer l'intuition linguistique du premier par étapes vers une base plus stable et l'automatisation des connaissances. Cette réflexion est encore plus fructueuse chez des apprenants adultes au niveau universitaire puisque ceux-ci ont les capacités cognitives pour analyser la langue comme objet linguistique, leur conscience métapragmatique implicite et explicite se développant ainsi en parallèle. Certes, tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière, ce qui convient pour certains ne fonctionne pas nécessairement avec d'autres. Sur la base de notre analyse, nous remarquons pourtant qu'un large éventail de moyens disponibles améliore les possibilités de contourner les difficultés et de réussir dans la tâche. Ainsi, l'enseignant peut se servir de guide et d'appui pour les apprenants sur la voie de leur autonomie en leur indiquant la diversité des moyens d'apprentissage existants.

La question de savoir si l'instruction formelle est plus efficace du point de vue de l'apprentissage que l'acquisition dans un milieu naturel reste, ainsi, sans réponse. Sur la base des commentaires des apprenants, les contacts authentiques avec la langue cible leur manquent dans un milieu guidé non naturel, ce qui est lié à la situation linguistique de la société finlandaise où le français est relativement rare. Les apprenants croient eux-mêmes à l'influence de l'immersion dans un pays francophone sur le développement de leur oreille linguistique. Nous soutenons cette idée, mais, en même temps, nous défendons vaillamment la valeur de l'instruction en milieu guidé. À notre avis, l'acquisition dans un milieu naturel combinée avec l'apprentissage guidé peut augmenter la conscience métapragmatique implicite et explicite et, par conséquent, la confiance linguistique des apprenants.

## **Bibliographie**

Bange, P. 2003. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère. In: M.L.M.S. (éd.) *Actes du XIe colloque international: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Paris 19, 20 et 21 avril 1999, France. *Marges Linguistiques* – Publications Actes.

Bange, P., Carol, R. & P. Griggs 2000. Conscience linguistique et acquisition des langues secondes. In: Holtzer G. & M. Wendt (éds.) 2000. *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel, stratégies, conscience langagière*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. pp. 151-169.

- Bronckart, J.-P. 1998. Discussion. In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 165-168.
- Bruner, J. S. 1999 [1996]. *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press.
- Dolz, J. 1998. Activités métalangagières et enseignement du français. In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 7-19.
- Dolz, J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny, 28 février - 1 mars 1997. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang.
- Fayol, M. 1994. From declarative and procedural knowledge to the management of declarative and procedural knowledge. *European Journal of Psychology of Education* 9 (3). pp. 179-190.
- Gunnarsson, C. 2006. *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. Études romanes de Lund 78. Lunds universitet.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & L. Lipponen 2001. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. 1.-4. ed. Helsinki: WSOY.
- Jaffré, J.-P. 1998. Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 47-62.
- Mutta, M. 2007. *Un processus cognitif peut en cacher un autre: Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Annales universitatis turkuensis. Série B, tome 300. Turun yliopisto.
- Mutta, M. & V. Suzanne A paraître. Divergence et convergence dans les processus de production écrite et orale en FLE. Communication présentée lors du colloque AFLS, 3-5 septembre 2009, Neuchâtel (Suisse).
- Pekarek Doehler, S. 2000. La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 71. pp. 47-69.
- Schneuwly, B. 1998. Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile? In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 267-272.
- Verschueren, J. 2002. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. In: Bernicot, J. et al. (eds.) 2002. *Pragmatique et psychologie*. Presses Universitaires de Nancy. pp. 57-72.

## Autrui dans le discours – Les identités des étudiantes musulmanes voilées à Montréal

*Tanja Riikonen*

### Résumé

L'immigration et la mobilité interculturelle modifient le milieu montréalais depuis des décennies. Dans un tel environnement multiculturel, il est pertinent d'étudier des traditions qui se transforment et de nouvelles formes de la religiosité naissant surtout parmi les jeunes. Cet article porte sur l'islam dans un milieu montréalais et souligne la problématique du voile islamique dans les pays occidentaux du point de vue identitaire. Pour s'approcher de la religiosité islamique, la question du voile est particulièrement intéressante. En ce qui concerne le voile islamique, il s'agit d'un symbole visible de la femme musulmane, auquel plusieurs significations culturelles, politiques, psychologiques et sociales se rattachent. Dans les pays occidentaux, le voile islamique participe à la construction identitaire des jeunes musulmanes. Dans le but de découvrir diverses manières de se définir dans la « trichotomie » de soi, d'autrui et de Dieu, nous analyserons les identités de cinq étudiantes musulmanes interviewées par le biais des concepts d'identité, de discours et de voix d'autrui. Etant donné que l'identité se construit dans la conscience de soi et d'autrui, nous considérons comme pertinent de s'engager à l'approche identitaire anti-essentialiste et de souligner la multiplicité de la construction identitaire à travers des voix réénoncées et recontextualisées, autrement dit, du discours représenté, dans la parole des étudiantes musulmanes.

**Mots clés** : analyse du discours, Canada, femme musulmane, identité, voile islamique

### 1. Introduction

Dans cet article, nous envisageons d'étudier l'islam au Canada du point de vue des femmes musulmanes, dans un milieu montréalais. Montréal, dont approximativement 20 % des habitants<sup>23</sup> sont nés à l'étranger, s'ouvre aux différentes cultures à travers l'immigration qui le modifie depuis des décennies. Ainsi, en tant que terrain de recherche, cette ville métropolitaine nous offre des possibilités intéressantes par rapport aux études culturelles et religieuses, étant donné qu'elle est considérée comme un carrefour dialogique du concept de laïcité et de pluralité des religions. À Montréal, on estime que le nombre de Musulmans dépasse déjà 120 000

---

<sup>23</sup> Statistics Canada 2006 : 740 355 personnes nées à l'étranger sur la population montréalaise totale 3 635 571.

