





BIBLIOTECA DELLA RICERCA

fondata e diretta da GIOVANNI DOTOLI

MENTALITÀ E SCRITTURA

diretta da R.-L. ÉTIENNE BARNETT, YLENIA DE LUCA

PHILIPPE DESAN e GIOVANNI DOTOLI

??????????



PAOLA SALERNI

*La maison d'Alexina*  
de Mehdi Charef

Diagnostic de la distance sociale et du “mal de parole”  
en France pendant les années 1960

Disjonction du *dedans* et du *dehors* par la mise en code



SCHENA EDITORE

Tutti i diritti, compresi quelli di traduzione, sono riservati per tutti i Paesi. Nessuna parte di questo volume può essere riprodotta, con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, compresa la fotocopiatura, senza l'autorizzazione scritta dell'Autore o dell'Editore.

La loi du 11 mars 1957 interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

© 2017

SCHENA EDITORE - Z.I. Via dell'Agricoltura, 63 - 72015 FASANO (Br - Italie)

Tel. 327 3411872

[www.schenaeditore.it](http://www.schenaeditore.it)    [info@schenaeditore.it](mailto:info@schenaeditore.it)

ISBN 978-88-6806-168-5

## INTRODUCTION



## Mehdi Charef face au mouvement "beur"

Dans *La maison d'Alexina*,<sup>1</sup> Mehdi Charef a mis au point une forme romanesque et un code expressif aux propriétés complexes pour reconstituer la plénitude de l'existence et analyser les thèmes de la *distance spatiale, mémorielle, sociale*. En partant des impressions d'un enfant d'origine algérienne "beur",<sup>2</sup> - comme on l'aurait défini quelques années plus tard - fils d'un ouvrier immigré, son regard a pénétré les recoins de l'âme, pour montrer surtout la situation d'un groupe multiéthnique d'adolescents dans un collège de banlieue parisien,<sup>3</sup> au cours de la décennie successive la décolonisation de l'Algérie.

Ce roman ne rentre pas dans la catégorisation "beur",<sup>4</sup> sous peine de réduire sensiblement sa valeur. Publié en 1999 et transposé aussi dans la même année à la télévision, *La maison d'Alexina* est le troisième roman de Mehdi Charef: il s'agit de l'"exposition" de personnes et

<sup>1</sup> Mehdi Charef, *La maison d'Alexina*, Mercure de France, 1999. Toutes les citations du roman, mises entre parenthèses, sont tirées de cette édition.

<sup>2</sup> Nous l'entendons dans le sens d'"enfant d'immigré", même si celui d'"immigré de deuxième génération" pourrait lui convenir n'étant pas né en France. En réalité, le sens primitif de cette appellation a été successivement révélateur de l'ambiguïté de la politique et de la société française qui, d'un côté, au début des années 80 considérait les Beurs des citoyens français possédant à plein titre les droits civiques et qui, de l'autre, une dizaine d'années plus tard, les tiendrait aux marges.

<sup>3</sup> Les origines sont variées, selon l'origine ou la religion : Abou est arabe, Pierre Bocca d'origine italienne, Jean est de couleur, Ariel est juif et Monique Chemin est française.

<sup>4</sup> Définie ensuite « littérature de l'immigration maghrébine en France » elle est apparue à l'intérieur de l'espace social et littéraire français dans les années 1980, « pour être institutionnalisée au début des années 1990 par différents travaux de recherche sous la désignation de roman "beur" » : M. Laronde, *Postcolonialiser la haute culture à l'école de la République*, L'Harmattan, 2008, p. 7. Il s'agit de la littérature produite par un groupe ethnique puisqu'elle est spécifique aux descendants de l'immigration maghrébine des années 1950 et 1960 : « L'étiquette est donc à l'époque une bannière nécessaire pour la reconnaissance d'un roman « issu de l'immigration maghrébine » : *idem*.

différents aspects de la réalité française au début des années 60. Le narrateur prend en considération son *positionnement*,<sup>5</sup> celui de ses camarades, mais aussi la position du destinataire du texte, dans un moment historique où la question des grands agglomérats périurbains allait commencer, avant celle que l'on aurait nommé la "crise des banlieues", quelques années plus tard.

L'histoire se situe au moment du deuxième grand afflux étranger, au cours des Trente Glorieuses : à partir de 1956, dans la fièvre de la croissance économique, il s'était produit en France une nouvelle vague massive de travailleurs maghrébins qui allait composer "la France étrangère". Après l'indépendance de l'Algérie, les ressortissants des anciennes colonies, en particulier les Algériens devenus des Français à part entière après 1947, étaient libres de circuler en métropole.<sup>6</sup>

Ce qui inquiétait les autorités après 1962, dans la poussée de cette immigration, c'était le rôle nouveau joué par les familles. Dans ce contexte socio-historique, la question de la scolarité des enfants d'immigrés, en France, n'était pas encore un thème marqué par une spécificité particulière : jusqu'au milieu des années 90, « ces élèves n'[auraient été] porteurs d'aucune spécificité liée à leurs origines nationales et culturelles, comme ils n'[auraient subi] aucune discrimination ». <sup>7</sup> Les caractéristiques socio-démographiques (professions et niveau de formation des parents, structure de la famille, conditions du logement)

<sup>5</sup> En entendant par ce mot la position occupée dans son propre esprit face à la réalité extérieure, aux autres, aux épreuves, aux conflits, sur différents critères.

<sup>6</sup> À la suite des l'entrée en vigueur de la loi Lamine Guèye et de la loi du 20 septembre qui portait *Statut organique de l'Algérie*. Les Algériens musulmans deviennent des citoyens, appelés par l'administration des « Français musulmans d'Algérie » (FMA). En France, il n'existait pas de différence entre le statut « musulman » et le statut « européen » et les Algériens allaient bénéficier des mêmes droits que les métropolitains sans avoir à renoncer à leur statut personnel, considérés comme des immigrants régionaux avec les mêmes droits et devoirs que les autres citoyens. L'accélération du taux de croissance dans la période 1965-1973 allait amplifier le recours aux immigrés du travail, dont les contrats étaient souvent renouvelés, même si l'on refusait de les considérer comme une « composante durable du corps social ». Le général de Gaulle entendait fixer les cadres d'une véritable politique de l'immigration, bien que les années soixante aient marqué la fin de l'exception française en matière d'immigration, puisque celle-ci concerne désormais toute l'Europe occidentale. En 1975, la proportion d'étrangers sera voisine de celle de 1931 (7% de la population totale): p. 59.

<sup>7</sup> Jean-Pierre Zirotti, « Les enfants d'immigrés à l'école ou la dynamique de l'altérité » dans *Cahiers de la Méditerranée*, Mots et Migrations, juin 1997, n°54, p. 139-146 : p. 139.

« suffiraient à expliquer la variation dans des performances et des cheminements plutôt médiocres mais partagés avec les autres élèves, non issus de l'immigration, affectés des caractéristiques sociales handicapantes. »<sup>8</sup>

Comme le souligne Michel Laronde, « un nombre important de romans de l'immigration maghrébine en France ont pour thématique centrale l'Éducation dans sa dimension scolaire » :<sup>9</sup> en effet, la plupart des auteurs issus de l'immigration maghrébine des années 1950-1960, auteurs d'un roman dit « beur » ou « arabo-français » dans les années 1980 et 1990, ont été la première génération à fréquenter l'école française : « Force est de constater qu'en gros, le roman beur possède, en plus d'une certaine forme et couleur autobiographiques à valeur de témoignage socio-culturel, de nombreuses caractéristiques d'un "roman d'éducation" où le terme "éducation" est à prendre dans son sens littéral d'acquisition de connaissances culturelles de base ». <sup>10</sup>

*La maison d'Alexina* est donc une sorte de compte-rendu selon le point de vue d'un élève, Abou, obligé de vivre en France et qui raconte son expérience, dans une nouvelle langue, à travers un décalage historique qui fait fonction de loupe sociale de son présent d'énonciation.

Après son premier roman de 1983, *Le thé au harem d'Archy Ahmed* considéré comme « une sorte de texte fondateur »<sup>11</sup> de cette production et le *Harki de Meriem* de 1989, l'auteur fait preuve d'un style littéraire et d'une composition narrative qui dépassent son positionnement dans la littérature dite « de l'immigration "beure" » : à l'image de sa lutte contre les *dé-finitions* contraignantes, il se fait une place nouvelle dans la catégorisation littéraire, s'appropriant les aspects de la littérature « naturelle »,<sup>12</sup> tout en les dépassant par l'ampleur des

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> M. Laronde, *Postcolonialiser [...]*, cit., p. 12.

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> Cfr. Charles Bonn, « L'exil et la quête d'identité, fausses portes pour une approche des littératures de l'immigration? » in *Cultures transnationales de France, Des "Beurs" aux...?*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 37-53: p. 48

<sup>12</sup> Selon la mise au point établie par Habiba Sebkhî, « Une littérature "naturelle": le cas de la littérature "beur" »: *Itinéraires et contacts de cultures*, Paris, L'Harmattan et Université de Paris 13, n° 27, 1<sup>o</sup> semestre 1999. Habiba Sebkhî a établi la définition de "littérature naturelle" qui fait un parallèle avec les notions juridiques, aujourd'hui désuètes, d'enfant naturel et d'enfant légitime et s'est occupée du problème du positionnement de cette littérature dans son rapport avec d'autres littératures « en dégageant leurs

thèmes proposés : « Au moment de la parution du *Harki*, [...] il s'était senti un peu seul, comme quelqu'un qui ouvre une voie sans guide à suivre, sans exemple à imiter, sommé de dire qui il était et de se forger une "identité" ». <sup>13</sup>

*La maison d'Alexina* dépasse, en réalité, toutes les définitions établies concernant la littérature dite "minoritaire", "transitoire", de "l'exiguïté", "migrante", pour dégager un sens plus profond du message littéraire contenu, à savoir la connaissance de la vérité à laquelle le protagoniste parvient à travers l'acceptation de toute la "matière" des êtres et du monde et par son changement radical dans une forme et un code expressif "en évolution": le message du roman embrasse une portée existentielle mise en valeur par une langue du *devenir*, communiquée par images, groupant plusieurs codes, représentant les *conflits* de l'être humain prisonnier de situations sans issue.

La présence insistante de la référence à l'architecture (ou de l'architecture) advient « aux moments historiques de crise du sens, du sty-

points de (non)-rencontre» en portant son analyse sur « deux caractéristiques fondamentales de cette littérature, à savoir l'autobiographique et le transitoire»: p. 12.

Née dans les années 80, cette littérature s'est produite en français par des écrivain(e)s issu(e)s de la seconde génération de l'immigration maghrébine en France; elle définit l'expression d'écrivains nés ou arrivés en bas âge dans le pays d'accueil de leurs parents, comme c'est le cas de Mehdi Charef. « Bien que produite en français, [...] cette littérature semble ne pas (encore ?) légitimer "l'appellation contrôlée" de "littérature française"»: p. 27. Le problème de la catégorisation part de l'aspect de l'illégitimité contre laquelle cette littérature se confronterait, selon Habiba Sebkhî, et qui serait à réperer à deux niveaux, autour et à l'intérieur de la littérature beur: d'abord au sein de l'institution, de manière externe; elle se manifesterait ensuite, de manière interne, dans le tissu narratif. Pour les critiques, la "raison" de cette illégitimité au sein de l'institution française semble s'expliquer par une illégitimité esthétique qui semble être directement liée au caractère «autobiographique de témoignage». Selon d'autres, comme Alec G. Hargreaves, en France, la littérature issue de l'immigration en France serait «une littérature qui gêne»: cette littérature, en effet, est tantôt étiquetée maghrébine, tantôt arabe, tantôt européenne, tantôt étrangère ce qui amène à l'exclure du champ littéraire même: dans «La littérature issue de l'immigration maghrébine en France: une littérature mineure?», in *Études littéraires maghrébines: Littératures des Immigrations: 1) Un espace littéraire émergent*, dir. Charles Bonn, N°7, 1996, p. 17.

Farida Belghoul, elle-même écrivaine "beur", trouve que «la littérature en question est globalement nulle [...]. Elle ignore tout du style, méprise la langue, n'a pas de souci esthétique, et adopte des constructions banales»: «Témoigner d'une condition», in *Actualité de l'Émigration*, 11 mars 1987, p. 24.