(Perrault 2007) et, par conséquent, la religion islamique est présente dans la vie quotidienne des Québécois (Daher 2003). Dans un tel milieu multiculturel et multireligieux occidental, de nouvelles formes de religiosité naissent chez les jeunes, et les traditions se transforment (Neveu 1999 : 10-11 ; Venel 1999 : 112). Pour mieux comprendre ces nouvelles formes de religiosité, il est pertinent de découvrir de différentes manières des groupes minoritaires de s'identifier et de se définir.

Pour s'approcher de la religiosité islamique, la question du voile<sup>24</sup> est particulièrement intéressante. Il s'agit d'un symbole visible de la femme musulmane, auquel plusieurs significations se rattachent dépendamment de l'âge, du statut social et de l'environnement culturel de sa porteuse. Même si le nombre de musulmans à Montréal, comme dans les grandes métropoles occidentales en général, augmente de jour en jour, en réalité seulement 15 % des Musulmans (dont 45 % des femmes) fréquentent les mosquées (Perrault 2007). Par conséquent, on peut se demander quel est le lien entre le port du voile et la pratique religieuse islamique dans une société occidentale s'orientant vers les valeurs de la laïcité, la pluralité et du dialogue entre les religions.

Nous examinerons trois aspects mis en avant : l'islam, l'identité et le discours. Nous aborderons l'islam, ou plus précisément la problématique du voile islamique, du point de vue identitaire. Notre analyse se base sur les entrevues de cinq musulmanes, étudiantes universitaires qui vivent à Montréal. Des chercheurs ont créé plusieurs catégories concernant le voile islamique dans les pays occidentaux, telles que le voile revendiqué (Gaspard & Khosrokhavar 1995 : 45-46), le voile intellectuel (Venel 1999 : 112) et le voile identitaire (id.: 120). De ce fait, le concept d'identité contribuerait également à la compréhension du fait de se voiler ou de ne pas le faire, le thème qui a déjà été intensivement étudié au Canada (voir. p.ex. Droogsma 2007 ; Hamdan 2007 ; Tabassum 2006 ; Williams & Vashi 2007 ; Zine 2006). Dans cette perspective, nous privilégions l'approche identitaire anti-essentialiste (Buden 2002 ; Benwell & Stokoe 2006 ; De Fina 2006 ; Hall 2000 : 17), selon laquelle l'incomplétude, l'hybridité et les facteurs antagonistes caractérisent l'identité (Buden 2002). Selon l'approche, l'identité n'est plus considérée comme se localisant à l'intérieur de l'individu, mais elle est construite dans le discours et dans les

---

<sup>24</sup> Soit hijab, niqab, burka, khimar, jalabib etc.

représentations langagières (Benwell & Stokoe 2006 : 31). De ce fait, nous aborderons des identités musulmanes par l'intermédiaire du discours - l'identité se construit dans le discours émis dans un certain temps et lieu.

Principalement, la formation identitaire se base sur l'idée selon laquelle l'identité se forme par rapport à l'altérité, c'est-à-dire, dans la conscience de soi et d'autrui (Charaudeau 2002 : 299). Ainsi, dans l'analyse discursive, les notions de **polyphonie** et de **voix d'autrui** deviennent pertinentes et nous nous approcherons de l'identité du côté polyphonique et des voix multiples du discours. En tant qu'outil d'analyse, nous appliquerons le concept de **discours représenté** issu de concept de discours rapporté. Ainsi, par le biais de la recontextualisation et réénonciation du discours, nous nous concentrerons sur deux phénomènes pertinents dans la construction identitaire par le voile islamique des jeunes musulmanes : l'affirmation de soi devant autrui et l'abandon de soi devant Dieu.

## **2. Québec pluraliste et interculturel modifie et oriente l'islam québécois**

Les études françaises et francophones s'investissent en général dans la recherche sur la diversité de la Francophonie. Il ne s'agit pas seulement de divers domaines scientifiques, mais aussi d'un espace géographique vaste incluant de différentes particularités politiques, économiques, sociales et culturelles (Haddour & Majumdar 2007 : 6). Le Québec, une des dix provinces canadiennes, est bien unique en tant qu'environnement culturel dû à sa culture francophone nord-américaine : 7 millions de Francophones se trouvent entourés de 300 millions d'Américains et de Canadiens anglophones.

Au Canada, les communautés ethniques ont un libre droit d'exercer et de maintenir leurs traditions religieuses. Le gouvernement du Québec (2006) reconnaît une société pluraliste en se définissant de la manière suivante : une majorité d'origine française cohabite avec une minorité d'origine britannique, des nations amérindiennes et des gens de diverses origines et cultures venues d'ailleurs. « Le Québec accueille chaque année plus de 45 000 immigrants qui proviennent d'une centaine de pays et qui participent activement à son développement économique, social et culturel » (ibid.). L'islam émerge dans les débats publics du Québec

notamment depuis la proposition de la création d'un tribunal islamique basé sur le code de famille issue de la sharia en Ontario, et depuis 2006 autour les débats intenses des accommodements raisonnables. Les accommodements raisonnables ont été proposés par le premier ministre du Québec, Jean Charest, pour minimaliser la discrimination des individus issus d'une minorité culturelle ou religieuse à l'intérieur du Canada. Ils sont ouvertement mis aux débats des publics par la CCPARDC (La Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles), dont le dernier rapport est rendu public par les co-présidents Gérard Bouchard et Charles Taylor le 28 mai 2008<sup>25</sup>. La Commission « Bouchard-Taylor » constate que les « co-présidents ont [...] souligné l'importance pour l'État québécois de combattre les diverses formes de racisme et de discrimination multiple présentes dans la société ». Ainsi, le gouvernement du Québec fait de forts efforts de traiter et d'appliquer l'interculturalisme et la laïcité ouverte au Québec. D'un côté, la pluralité des cultures et des religions favorise le dialogue ouvert interculturel et interreligieux<sup>26</sup>, d'un autre côté, la politique des mouvements plutôt nationalistes mettent fortement en avant « l'identité québécoise »<sup>27</sup> soulignant l'importance de la langue française et des traditions originaires catholiques.