<sup>13</sup> M. Hermann, Avant-propos « Le harki, c'est moi », dans M. Charef, *Le harki de Meriem*, Agone, 2016 (1989 1é.), p.X.

le ou du sujet » :<sup>14</sup> elle « concrétise, produit et permet à la fois une conception de l'Histoire (collective ou individuelle), la "mise en scène" de la vie quotidienne (E. Goffmann) et de ses rituels dans lesquels "s'expose" le social, rituels fondés sur des distinctions plus immatérielles, plus juridiques et esthétiques, celles qui s'articulent autour des oppositions meuble-immeuble, privé-public, sacré-profane, dedans (l'intimité)-dehors (l'exposition, l'exhibition) ». <sup>15</sup>

Pour ce texte, l'objet architectural – voire la maison – se dote d'un statut sémantique complexe et pluri-sémiotique: « Il peut être, d'abord, conçu essentiellement comme un *objet herméneutique*, dans la mesure où un *dedans* (toujours plus ou moins caché) s'y distingue nécessairement d'un *dehors* (plus apparent, plus exposé, plus visible), dans la mesure où une façade ne peut jamais, [...] laisser entièrement voir l'intérieur ou, ce qui revient sans doute pas tout à fait à la même chose, laisser entièrement deviner la fonction ». <sup>16</sup>

En second lieu, pour ce qui concerne la relation "bâtie" avec l'espace, « tout objet architectural pourra être appréhendé par le texte littéraire comme un objet discriminateur, différentiel, analysant l'espace par interfaces et voisinages, par cloisons et contiguïtés [...] [qui] cloisonne, distribue, range, classe, sépare objets et sujets, et organise donc naturellement les stratégies du désir, du *vouloir-faire* des acteurs mis en scène par les scénarios narratifs ». <sup>17</sup>

L'écrivain a voulu décrire la prise en compte de la *distance* qui sépare les êtres, le moment tragique de la *finitude* existentielle avec ses tournants, ses chutes, la corruption et la bassesse des comportements humains : mais c'est l'acte indicible et transcendant par lequel l'artiste parvient à recomposer l'"entièreté de l'un", son centre ontologique factuel et symbolique, source et fin de toutes les choses qu'il parvient à mettre au point comme dépassement de cette *finitude*. Dans *La maison d'Alexina*, en particulier, il l'a dit par la description de la création de ses tableaux, mise en scène métaphorique de sa vie d'enfant et, ensuite, de romancier et de réalisateur.

L'architecture et la fiction picturale ou littéraire revendiquent sans cesse dans ce roman « leur connivence et leur caractère d'"inven-

<sup>14</sup> Philippe Hamon, *Expositions, cit.*, p. 52.

<sup>15</sup> *Idem*, p. 10.

<sup>16</sup> *Idem*, p. 29.

<sup>17</sup> *Idem*, p. 30.

tion" » :<sup>18</sup> l'architecture va jouer le rôle de « la configuration et de la maîtrise de l'espace », d'un « métadiscours sur un discours, moyen de réduire une distance, un espace entre une œuvre et son commentaire, entre un texte et son métatexte, emprunt à l'art de l'espace construit, mesuré et articulé [...] art d'instaurer distances et voisinages, ainsi qu'aux comparaisons et métaphores, procédés du "transfert", dans l'espace du lexique, de significations ». <sup>19</sup> C'est un « métalangage privilégié pour produire de l'intelligibilité, du sens ». <sup>20</sup>

Parler d'une œuvre, c'est se poser le problème du métalangage pour en parler, ayant à utiliser des métaphores, des analogies, des comparaisons.

Cela va représenter le « signal d'un fort investissement *idéologique* du texte littéraire [...] où d'un redoublement autodescriptif sur lui-même : le texte, via l'architecture, se met à parler de ce qui le définit fondamentalement comme structure, comme fiction structurée, et toute architecture, en littérature, tend à devenir, peu ou prou, métalangage incorporé ». <sup>21</sup>

A la suite de Zola et du roman réaliste-naturaliste du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'édifice bâti matérialise « l'idée même de l'œuvre "moderne" caractérisée à la fois par une "franchise", une "manière claire", et une certaine "fluidité" (une "lisibilité" ?) circulatoire ("de l'information" ?), œuvre qui serait comme la "fantasmagorie" (W. Benjamin) d'une société elle-même idéale, car purement "esthétique", caractérisée par l'exercice euphorique de la vue et permettant d'habiter un monde que la vitrine, le télescope, le diorama, le hublot, la portière de train ou la simple fenêtre transforment en spectacles juxtaposés, en collection gérable par le regard et le parcours ». <sup>22</sup>

Cela installe dans ce roman de Charef la métaphore de la "toile-écran" : son ouvrage – comme toutes les œuvres d'art – devient une fenêtre ouverte sur la création, gravée dans sa conception par l'homme, un tempérament, une personnalité. La métaphore de l'écran, « redouble et releie en quelque sorte celles de la serre, de la vitrine, de la fenêtre, des diverses "boîtes" claires (chambres, palais...) où s'expose

<sup>18</sup> *Idem*, p. 28.

<sup>19</sup> P. Hamon, *Expositions*, cit., p. 23.

<sup>20</sup> *Idem*, p. 25.

<sup>21</sup> *Idem*, p. 27.

<sup>22</sup> *Idem*, p. 73.

et se range le réel : elle vient aussi, « c'est évident, de la chambre (noire) qui lui est symétrique, de la photographie : c'est sur un *écran* de verre dépoli que l'opérateur [...] étudie l'image du monde réel à reproduire, et pratique, [...] la mise au point ». <sup>23</sup>

Par ce procédé, même le bizarre, le naturel indescriptible, l'indicible humain deviennent maîtrisables par une logique de la "mise en ordre" : la mise en norme, les "cadrages", les "tableaux", les systèmes descriptifs, les procédures techniques ou manuelles construisent les textes comme des spectacles-textes à connaître et à parcourir.

Comme l'explique Philippe Hamon, le mouvement post-moderne, qui, après 1970, a traversé un certain nombre de champs intellectuels occidentaux, « est venu de l'architecture [...], et paraît par certains de ses aspects répéter ce qui s'est passé au XIX<sup>ème</sup> siècle : il peut être largement interprété comme le symptôme d'une volonté de retour au signe, au décor, à la communication avec l'utilisateur-interprète, à l'histoire, à la fiction, à la "représentation" dans ce qu'elle a de plus théâtralisé. » <sup>24</sup>

Le littérateur part du bâti, « du cadastre, du parcellaire (c'est-à-dire d'un système statique de "distinctions", maisons de mémoire fictives ou maisons réelles) pour imaginer ensuite les déplacements et les aventures de ses personnages ». Plus qu'ailleurs, dans les ouvrages de Mehdi Charef, l'espace des villes, de leurs quartiers et des lieux fermés est un mixte de d'observatoires et de coercitions matérielles des corps et des relations.

Le roman a une forte connotation psychologique et une tension formelle en évolution, en créant immédiatement un conflit vis-à-vis des schèmes : cela conduit à voir une homologie dans le rapport entre les structures socio-politiques et les structures formelles de l'ouvrage.