Dans ces environnements culturels naît un « islam québécois » issu de l'immigration de masse relativement récente de diverses parties du monde sans accentuer un groupe minoritaire précis d'origine de certains pays (comme les Maghrébins en France) (Daher 2003). Par conséquent, cet « islam québécois » ne regroupe pas politiquement les voix multiples des musulmans (ibid.), comme démontre également la commission Bouchard-Taylor en constatant qu'il y a peu d'exemples au Québec que les musulmans ont voulu imposer leurs valeurs ou leur religion à des non-musulmans (cf. *Accommodements raisonnables du Québec*). Dans l'esprit de l'intégration, les co-présidents soulignent que de 60 mosquées montréalaises, il y a seulement 2 ou 3 qui « prêchent la non-intégration à la société québécoise pour des raisons morales ». Enfin, ils se demandent, en remettant à sa place l'islamophobie manifestant parfois au sein de la société, « n'y a-t-il pas une disproportion entre la crainte exprimée et le poids démographique des musulmans au sein de la population du Québec (tout au plus 2 % en 2007)? » (ibid.)

---

<sup>25</sup> *Accommodements raisonnables du Québec*

<sup>26</sup> *ibid.*

<sup>27</sup> L'idée présentée sous une forme plutôt extrémiste par le Parti Québécois (*Projet de loi sur l'identité québécoise*, cf. la bibliographie).

### 3. Voile islamique en Occident

Dans l'islam, la définition de l'honneur est étroitement liée à la couverture du corps contre le regard d'autrui et à la ségrégation des sexes soulignant la pureté contre l'impureté et licite contre illicite (Chafiq & Khosrokhavar 1995 : 146). Ainsi, le voile appartient en premier lieu aux femmes, mais construit également des rapports entre les femmes et les hommes (id.: 155). Dans l'islam, le voile a plusieurs significations spécifiques (El Kaddioui 2000 : 195). En s'approchant de Dieu, le Coran demande aux hommes et aux femmes de s'habiller d'une manière décente (Hallenberg 1998 : 59). Dans le Coran, le mot *hijab*, souvent connoté au voile, est mentionné sept fois dans la signification de la séparation, de la protection et de la cache (El Kaddioui 2000 :195). Le hijab sépare les hommes de Dieu, les croyants des non-croyants et met à part les femmes du Prophète (ibid.).

Dans les pays dits musulmans, les significations du voile peuvent différer de celles des pays non musulmans occidentaux. Traditionnellement, les féministes et les partisans de la laïcité en France ne voient le voile islamique « qu'avec les yeux de la crainte et du préjugé » (Venel 1999 : 22). Par contre, argumenté actuellement, le voile ne peut plus être considéré comme un signe aveugle de soumission à la tradition ou à la féminité ancestrale, mais plutôt comme une légitimation de l'extériorisation de la femme et de son moral (Gaspard & Khosrokhavar 1995: 49). En d'autres mots, l'utilisation du voile peut être interprétée aussi bien comme l'affirmation de soi vis-à-vis des parents et de la société (id. : 49) que comme l'abandon de soi dans un monde incertain devant « la modernité angoissante » (Chafiq & Khosrokhavar 1995 : 164).

Dans les pays occidentaux, le voile ne supporte plus l'idée d'une identité en rupture avec la société entourant, mais il renforce plutôt une double identité entre la culture islamique et la culture de la société d'accueil hors de l'islam traditionnel (Gaspard & Khosrokhavar 1995 :47). Par contre, on parle souvent de nouvelles formes de religiosité et du retour au religieux qui se manifestent parmi les jeunes d'aujourd'hui dans les sociétés occidentales (Neveu 1999: 10-11). Dans le cas des jeunes musulmans, il s'agit, d'une part, d'intellectualisation de la foi personnelle hors des pratiques traditionnelles et d'une autre part, de retour aux textes purs du Coran (Venel 1999 : 19, 112). Pour cela, le retour au religieux a tendance à renforcer l'affirmation de l'identité

entre la modernité occidentale et l'islam (Gaspard & Khosrokhavar 1995 : 47). Étant un symbole visible de la femme musulmane, le voile islamique est fortement lié à la construction identitaire parmi les jeunes musulmanes en Occident (Venel 1999 : 19). Venel (id. : 112-113) parle du voile intellectuel en se référant à un choix délibéré du port du voile et à la relecture des textes sacrés de l'islam. La foi de ces jeunes est comme « une quête perpétuelle de savoir », comme une recherche des connaissances individuelles, approfondies de la religion (ibid.). Ainsi naît un islam identitaire afin de souligner l'affirmation de soi et l'individualité des jeunes musulmanes occidentales, accentuée par leur religion (id. : 120). Pour cela, le voile identitaire peut ne pas rendre l'identité ni hybride, ni incohérente, mais il peut construire l'identité « reconnue comme une identité à part entière », comme « la seule identité signifiante » dans un contexte spécifique (id. : 106-110).

#### **4. Base théorique et analytique pour le concept d'identité**

Dans une étude d'Abdallah-Pretceille (1999), les concepts de miniaturisation et de mondialisation sont utilisés pour décrire les mouvements identitaires du monde actuel. Selon elle, la miniaturisation et la multiplication des groupes d'appartenance sont des phénomènes paradoxalement parallèles aujourd'hui (id. : 12-14). Plus précisément dit, il s'agit de multiplication des groupes d'appartenance qui présente ce mouvement paradoxal : d'un côté, certains groupes d'appartenance deviennent de plus en plus larges, et d'autres, de plus en plus petits (ibid.). Ainsi, la miniaturisation qui renforce des groupes locaux et la mondialisation qui homogénéise globalement les cultures sont les deux phénomènes caractérisant l'époque postmoderne (ibid.). Dans le contexte de l'islam au Canada, cette idée de miniaturisation et mondialisation peut nous ouvrir des points de vue intéressants. La religion islamique est un phénomène mondial (l'islam est la deuxième religion la plus répandue au monde<sup>28</sup>) qui est souvent homogénéisé dans le discours et par le discours, mais qui se présente dans de diverses formes et manifestations selon les différents contextes d'espace et de temps.

---

<sup>28</sup> Islam Wikipedia

#### ***4.1. Construction discursive de l'identité***

En ce qui concerne la manifestation identitaire, premièrement, l'individu n'a pas une seule identité, mais il en a multiples. Cette idée se base sur la distinction théorique primordiale entre l'essentialisme et l'anti-essentialisme du concept d'identité (Buden 2002 ; Benwell & Stokoe 2006 ; De Fina & al. 2006 : 3 ; Hall 2000 : 17). Considérant les identités, entre autres, comme fictives et imaginaires (Hall 1999), les théories anti-essentialistes s'opposent à l'idée essentialiste sur l'identité existant en tant que telle. De ces points de départ, nous observons les identités de nos interviewées du point de vue discursif et interactionnel. Premièrement, la théorie discursive de l'identité est fortement liée à la linguistique de l'énonciation et à l'analyse du discours. Selon l'approche discursive, les identités se construisent dans le discours entre les interlocuteurs, et ainsi, elles peuvent être étudiées, par exemple, dans la parole des sujets et dans l'interaction. Nous nous appuyons sur la définition du discours selon laquelle il s'agit d'un mode d'appréhension du langage, soulignant surtout l'activité des sujets inscrits à la situation de l'utilisation du langage lui-même (Maingueneau 1991 : 11). De ce fait, il est argumentable que l'identité se forme constamment par les conversations réelles et imaginaires (Benwell & Stokoe 2006 : 35).

Deuxièmement, l'intersubjectivité apporte un élément essentiel à notre compréhension de la notion d'identité. Dans l'analyse du discours, le concept d'identité est issu de deux éléments essentiels : le sujet et l'altérité. L'identité se construit en relation avec autrui, dans la conscience de soi et d'autrui (Charaudeau 2002 : 299). Même si la distinction entre le sujet et l'altérité peut nous sembler évidente, dans la production du discours, cela peut créer des confusions dans les différents niveaux du discours : qui l'énonce, et qui le réénonce. La raison principale pour cela est que la notion d'altérité n'inclut pas seulement les autres personnes engagées dans la conversation, les interlocuteurs avec qui le sujet communique, mais l'altérité se présente aussi dans le discours et dans la parole d'un seul locuteur. Nous apportons et rapportons constamment la parole des autres, sous différentes formes, sans ou avec la conscience de la situation présentée.

#### *4.2. Discours représenté et la voix d'autrui – les modes d'analyse*

La présence d'autrui dans le discours nous introduit un concept clé, la polyphonie, issu de linguistique bakhtinienne. Bakhtine (2004 : 150) était le premier à utiliser la notion de polyphonie en reconnaissant la pluralité des voix dans les textes et en faisant la distinction entre « my word and the other's word ». Dans l'analyse, nous utilisons l'idée de la polyphonie et des voix multiples du discours en développant les approches traditionnelles linguistiques du discours rapporté. Étant un aspect fondamental du discours, la pluralité des voix au sein d'un même énoncé est classiquement étudiée par le biais du concept de discours rapporté qui souligne la relation du locuteur à son propre énoncé (Maingueneau 1994 : 121, 145). L'idée du discours rapporté se base sur le fait que le discours est « constamment traversé par le déjà-dit, et parfois le à-dire » (id. : 121). De ce fait, la pluralité des voix est liée soit aux propos du locuteur lui-même, soit à un autre locuteur dans une autre situation énonciative (ibid.).

Introduisons la notion de voix. L'école genevoise de la pragmatique linguistique utilise la notion de voix pour souligner la distinction entre le discours du locuteur et la voix d'autrui apportée au discours. Elle modifie l'idée du discours rapporté, des paroles rapportées dans une conversation, en le remplaçant avec la notion de discours représenté. Ce remplacement veut souligner le locuteur en tant que responsable de son énoncé, autrement dit, la possibilité que le discours en question n'a pas été énoncé antérieurement, mais il s'agit d'une anticipation du discours d'autrui qui n'est pas, non plus, nécessairement formulé, mais désigné ou implicite. Autrement dit, le discours représenté peut être soit imaginé, soit anticipé et il a pu ou pourrait être tenu dans le passé ou à l'avenir (Roulet 1999 : 118, 177). . De cette manière, la notion de discours représenté met en avant aussi bien la reproduction réelle qu'hypothétique du discours et, ainsi, souligne également la nature imaginaire du discours (id.: 120). Pour cela, notre analyse se basera sur les outils d'analyse que le discours représenté et la voix d'autrui nous présentent, et ce, dû au fait que nous analyserons les identités de cinq étudiantes musulmanes interviewées en soulignant l'importance de leurs recontextualisations des déjà-dits et des à-dires – hypothétiques ou non – dans le but de découvrir leur construction identitaire par rapport à autrui.

## 5. Corpus et analyse

Dans cet article, notre analyse se base sur les interviews faites à l'aide de cinq étudiantes musulmanes. Les interviewées étaient les étudiantes universitaires de l'Université de Montréal (2) ou de l'École Polytechnique (3) et elles avaient exprimé leur volonté pour les interviews par l'Association des Étudiants Musulmans de l'Université de Montréal. L'anonymat des étudiantes a été bien protégé, ce que nous considérons important comme principe éthique de la recherche conduite. Les interviews incluaient trois thèmes principaux, *le port du voile, l'image de Dieu et la femme voilée d'aujourd'hui*, et un thème supplémentaire, *la vie des étudiants musulmans sur le campus*. En général, les questions posées étaient semi-structurées afin de garantir la libre parole des étudiantes. Les interviews ont été réalisées sur le campus (sauf une dans la maison de l'interviewée) et elles ont duré environ une heure. Un facteur essentiel à prendre en compte est que 4 sur 5 interviewées avaient pris la décision de se voiler au Canada, une fois immigrées. Une des interviewées avait pris cette décision seulement 2 mois avant notre rencontre, tandis que la cinquième interviewée portait le voile depuis l'âge de 11 ans. Cette variété appréciée des expériences nous a permis de nous orienter vers divers points de vue personnels en fonction du port du voile.