Le texte littéraire, « carrefour d'absence, semble toujours, par l'imposition d'un style au matériau langagier, récupérer cette présence concrète de la voix en énonciation, effort nostalgique de compenser cette triple perte de ce qui fonde toute signification et toute identité : perte du temps, de l'espace, de la voix. Effort, donc, essentiellement, *lyrique*, et remarquable est la présence de l'architecture dans les textes qui relèvent de ce genre, genre d'exposition du moi ». La maison, "objet architectural",

<sup>23</sup> *Idem*, p. 77-79.

<sup>24</sup> *Idem*, p. 29.

« paraît interroger par son silence même, par sa non-représentation, de se penser indirectement lui-même comme texte, comme œuvre, comme communication et comme représentation d'un sujet et d'un monde ». <sup>25</sup>

Le texte reconstruit la structure plurielle du "discours" qui, par conséquent, perd son aspect de discours. Ce présupposé va fonder la "transformation" du jeune Abou, sur la voie de perdre ses racines linguistiques : la conscience narrative du "manque" ou le deuil de la "perte" sont remplacés par la méta-représentation langagière du matériau homologue de la re-naissance verbale du protagoniste.

Les conséquences sont :

l'institution de la valeur d'une "vérité" reliée à la "présence" d'un sens – positif ou négatif – venant de l'extérieur;

l'expansion et la pluralité du sens qui ne sont pas à considérer au point de vue spatial, voire la référence au plurilinguisme et à l'emploi de l'argot : pour mettre en relief la pureté de l'âme et de l'esprit enfantins, le narrateur effectue un travail incessant sur le signifiant. Directement relié à des états de conscience individuels, à des situations dégagées du rêve ou du cauchemar, le naturel du signifiant – qui est le travail sur la surface verbale du signe – est responsable de la *dénégation* du signifié unique et, pour cela même, des objets – réels, sensibles et conceptuels – qui lui sont rattachés.

Le réel, décrit par la masse compacte de l'histoire et des schèmes logico-discursifs, se fragmente en se recomposant sous la forme de sens infinis, mobiles, sollicités par le texte même à se décomposer et à se recomposer dans la *mise en forme* du créateur.

En prenant en considération un aspect important du roman beur, à savoir la donnée autobiographique, même si dans ce roman de Mehdi Charef il y a des références certaines, <sup>26</sup> la portée "populaire" de cet

<sup>25</sup> Philippe Hamon, *Expositions, cit.*, p. 51.

<sup>26</sup> Comme le signale Charles Bonn, «Les textes beurs qui ne répondent pas à cet archétype du témoignage autobiographique non-distancié existent, mais ils sont immédiatement marginalisés par la critique ou par l'édition. L'institution veut du témoignage et les critiques de l'esthétisme. Il est clair que cette littérature n'est pas sans failles; mais si son style est le plus souvent oral et argotique, c'est peut-être que la langue des tripes demande d'abord à être entendue sans devoir au préalable passer devant une police de l'esthétique qui s'arrogerait le droit de sanctionner l'affichage d'une "non-littérarité"». Bonn, Charles, (dir.), *Littératures des Immigrations, cit. p.* .

ouvrage développe un message dont la valeur est amplement humaine et sociale, ne se limitant pas à une « critique de la Société française comme société d'accueil des immigrés nord-africains dans les années 1960-1970 ».<sup>27</sup>

En effet, la critique est partagée sur la pertinence de cette étiquette littéraire, depuis les deux ouvrages fondateurs sur le courant « beur », à savoir *Voices from the North African Community in France : Immigration and Identity in Beur fiction* d'Alec G. Hargreaves et *Autour du roman beur* de Michel Laronde.<sup>28</sup> Les deux études traitent de la première vague de ces ouvrages datant des années 1980. Tandis qu'Hargreaves explique sa décision de n'inclure que des ouvrages d'auteurs beurs ethniques, par leur appartenance à une classe sociale et leurs expériences communes de l'enfance et de l'adolescence formatrices en France,<sup>29</sup> Michel Laronde, au contraire, vise « un certain contenu [qui] donne au terme beur le sens d'un esprit particulier à un milieu et à une époque : celui de l'immigré d'origine maghrébine dans la ville française des années 1980 ».<sup>30</sup> Il s'agit alors d'une définition thématique plutôt qu'ethnique. Plus récemment, Laronde dans son ouvrage *Postcolonialiser la haute culture à l'École de la République* réserve la notion de « roman beur » aux romans issus de l'immigration maghrébine des années 1980 : « L'étiquette "roman beur" représente le moment unique et crucial où apparaît [...] une littérature écrite par un groupe ethnique puisqu'elle est spécifique aux descendants de l'immigration maghrébine des années 1950 et 1960. »<sup>31</sup>

Laronde semble donc s'être rapproché de la définition ethnique d'Hargreaves et propose les désignations d'« arabo-française » et d'« afro-française » pour les littératures contemporaines issues de l'immigration maghrébine et sub-saharienne, en opposition à la notion « franco-française » pour « désigner la littérature de l'héritage culturel

<sup>27</sup> M. Laronde, *Postcolonialiser [...]*, p. 13.

<sup>28</sup> Cf. *Au-delà de la banlieue : le discours beur dans trois romans d'auteurs issus de l'immigration maghrébine*, cit., p. 57 ; Alec G. Hargreaves, *Voices from the North African Community in France : Immigration and Identity in Beur fiction*, 1991 ; Michel Laronde, *Autour du roman beur*, 1993.

<sup>29</sup> A.G. Hargreaves, *op.cit.*, 1997, p. 4.

<sup>30</sup> M. Laronde, *Autour du roman beur*, cit., p. 6.