### 5.1. Discours représentés de soi, d'autrui et de Dieu

Les trois discours principaux sont apparus au cours des interviews : le discours de soi, d'autrui et de Dieu. Ces trois formes de discours se représentent des manifestations de discours représenté d'une manière interactionnelle. La parole de soi, d'autrui et de Dieu se communiquent et ainsi se modifient constamment dans le discours des locutrices. La base de cette **trichotomie** se manifeste explicitement dans la parole des locutrices :

1.

Il y a deux dimensions en fait [...] **dimension verticale, c'est toi et Dieu** [...] c'est comment j'envisage à la relation avec Dieu... **la dimension horizontale, c'est toi et les autres** [...]

Comme l'exemple 1. nous illustre, les trois discours analysés sont bien des facteurs essentiels concernant la manière dont les locutrices appréhendent le monde. Les trois exemples suivants se forment de ces trois discours principaux étudiés dans les interviews :

2.

**Discours de soi : je me dis :** « Okey, j'ai confiance en Dieu, je m'en remets à lui et lui il me laissera jamais tomber parce que moi je fais ça pour lui »

3.

**Discours d'autrui :** il y a des gens qui trouvent : « ah c'est une personne respectueuse parce qu'elle a une religion... elle respecte sa religion.. » il y a des gens qui regardent : « Ah, c'est une personne qui vient du dixième siècle, elle croit encore en Dieu »

4.

**Discours de Dieu :** le but ultime qu'on se fixe c'est d'aimer Dieu [...] il nous a dit : « Si vous voulez arriver à m'aimer je vous donne une méthode [...] maintenant je vous donne un choix »

Dans l'exemple 2, la locutrice rapporte sa propre parole réflexive réénoncée, ou imaginaire, ce qui peut être considérée comme une forme d'interaction de soi. Deuxièmement, dans l'exemple 3 du discours d'autrui, la locutrice réénonce la parole d'autrui recontextualisée. Souvent, deux différentes formes de discours d'autrui se présentent dans la parole des locutrices : soit la locutrice présente des idées généralisées d'autrui, autrement dit, des représentations d'autrui qu'elle a formées par rapport à elle-même, soit elle cite une conversation avec une personne précise dans un contexte précisé. En ce qui concerne l'exemple 4, la locutrice réénonce la parole et la conversation imaginaire de Dieu, et ainsi, le discours de Dieu peut être vu comme une forme de discours d'autrui interactif : soit la locutrice communique avec son Dieu, soit elle recontextualise la parole de Dieu adressée à elle-même.

En s'appuyant à la théorie d'identité discursive et interactionnelle, le but principal de cette analyse est d'utiliser ces discours représentés comme moyen d'analyse à travers lesquels nous observons la construction identitaire des interviewées et leur manière de s'affirmer et de s'abandonner dans « une quête perpétuelle de savoir » et dans le choix délibéré et dans l'intellectualisation du port du voile. Dans le premier chapitre d'analyse **Affirmation de soi** (5.2), le discours de soi et le discours d'autrui sont les modes d'analyse perceptibles, tandis que le discours de Dieu devient plus valorisé dans le deuxième chapitre d'analyse **Abandon de soi** (5.3).

## 5.2. Affirmation de soi

Primo, la réflexion de soi est un élément primordial en ce qui concerne l'affirmation de soi dans le port du voile. Les étudiantes utilisent de temps en temps leur propre parole antérieurement énoncée, ou autrement dit, la discussion réflexive intérieure pour affirmer personnellement leur décision de se voiler. Les deux exemples suivants nous démontrent un type de discours représenté de soi, le questionnement de soi, utilisé par les étudiantes au cours des interviews :

5.

comme tout le monde jeûne tu jeûnes.. mais quand tu viens ici là tu te... puis moi j'étais comme.. moi je vais jeûner mais là je pose la question « pourquoi je jeûne »..

6.

en grandissant tu sens tu veux savoir plus c'est une grosse recherche que tu veux faire [...] donc en ce moment là [...] je suis un peu comme allée vers eux [musulmanes].. pour « j'aimerais savoir ça comment savoir ça » un peu comme un Québécois très ouvert.. [...] l'idée était venue parce que je me disais « pourquoi le voile »

Ces deux exemples 5 et 6 de discours représentés reflètent une sorte d'hésitation plutôt existentialiste, ce qui peut être considéré comme un phénomène typique dans le processus d'affirmation de soi au cours d'un cheminement spirituel et dans l'intellectualisation de foi. Puisque nous parlons de l'intellectualisation de foi se manifestant dans les pays occidentaux, la décision de se voiler peut permettre à une remise en question ou une interrogation des valeurs personnelles et des valeurs de société d'origine ou d'accueil d'une manière consciente.

Secundo, l'affirmation de soi est exprimée également, et essentiellement, par le discours représenté d'autrui apporté à la parole. Vu que le discours d'autrui représente la polarité entre « moi » et « autre », les locutrices développent ainsi un moyen de s'affirmer devant les autres. Les locutrices introduisent soit les représentations généralisées négatives liées à autrui et à leurs attitudes envers l'image de soi, soit les représentations généralisées qui sont positives et affirmatives envers les locutrices elles-mêmes. Voici, deux exemples soulignant l'affirmation de soi à travers des représentations généralisées d'autrui :

7.

**Représentation négative**

il y a des gens qui disent que les femmes musulmanes portent le voile parce que leurs maris les obligent

8.

**Représentation positive et négative**

il y a des gens qui trouvent : « ah c'est une personne respectueuse parce qu'elle a une religion.. elle respecte sa religion.. » [...] il y a des gens qui regardent : « ah c'est une personne qui vient du dixième siècle elle croit encore en Dieu »

Ces exemples 7 et 8 des généralisations de la parole d'autrui mettent en avant une grande influence d'autrui sur les locutrices. Également, les deux formes de discours représenté, directe 8 et indirecte 7, sont présentes dans la parole des locutrices. Le discours représenté général est fortement évaluatif et il introduit des représentations sur les images d'autrui sur lesquelles les locutrices peuvent se refléter, et contre ou pour lesquelles elles peuvent s'identifier. Tout de même, les multiples relations avec autrui dans divers contextes créent une dimension quotidienne de la vie et ainsi, ces relations affectent les attitudes et les images de soi des locutrices. Les étudiantes reflètent leurs propres idées sur celles des autres et, donc construisent leurs identités. Les idées des autres peuvent soutenir les locutrices afin de pouvoir refléter les émotions variées, négatives et positives, et se localiser entre la dichotomie quotidienne de « soi » et « autre ».

Tertio, l'affirmation de soi peut être manifestée également dans le discours représenté d'autrui relié à un contexte plus précis - à une situation et aux personnes spécifiques. De cette manière, le discours représenté devient plus personnel et plus direct comparant à la parole recontextualisée et généralisée. Pour cela, il est souvent utilisé spécialement soit pour renforcer les idées des représentations généralisées, soit pour les contredire. Les locutrices l'utilisent en premier lieu pour s'affirmer devant autrui :

9.

c'est vraiment **un signe d'adoration** rien d'autre [...] le jour de mon examen [...] je suis sortie et une fille me dit « oh tu t'es voilée et tout » « oui » elle me dit « mais je te pose une question » elle me dit « pourquoi tu te voiles ... parce qu'aujourd'hui » elle me dit « **les hommes ils ne regardent plus les femmes tu ne les excites pas** »

Comme nous pouvons remarquer dans l'exemple 9, la locutrice donne une représentation généralisée du voile islamique *un signe d'adoration* sur laquelle elle s'appuie elle-même. Ensuite, elle commence le processus de renforcement à cette idée avec un discours d'autrui direct et recontextualisé contredisant la représentation généralisée. Dans cet exemple, il ne s'agit pas seulement d'une citation, d'une réénonciation d'une parole d'autrui, mais d'une conversation réénoncée. La locutrice reformule une discussion interactionnelle entre elle et autrui, dans ce cas avec *une fille* qu'elle localise à un contexte, à un événement précis dans sa vie. La locutrice continue le processus de la réénonciation et cite sa propre voix recontextualisée au discours. La conversation réénoncée affirmative continue :

10.  
 mais je dis « mais écoute d'être comme tu parles c'est **comme si je mettais le voile pour les hommes** je ne le mets pas pour les hommes je ne le mets pas pour me protéger des hommes [...] **non je le mets pour Dieu** »

Comme les exemples 9 et 10 nous démontrent, la voix d'autrui et les conversations recontextualisées peuvent ainsi être considérées comme un moyen d'expliquer et de s'expliquer des sentiments, aussi positifs que négatifs, liés à autrui ou aux doutes de soi dans la réflexion des représentations généralisées négatives, *comme si je mettais le voile pour les hommes*. Cet exemple 10. introduit également le troisième pôle, Dieu, qui est un facteur signifiant dans la construction identitaire par rapport au port du voile, ici utilisé comme un argument principal pour s'affirmer devant les autres et devant les représentations évaluatives et négatives.

Finalement, revenons au discours de soi. Au bout d'une période de réflexion et d'évaluation, les étudiantes ont pris leur décision de se voiler. Ainsi, en ce qui concerne l'affirmation de soi, les étudiantes rapportent et reviennent à leur propre voix pour s'expliquer et se clarifier la décision prise :

11.  
 et je me suis dit l'essentiel c'est que je suis bien avec moi-même [...] me sentir épanouie comme je suis

12.  
 tout à coup.. je me dis « okey j'ai confiance en Dieu je m'en remets à lui et lui me laissera jamais tomber parce que moi je fais ça pour lui [...] »

Ces deux exemples 11 et 12 démontrent le discours de soi comme un fort moyen d'affirmation de soi. Les locutrices rapportent leurs propre voix dans le discours en parlant de la décision de se voiler et ainsi, ils recontextualisent la parole réflexive de soi. Pourtant, l'exemple 12 apporte aussi une dimension de Dieu à l'interaction. Le discours de Dieu est également un facteur affirmatif dans la parole des locutrices par rapport à leurs images de soi et aux identités, mais il contient aussi une dimension de soumission et d'abandon de soi, ce que nous observons dans le prochain chapitre.

Pour résumer, exprimer l'hésitation et le doute est quelque chose de toujours présent dans le processus d'affirmation de soi par rapport au port du voile. Le discours représenté d'autrui et de soi aident aux locutrices de refléter des sentiments positifs et négatifs et de se positionner dans la construction identitaire entre les idées et les représentations généralisées d'autrui parfois négatives et contradictoires avec celles d'elles-mêmes. Ainsi, le discours représenté et la voix d'autrui ont une fonction principale dans le processus d'affirmation de soi et dans la problématique tripolaire d'autrui, de soi et de Dieu, le dernier sur lequel nous nous concentrerons dans le prochain chapitre.

### **5.3. Abandon de soi**

Vu que l'analyse porte sur un thème religieux, les locutrices se réfèrent souvent à la parole de Dieu dans leur discours. Même si Dieu ne peut pas être vu comme une personne physique, les étudiantes l'humanisent en communication et ainsi, le discours de Dieu peut être considéré comme une forme de discours représenté d'autrui. De cette façon, les étudiantes peuvent parler concrètement à Dieu, qui peut, de son côté, leurs adresser la parole :

#### **La locutrice parle à Dieu**

13.

je priais et là je disais « ça y est mon Dieu ce soir.. » c'était là ce soir j'ai pris ma décision [...] « je me repens de tout ce que j'ai fait jusqu'à là et là ça y est dès ce soir je sors avec mon voile »

14.