<sup>31</sup> M. Laronde, *Postcolonialiser la haute culture à l'École de la République*, L'Harmattan, 2008, p. 7.

national ». <sup>32</sup> L'importance de ces prises de position différentes a été réactualisée par l'étude de Karin Struve, qui vise à donner « la description d'une écriture transculturelle spécifique, qui se montre dans les romans beurs ». <sup>33</sup> Struve y reprend la définition originelle de Laronde pour définir son corpus, à l'opposé de l'orientation « ethno-biographique » <sup>34</sup> des travaux d'Hargreaves : « Dans le roman beur, le décor de la banlieue et les thématiques sociales qui y sont associées servent typiquement de support à un discours républicain. De ce fait, le topos de la banlieue remplit la fonction d'embrasseur discursif idéologique ». <sup>35</sup>

Pour ce qui concerne la présence paternelle, l'un des thèmes caractéristiques du roman beur, celle-ci dépasse dans ce roman une autre forme d'illégitimité : c'est Alexina qui va révéler à Abou les suites de sa permanence définitive en France :

Tu aimes ton père, mais sache que quand il vous a déclaré, à ta maman, à tes frères et à tes sœurs, comme tu me l'as dit, qu'en trois ans il ferait fortune ici et qu vous repartiriez heureux au bled, il vous a menti. À moins de gagner à la Loterie nationale. (123)

Même si, dans *La maison*, ce père est physiquement présent, son autorité réelle, la parole et sa crédibilité, en tant que responsable du départ de toute la famille en France pour s'y établir, se trouvent mises en discussion : <sup>36</sup> « Celui que l'on prenait pour Dieu, notre père, avait vécu pendant des années dans des baraques de tôle, sans eau, sans électricité, comme un moins que rien. » <sup>37</sup> La séparation de son pays d'origine et la vie dans ces zones d'exclusion avaient produit en Cha-

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> Karin Struve, *Écriture transculturelle beur, Die Beur-Literatur als Laboratorium transkultureller Identitätsfiktionen*, 2009, p. 8.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>35</sup> Kenneth Olsson, « Au-delà de la banlieue : le discours beur dans trois romans d'auteurs issus de l'immigration maghrébine », *Synérgies Pays Riverains de la Baltique*, n°10-2013, p. 55-68 : p. 59.

<sup>36</sup> Ceci permet d'établir un lien étroit avec le « roman familial » tel que défini par Marthe Robert ; « l'un et l'autre apparaissent en effet à un moment de crise grave à laquelle l'enfant trouvé [...] doit faire face, non pas comme une solution mais comme « le plus simple, le plus ingénieux, le plus génial des expédients » : p. 54.

<sup>37</sup> « L'hiver 83 de Mehdi Charef » in « Presse et cité. Journal officiel des banlieues », 09/01/2014 : [www.presseetcite.info/journal-officiel-desbanlieues/culture/lhiver-83-de-mehdi-charef](http://www.presseetcite.info/journal-officiel-desbanlieues/culture/lhiver-83-de-mehdi-charef), consulté le 30 mars 2017.

ref un profond sentiment de désarroi : « En Algérie, on avait faim mais on avait une maison. Là, c'était froid, sale. On avait peur des Français ». <sup>38</sup>

La littérature beur <sup>39</sup> partage certaines caractéristiques avec d'autres littératures, sans se superposer entièrement à aucune. Habiba Sebkhî considère comme "littérature naturelle" toute littérature produite dans une marge par une minorité identifiable dans un contexte culturel dominant qui hésite à la reconnaître. « Engendrée dans les faits par une double généalogie culturelle, celle du pays des origines et celle du pays d'accueil, son intégration, cependant, dans le canon littéraire "national" ne va pas sans réticence » : <sup>40</sup> avec son côté autobiographique, *La maison* rentre aussi dans le genre "transitoire" « dont le lien même marque le fondement d'une littérature naturelle » : <sup>41</sup> Ce qu'on reproche au roman beur c'est de réitérer toujours la même histoire – celle du Beur – avec quelques variantes : dans une littérature naturelle l'autobiographique est une donnée essentielle parce que faire le récit de sa vie est pour le protagoniste un acte vital: le récit de la vie d'Abou – dans un moment historique où les algériens en France étaient encore des travailleurs et non des arabes étrangers – libère des obsessions jusque-là contenues provenant d'un traumatisme dérivé des tournants de son existence.

Relévant donc aussi de la littérature migrante, ce roman de Charef avec des références aux moments tragiques de la guerre d'Algérie, est une écriture du *deuil*, de la *perte*, de la *dépossession* nostalgique de

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> La littérature beur ne peut être considérée comme "postcoloniale", bien que ce terme pose problème à cause de ses nombreuses acceptations selon le rapport au temps, à l'espace ou à toute autre appartenance. Or, "le discours produit (par la littérature "beur") [...] c'est une voix active, interpellative et revendicative de la place du citoyen dans la société française". C'est cet espace que Régine Robin essaie de dépasser en se créant un autre espace, celui de "l'identité de traverse" qui est celle où les écrivains "assument au niveau conscient [...] le fait d'être à cheval sur plusieurs cultures, plusieurs pays, plusieurs langues, plusieurs imaginaires avec des expérimentations formelles pour donner de la cohérence à cette multiplicité ou à ces clivages." : cit. in H. Sebkhî, *op. cit.*, p. 31.

<sup>40</sup> H. Sebkhî, *op. cit.*, p. 32.

<sup>41</sup> « Il existe deux raisons qui obligent à prendre fortement en compte l'autobiographique (pour ne pas dire l'autobiographie) dans le corpus beur. La première, c'est que tous les romans, de près ou de loin [...] ont pour référence le milieu social d'où sont issus les écrivains eux-mêmes. » : *idem.*

ses origines, une dépossession qui devient ensuite le sentiment d'altération identitaire, exprimé par le refus acharné de l'enfant, protagoniste dans l'"ici" français. C'est aussi un acte de *déni* structuré et méthodique qui prend en considération tous les aspects de la réalité constituée par le groupe autorisé et *dé-montre* que l'on est tous soumis à l'*incertain*, à une précarité qui oblige tous les hommes à vivre sans appel.

Le jeune Abou dénonce le pouvoir que les autres détiennent sur lui et sur ceux avec des fragilités semblables aux siennes.

En outre, face à une crise dont il « décline le quotidien » dans l'exclusion, la marginalisation, les tensions sociales et historiques, l'autobiographique de la littérature naturelle a également valeur compensatrice »<sup>42</sup> : tout comme le « "roman familial", son contenu est constant et il arrive à un moment de crise pour contrer une illégitimité »<sup>43</sup>.

Dans ce récit, le narrateur *re-compose* sa vie par un « acte de mémorialisation » : l'histoire d'Abou commence par un événement dramatique qui a traumatisé le protagoniste principal pendant son enfance et elle continue par le choc du départ pour vivre dans un pays étranger et s'exprimer dans une nouvelle langue. Cet événement a écrasé son existence, l'a fragilisé à jamais et l'a marqué par des douleurs spirituelles et physiques. Il le *d-écrit* comme un sentiment d'angoisse muet qui a creusé dans lui un vide langagier, provoquant un pessimisme existentiel qu'il traduit à la fois par une sensibilité exacerbée et par son regard au fond du désespoir. Par sa *dé-description*, il donne voix à la vie de la conscience qui ignore les mots vides de sens, les paroles qui ne reflètent rien et les existences des personnes insensibilisées.