« guide moi.. si c'est vraiment quelque chose d'important je sais que tu me guides vers cette chose parce que j'espère m'approcher vers toi le plus possible [...] fais mon chemin le mieux possible avant que je quitte ce monde » [...] « au moins que je te rencontre en étant avec un minimum de bagages »

Ces deux exemples 13 et 14 sont bien des manifestations de la parole des locutrices à Dieu. Ils nous illustrent leur soumission à la volonté de Dieu, ce qui est une partie importante dans la décision de se voiler et d'un autre côté, dans l'affirmation de soi devant les autres. En ce qui concerne l'exemple 14, le discours représenté est exprimé sous forme d'une prière, d'une demande pour affirmer la position d'abandon de soi devant Dieu. De la même manière, les locutrices réénoncent la parole de Dieu pour souligner sa position autoritaire :

15.

tu sais qu'un jour tu vas rendre des comptes tu vas être face à Lui [...] et Il va te dire : « moi je t'ai dit de faire ça [porter le voile] pourquoi tu ne l'as pas fait » et je vais dire : « pourquoi j'ai préféré mon métier à Toi »

Cet exemple 15 de la discussion recontextualisée est hypothétique mais directe et elle représente une manière de garantir l'autorité de Dieu et la soumission à sa volonté. Ainsi, les locutrices construisent leurs identités sous la volonté de Dieu qui leur adresse la parole :

16.

le but ultime qu'on se fixe c'est d'aimer Dieu [...] il nous a dit : « Si vous voulez arriver à m'aimer, je vous donne une méthode » [...] « maintenant je vous donne un choix » [...] la plus grande liberté qui nous est donnée c'est Dieu que nous l'a donné il nous a donné **la liberté de choisir**.

Dans les exemples antérieurs, Dieu s'est présenté comme parlant directement et personnellement aux locutrices, tandis que cet exemple 16 nous démontre une manière plus générale et constructive en se référant au pronom personnel *nous* et au passé, *il nous a dit*. Cet exemple de la parole divine illustre bien la manière explicite de traiter la problématique du port du voile dans les pays occidentaux. L'argument significatif pour se positionner dans la **trichotomie** d'autrui, de soi et de Dieu et entre l'affirmation de soi et l'abandon de soi se présente : les locutrices ne se sentent pas comme soumises à autrui mais à Dieu, avec la volonté, et elles affirment leurs images de soi devant autrui. Malgré la volonté de soumission et d'abandon de soi à Dieu, le port du voile

se présente comme un choix personnel et libre, garanti et responsabilisé par l'autorité absolue divine : *c'est Dieu que nous l'a donné il nous a donné la liberté de choisir.*

## 6. Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes approchée de l'islam et du port du voile du point de vue identitaire. Le voile islamique est un signe visible religieux et il participe à la construction des identités des jeunes musulmanes dans les pays occidentaux où le voile est souvent vu comme un signe aveugle de soumission à la tradition (Venel 1999 : 19, 22). Néanmoins, comme nous avons démontré, en réalité, le voile peut manifester l'abandon de soi ou l'affirmation de soi des Musulmanes dans une société occidentale incertaine, individualiste et consumériste dont les valeurs sont remises en question (Gaspard & Khrosokhavar 1995 : 164). Le voile intellectuel et revendiqué mettent en avant ainsi l'intellectualisation de la foi et le retour au religieux, mais aussi, dans le flou et dans un changement constant, l'affirmation identitaire entre des images de soi et des identités et l'abandon de soi devant la volonté de Dieu.

Le but de notre analyse était de souligner l'importance de la recherche identitaire par les différentes positions que les interviewées ont présenté par les discours représentés. Nous avons étudié la manifestation des identités des jeunes étudiantes musulmanes par la dimension polyphonique de leur discours. Par le discours représenté interactionnel, les étudiantes ont exprimé aussi bien l'affirmation du port du voile que le doute qui est relié aux démarches spirituelles et existentialiste dans la **trichotomie** de la réflexion de soi, d'autrui et de Dieu. L'affirmation et la responsabilité individuelle étaient fortement soulignées par rapport à autrui et supportées par la soumission et l'abandon de soi à la parole de Dieu.

Pour souligner l'importance et pour comprendre les flux de changements identitaires constants, nous revenons à la question de migration, de mobilité interculturelle et aux valeurs remises en avant au Québec. Etant donné que la mobilité et la migration sont des phénomènes actuels, les questions d'intégration se présentent dans les débats publics et dans la vie quotidienne des émigrants, des immigrants et des autres qui vivent dans les sociétés d'aujourd'hui dites interculturelles. Également au Québec, les questions liées au dialogue multireligieux, à la laïcité

et à la pluralité des religions ont été mises en évaluation. Le rapport final de la Commission CCPARDC constate que pour éviter la discrimination et le racisme « nous devons [...] regarder du côté de l'insécurité du minoritaire, qui constitue un invariant dans l'histoire du Québec francophone. Cette insécurité s'est manifestée récemment de diverses façons : résurgence du débat sur la langue, appréhensions suscitées par la mondialisation, nouveau questionnement sur l'identité et l'intégration des immigrants, crainte de la ghettoïsation ». Dans cette problématique plus vaste, sociale et politique, il faudrait comprendre la relativité des identités et de leur construction en fonction des valeurs de la société. Ainsi, le voile islamique peut représenter de multiples manières de se définir : Comme argumente Venel (1999 : 46-48), le voile peut représenter la contiguïté entre les différentes visions de monde, permettre d'apporter une solution personnelle et individuelle en ce qui concerne la définition du moral et de l'immoral dans une société où « les normes sont en déliquescentes », et de plus, de créer un espace pour soi et de refuser l'indifférenciation sans but pour « conquérir la société » (id. : 50-51).

## Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. 1999. *L'Éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

*Accommodements raisonnables du Québec*. [www.accommodements.qc.ca](http://www.accommodements.qc.ca), visité le 29 septembre, 2008.

Bakhtin, M. 2004 [1986]. *Speech genres and other late essays*. Emerson C & M. Holquist (eds). Traduit en anglais par V.W. McGee. Austin: University of Texas Press.

Benwell, B. & E. Stokoe 2006. *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.

Buden, B. 2002. L'art de se rendre coupable est la politique de résistance. Transgression dépolitisante et hybridation émancipatrice. *EIPCP. Multilingual webjournal*, 07/2002.  
[http://www.republicart.net/disc/hybridresistance/buden01\\_fr.htm](http://www.republicart.net/disc/hybridresistance/buden01_fr.htm), visité le 27 décembre 2007.

Chafiq, C. & F. Khosrokhavar 1995. *Femmes sous le voile. Face à la loi islamique*. Paris: Éditions du Felin.

Charaudeau, P. 2002. Identité. In: Charaudeau, P & D. Maingueneau (éds). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil. pp. 350-352.

Daher, A. 2003. *Les Musulmans au Québec*. CCIQ.  
[http://www.cjf.qc.ca/rerelations/archives/themes/textes/immigration/immi\\_dahe\\_0306.htm](http://www.cjf.qc.ca/rerelations/archives/themes/textes/immigration/immi_dahe_0306.htm), visité le 27 décembre 2007.

De Fina, A. 2006. Group identity, narrative and self-presentation. In: De Fina, A. et al. (eds). *Discourse and identity*. Cambridge University Press. pp. 351-375.

- Droogsma, R. 2007. Redefining Hijab: American Muslim Women's Standpoint on Veiling. *Journal of Applied Communication Research*, August 2007 35(3). pp. 294-319.
- El Kaddioui, S. 2000. Hunnutettu Gaselli. Seksuaalisuudesta islamilaisessa kulttuurissa. In: Pesonen, H. & T. Sakaranaho (eds). *Muslimit Suomessa*. Helsinki University Press. pp. 193-213.
- Gaspard, F. & F. Khosrokhavar 1995. *Le foulard et la République*. Paris: Éditions La Découverte
- Le gouvernement du Québec. 2006. *Immigration et pluralisme*. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/societe-valeurs/immigration-pluralisme/index.html>, visité le 25 avril 2009.
- Haddour, A. & M. Majumdar 2007. Editorial Introduction Whither francophone studies? Launching the debate. *International Journal of Francophone Studies*. Vol. 10. pp. 7-16.
- Hall, S. 2000. Who needs 'identity'? In: Gay, P. de & al. (eds). *Identity: a reader*. London: Sage. pp. 15-30.
- Hallenberg, H. 1998. Miten elää muslimina. In: Palva, H. & I. Perho (eds). *Islamilainen kulttuuri*. Helsinki: Otava. pp. 12-77.
- Hamdan, A. 2007. Arab Muslim Women in Canada: The Untold Narratives. *Journal of Muslim Minority Affairs*. April 2007 27(1). pp.133-154.
- Immigration et pluralisme*. 2006. Le gouvernement du Québec. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/societe-valeurs/immigration-pluralisme/index.html>, visité le 25 avril 2009.
- Islam – Wikipedia*. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Islam>, visité le 29 septembre, 2008.
- Maingueneau, D. 1991. *l'Analyse du Discours*. Nouvelle Édition. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- Neveu, C. 1999. Préface. In: Venel, N. *Musulmanes Françaises. Des pratiquantes voilées à l'université*. Paris: L'Harmattan.
- Parti Québécois. *Projet de loi sur l'identité québécoise*. <http://www.pq.org/?menu=5&menu2=e3&q=node/1403>, visité le 29 septembre, 2008.
- Perrault, L.-J. 2007. Feministes, les femmes voilées de Montréal ? *La Presse* (27/5/2007) <http://www.cyberpresse.ca/article/20070512/CPACTUALITES/705120559/5077/CPACTUALITES>, visité le 27 décembre 2007.
- Roulet, E. 1999. *La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte*. Paris: Didier.
- Statistics Canada. 2006. Recensement de 2006. <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/immcit/montreal.cfm>, visité le 25 avril 2009.
- Tabassum, R. 2006. Listening to the voices of hijab. *Women's studies international Forum*, January 2006, 29(1). pp. 54-66.
- Venel, N. 1999. *Musulmanes Françaises. Des pratiquantes voilées à l'université*. Paris: l'Harmattan.

Williams, R. & G. Vashi 2007. Hijab and American Muslim Women: Creating the Space for Autonomous Selves. *Sociology of Religion*, Fall 2007 68(3). pp. 269-287.

Zine, J. 2006. Unveiled Sentiments: Gendered Islamophobia and Experiences of Veiling among Muslim Girls in a Canadian Islamic School. *Equity & Excellence in Education* 39(3). pp. 239-252.

## AUTEURS

Harinen, Kaiju  
Doctorante au Département d'Études Françaises  
*kaiju.harinen@utu.fi*

Johansson, Marjut  
Professeure de français  
*marjut.johansson@utu.fi*

Laippala, Veronika  
Doctorante au Département d'Études Françaises  
*veronika.laippala@utu.fi*

Luodonpää-Manni, Milla  
Doctorante au Département d'Études Françaises  
*milla.luodonpaa-manni@utu.fi*

Mutta, Maarit  
Maître de conférence  
*maarit.mutta@utu.fi*

Riikonen, Tanja  
Maître es Lettres  
*tanja.riik@gmail.com*

Suomela-Salmi, Eija  
Professeure de français  
*eija.suomela-salmi@utu.fi*