La présence du narrateur, qui est mise en évidence à partir de la position méta-opérative de l'auteur, a la fonction de fonder le récit ; elle va lui assurer un statut réel en tant que sens et vérité. Le niveau méta-opératif du texte représente la voix de l'Histoire.

La présence d'une conscience qui raconte, correspond à un sens fondé de façon autonome et de l'extérieur. Le narrateur devient le dépositaire de ce sens, il assume le concept métaphysique d'une "véri-

<sup>42</sup> Paré François, *Les Littératures de l'exiguïté*, Hearst, Ontario, Ed. Nordir, 1992 : cit. in H. Sebkhî, p. 33.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

té" – positive ou négative – dont il charge le héros, les personnages, la situation représentée en son entier. Ce sens est considéré comme une donnée, comme quelque chose d'extérieur à l'ouvrage, mais que l'écrivain parvient à refonder dans une forme narrative puisant de l'intérieur du monde, comme pour établir la loi des choses surplombant l'écriture.

En décrivant les échecs endourés, le narrateur lance un appel aux Autres en exprimant le besoin de retracer la ligne interrompue de son "moi" profond et unique, base et point de départ de sa forme artistique: par le symbole unificateur, il essaye d'établir un contact, d'entrer en relation, de trouver un sens à son existence, à celle de ses camarades et à leur solitude. Il s'agit du parcours raisonné des événements de sa vie et de celle de ses camarades de classe : il traduit cela par l'analyse cognitive et la compréhension du vécu, en percevant les relations entre les êtres, les lieux et les objets. Le parcours romanesque relie des faits, des propositions, des arguments, des jugements. Mais ce n'est pas au moyen de la parole que l'écrivain parvient à la mise en forme : c'est plutôt par une séparation à son intérieur, une *disjonction* par laquelle il grossit les aspects extérieurs – les signifiants physiques, spirituels, émotionnels – de façon fictionnelle et il réduit les distances entre des notions et des domaines ontologiques de nature différente pour parvenir à une nouvelle connaissance.

La maison est à "voir" ici en tant que thème « organisant les jeux de l'intérieur et de l'extérieur, de l'intimité et du public, art du *corps*, de ses "fatigues", de ses désirs [...] de ses relations à d'autres corps ». <sup>44</sup>

« Habiter, c'est vivre ces "distinctions", c'est habiter un système de valeurs » <sup>45</sup> : la maison sera un outil logique pour "comprendre" et faire comprendre. Pour le romancier déchiffreur du réel, « l'édifice n'est souvent que la démultiplication de ces autres enveloppes sémaphoriques que sont la peau et l'habit, interfaces où s'inscrivent en creux ou en relief, les pulsions ou impulsions du monde extérieur comme intérieur ». <sup>46</sup> De cette façon, l'auteur va constituer un « monde lisible, voué à la synecdoque (l'inclusion) et à la métonymie (la contiguïté), où la vie imprime ses stigmates (le « caractère » est typographie et

<sup>44</sup> P. Hamon, *Expositions*, Corti, 1989, p. 23.

<sup>45</sup> P. Hamon, *Expositions*, cit., p. 10.

<sup>46</sup> *Idem*, p. 56.

psychologie) sur la peau, où la conscience affleure par des symptômes, et où la position sociale transparait par l'habit et par l'habitat ; » une herméneutique, une anthropologie, une sociologie et une physiognomonie peuvent donc s'exercer dans ce monde "bâti", connoté « comme un emboîtement généralisé d'enveloppes en interprétance mutuelle qui sont autant de pages à lire ».<sup>47</sup>

L'architecture, à laquelle la *maison* renvoie, « c'est l'art pivotale, c'est l'art qui résume tous les autres, et qui résume par conséquent la société elle-même : l'architecture écrit l'Histoire ».<sup>48</sup>

La maison d'Alexina, lieu bâti de la dialectique entre le *dehors* et le *dedans*, va contenir toutes les émotions, les désirs, les douleurs, les découvertes des adolescents : elle va devenir « l'instauration, l'abolition ou la confirmation [...] d'une distance, d'un éloignement, d'un différé, donc d'un espace entre un moi et un autre moi, entre un sujet et l'objet d'un désir ou d'une répulsion. [...] Objets emblématiques du texte »<sup>49</sup>.

Trois "réalismes" vont coexister dans ce roman, comme autant de conceptions esthétiques et philosophiques hérités du XIX<sup>ème</sup> siècle et questionnant le rapport de l'écrivain à l'Histoire: « d'abord un réalisme herméneutique du déchiffrement, de la peinture du dessus et du dessous [...] un réalisme "vertical" pour lequel "le réel c'est le caché" (Bachelard) et où il s'agira essentiellement de "mettre à jour", de "démonter", de "révéler", de "faire sortir" le réel de derrière ses "façades", ses masques ou ses apparences ; ensuite un réalisme "horizontal" du défrichage des surfaces, du parcours exhaustif du voisinage, du dépliement et du déploiement encyclopédique des juxtapositions, [...] ; un troisième réalisme, enfin, qui appréhende le réel comme carrefour de normes, comme système de systèmes hiérarchisés de valeurs, d'échelles, de contraintes ».<sup>50</sup>

Ces enfants, protagonistes des événements de la vie et du quotidien, sont comme enfermés dans des rôles imposés. Le narrateur éclai-

<sup>47</sup> *Idem.*

<sup>48</sup> *Idem*, p. 11.

<sup>49</sup> L'objet architectural va devenir « l'occasion ou la suggestion de déployer les stratégies du *pouvoir-faire* des personnages d'un récit les uns sur les autres, de susciter la description de phénomènes de dépendance ou d'influence entre milieu et personnages, entre le tout et la partie, l'englobant et l'englobé » : P. Hamon, *Expositions, cit.*, p. 30.

<sup>50</sup> P. Hamon, *Expositions, cit.*, p. 31.

re des vies simples, en montre les nuances infinies, fait connaître leur caractère caché ainsi que la valeur muette des sentiments, le bonheur spontané, l'infinie souffrance que recèlent les existences les plus médiocres.

Abou est la fonction organisatrice d'un sens fondé en dehors de lui et dont l'auteur ne peut pas se passer : il se révèle en tant qu'instance d'une recherche éclairée de valeurs authentiques au milieu d'événements bouleversants : il a la fonction de coordinateur du sens du monde, tant dans un sens positif, c'est-à-dire fondé sur l'assertion métaphysique de certaines valeurs, que négatif, voire en activant la prise de conscience historique du non-sens et de la non-existence de valeurs.

Tant dans un sens que dans l'autre, c'est la "clôture" de l'espace sémantique, la fondation du sens dans le déroulement négatif de l'Histoire ne reste intacte qu'au niveau du récit, pour évoluer dans le discours et dans sa "mise en code".

Charef décrit la grisaille des vies et de la ville, il débusque la mesquinerie hypocrite, les faiblesses inavouées, il dénonce les pièges de la vie sociale, mais il montre aussi la tendresse et l'amour inconditionné dans le désespoir total, comme si au delà de toutes les bassesses il y avait toujours un fond d'innocence enfantine – prouvé par le personnage de Bulle-Alexina – capable de dégaier un sens libérateur à la souffrance de ses élèves.

La revendication d'égalité sociale qui sous-tend le discours idéologique des romans liés à l'immigration et « ancrés dans la banlieue », s'appuie donc sur les principes républicains et sur les droits, mais c'est notamment le milieu scolaire qui se fait cliché : « le rôle de l'Éducation Nationale en tant que système est d'assurer un apprentissage linguistique et littéraire uniforme ».<sup>51</sup>

Dans le cadre de l'écriture romanesque postcoloniale, le cliché scolaire « initie un discours sur des représentations sociales et institutionnelles » :<sup>52</sup> ancré dans l'environnement culturel dont il tire sa signification, « ce cliché a une valeur constructive. Il participe à l'évolution d'une perception contemporaine de la Société en permettant de faire évoluer les images qui cimentent les rapports collectifs. Et cette perception qui passe d'abord par l'École, évolue constamment avec

<sup>51</sup> M. Laronde, *Postcolonialiser [...]*, cit., p. 35.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 63.

chaque génération d'enfants qui va en reformuler le sens selon son habitus culturel immanent (social, économique, linguistique, humain) ». <sup>53</sup>

Dans les principes de la littérature naturelle, fondamentalement autobiographique, le narrateur y trouve la scénographie par laquelle il cherche à établir son moi originaire dans son identité culturelle altérée, composée d'un ailleurs maghrébin passé (récit second) dans un ici français (récit premier) qui représente une dimension universelle en *devenir*. La reconstitution du "moi-même" s'inscrit dans les paramètres de l'*ici* et du *maintenant*, qui est en soi un acte d'auto-légitimation, car il fait naître un individu nouveau, maître - par la transposition romanesque - de la ligne qui recompose le début de son existence avec un développement "ouvert", l'*advenu* avec le *devenir*. Par cela, il se perçoit dans le nouveau rôle social qu'il s'est conquis et dit ainsi sa vérité propre, celle à laquelle il est parvenu après beaucoup d'efforts. <sup>54</sup>

Les aspects autobiographiques du roman beur projettent le sujet dans une situation concrète de prise de conscience : le texte naturel entretient une relation très étroite, particulière et fondamentale avec la situation sociale et historique dans laquelle il a été conçu.

Le contraste entre le caractère fortement littéraire de la narration au *passé simple* et les acteurs socialement dévalorisés, soulignent la

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 62. D'après les nombreux romans repérés par Michel Laronde dans son ouvrage *Postcolonialiser la haute culture*, le scénario scolaire est un signe à la valeur multiple : il peut critiquer déconstruisant « le mythe sur le prestige culturel de la France à sa source » ou mettre en valeur la fonction de l'enseignement républicain, un thème qui revient souvent dans les romans de Charef : plusieurs sont les exemples romanesques montrant, après la *Maison d'Alexina*, la fonction de l'école républicaine, comme dans *Pieds-blancs* de Rouane (2006), ou le droit à une justice égalitaire, comme dans *Vivre à l'arrache* (2006) d'El Driss et dans *Bel-Avenir* (2006) d'Akli Tadjer.

Quelques années après *La maison*, sortiront aussi les ouvrages qui mettent en évidence la déchéance de ces principes dans une société marquée par la discrimination ethnique, comme dans *Du rêve pour les oufs* de Faïza Guène (2006) et dans *Bel-Avenir* de Tadjer (2006). L'école a aussi constitué un important lieu d'observation de l'évolution de la langue comme dans *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*, de B. Séguin et F. Teillard, de 1996 ou *Entre les murs* de F. Bégaudeau, de 2006, un roman qui a essayé de rendre de la façon la plus authentique la réalité quotidienne dans le collège d'une ZEP de Paris.

<sup>54</sup> Ainsi l'écriture autobiographique, par définition rétrospective et/ou introspective, prend l'autobiographie de la littérature naturelle selon un autre sens : « Elle se présente bien plutôt comme un tronc primaire mais primordial sous l'écorce duquel le passé s'impose et détermine le présent. L'autobiographique vaut avant tout comme un point d'ancrage et de repérage d'une identité beur autrement à la dérive » : H. Sebkhî, *op. cit.*, p. 33-34.

présence physique de l'énonciateur : en effet, le narrateur exploite très rarement la parlure populaire, si ce n'est pour quelque choix lexical, comme dans :

« cheudi », (26), « gamine » (71) « youd » « négro » (91), « flingue » (94, 134), « taule » (97), « salope » (101), « pouffiasse » (105), « se faire foutre » (107), « ouais » (125), « fric » (135), « trouillard » (145), « geule » (145), « on s'en fiche » (152), « flics » (153), « coffrer » (155).

Et pour la transposition de quelques mots abrégés, selon la marque lexicale du "moindre effort" et le relâchement phonétique du français populaire :

« M'dame » (97), « j'en avais jamais vu » (158).

Rare est le redoublement pronominal, avec une dislocation syntaxique qui tend à désarticuler la cohésion textuelle :

« je t'ai raconté à toi » (146).

Ce n'est pas le "contraste" exacerbant la tension entre « discours » et « récit » qui intéresse le narrateur, mais plutôt d'éclaircir, par le travail stylistique, leur interaction. Cette énonciation vise à une fusion de ces deux registres, même si les deux univers romanesques sont donc très différents. Ce que le rapporteur veut réaliser, c'est un effet distanciant d'arrêt sur image.

Dans ce roman le narrateur se (re)présente dans un vécu au sein d'une société dominante, dans un contexte conflictuel: il a ouvert son texte à un extra-textuel déterminé par un *avant* mais surtout par l'*après* son arrivée en France. Dans le cortège de traumatismes caractérisant sa situation, il semble que le roman beur soit une réponse à l'un d'eux en particulier : le rejet, la condition d'illégitimité. En effet, « les deux côtés de la Méditerranée contestent ou refusent à la génération "beur" une identité établie : ce "hors-lieu" prend chez le Beur la forme d'un non-lieu au sens juridique du terme ». <sup>55</sup>

<sup>55</sup> Cfr. H. Sebki, *op. cit.*, p. 36: « C'est à cet égard que l'ouverture sur l'extra-textuel se laisse lire moins comme une confrontation agressive que comme un processus de dépassement au cours duquel le protagoniste enfant ou adolescent comprend qu'il lui faut des moyens stratégiques lui permettant de défragiliser sa situation. » : *ibidem*.

Le caractère transitoire dit, en même temps, « l'émergence et la mort de sa littérature en tant que littérature naturelle ». <sup>56</sup> L'aspect référé à la valeur collective du roman "beur" est ici dépassé à partir du titre: si la plupart de ces romans portent des prénoms arabes, ce n'est pas le cas pour ce roman de Charef où le rôle de la nouvelle institutrice française, Alexina - métonymie du personnage dont le vrai prénom est Bulle, stratégie qui renvoie à un autre épisode enchâssé - et de la nouvelle école, jouent un rôle fondamental dans le procès de re-constitution des enfants.

Le titre du roman laisse prévoir « un point stratégique » qui installe un horizon d'attente de type binaire : la "maison" est le prototype du lieu accueillant et solide, relié à une certaine idée validée de "famille" et de protection. Dans *La Poétique de l'espace*, Gaston Bachelard situe le message de la "maison" en tant que communication entre le dedans et le dehors, il y établit une relation entre les deux parties, franchit la frontière et y noue un rapport avec le cosmos. Ainsi, dans son livre, il ancre dans le symbole de la "maison" une démarche qui part des expériences intérieures de chacun pour aller vers un ailleurs et revenir à nous-mêmes, enrichis par nos découvertes : la maison, le *dedans*, est notre première mère : on y puisera de la force, car elle « est notre coin du monde. Elle est [...] notre premier univers. » <sup>57</sup>

Le narrateur donne forme à son récit en reconstituant les faits, en rassemblant les aspects de l'*intérieurité* des personnages avec les parties de la réalité *extérieure*. Ce processus d'élaboration narratif est marqué par la notion de "construction". La représentation de l'action créatrice est réalisée par la mise en œuvre de la métaphore architecturale : celle de l'édifice, de la maison, du bâtiment. Cette "métaphore de la construction" montre l'aspect extérieur des êtres et des choses protégés dans une structure rassurante : mais celle-ci peut aussi suggérer des réalités cachées et inavouables.

L'écrivain a exploité un "montage" très soigneux des espaces du colège, des habitations des personnages et de la maison-école d'Alexina, « qui fait que ceux-ci sont régis par un quadrillage très dense de "ligne de mire" qui tendent à "couvrir" l'ensemble du référent du roman » : <sup>58</sup> l'image du *cadre* - auquel fait référence tout lieu fermé du roman, y

<sup>56</sup> *Idem*, p. 35.

<sup>57</sup> G. Bachelard, *La poétique de l'espace*, Paris, 2017 (1957 1<sup>e</sup> éd.), p. 24.

<sup>58</sup> *Idem*, p. 84.

compris la maison d'Alexina - « est aussi un opérateur spatialisant de l'ordre du pouvoir »<sup>59</sup> forcément inséré dans un *contexte* : « le pouvoir et l'espace se forment conjointement en une complexe conjoncture spatio-temporelle qui fait contexte. [...] Avec le mot *contexte* la notion de lieu s'estompe et fait place à l'idée de tissu ou du réseau. »<sup>60</sup> Par cette image, l'auteur rend l'idée d'un espace géré par une autorité qui doit ou veut maîtriser ces contextes.

L'architecture étant sociale et humaine « est aussi "représentation", au sens théâtral du terme, ostention (ostentation) et exposition des signes d'une vanité sociale privée ou d'un pouvoir social qui "s'affiche", marquage, balisage et surveillance d'un territoire que l'on s'approprie [...], affirmation d'une volonté de paraître (une "façade") plus ou moins matérialisée dans un décor où l'habitant, metteur en scène perpétuel de soi-même [...], démontrera sa capacité à endosser des "rôles" et à représenter des scénarios ».<sup>61</sup>

Le narrateur va décrire et spécifier les divers lieux tant du collège, la cour, la classe, la cantine, les couloirs, que de la maison-école d'Alexina, la cuisine, l'atelier, les chambres, – et, par là, de sa fiction – « comme *lieux du langage en représentation*, comme petits théâtres différenciés par des usages eux-mêmes différenciés du langage » : les lieux d'une ville, les pièces d'une maison, dans le roman, deviennent « des *parloirs* spécialisés, ne font souvent que décliner et distribuer la liste des grandes fonctions ou des grands usages sociaux du langage ».<sup>62</sup> Les actions simultanées se passent aux divers étages et dans les divers appartements de l'immeuble dans une sorte de "montage" de sens et de situations.

Ici, la fonction de la maison est déterminée par une figure féminine qui se révélera stratégique pour le déroulement de l'action impliquée : elle laisse aussi entrevoir un "non-lieu", « un moment démarcatif important » du type "lieu vague", sans référence, en abandon, *différent* pour fonction ou structure. La maison d'Alexina est l'image de la France où le discours sur la réalité va s'articuler sur les existences humaines comme juxtaposition de "mondes".

<sup>59</sup> Claude Labrosse, « Espace et pouvoir d'après quelques énoncés du Monde Diplomatique », dans *Mots de l'espace et conflictualité sociale*, sous la direction de Paul Bacot et Sylvianne Rémi-Giraud, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 293-303 : p. 297.

<sup>60</sup> *Idem*.

<sup>61</sup> P. Hamon, *Expositions, cit.*, p. 45.

<sup>62</sup> *Idem*, p. 46.

En prenant en considération « la dimension du "traumatisme identitaire", à partir du moment où ce choc se fait écriture, le moi s'en dégage ». <sup>63</sup> C'est dans cette première étape que le sujet sort alors de son ghetto pour entamer une négociation quant à son devenir dans une société "dominante" dans laquelle on l'a obligé à vivre: « C'est cette négociation aussi qui constitue le dépassement, non pas en termes d'identité, mais en termes d'identification et donc d'auto-construction d'une identité » <sup>64</sup> qui doit se construire du fond. Dans ce processus il va s'échapper avant tout à la tension identitaire et à l'aliénation dont le sentiment de honte, présent dans la presque totalité du corpus, est le premier symptôme; voulant récupérer ses "racines" dans un patrimoine plus large et nouveau, il va aussi retrouver ses références, une nouvelle unité de soi.

Dans *La maison*, Charef dépasse la tension de "l'entre-deux" qui caractérise plutôt *Le thé au harem d'Archi Ahmed*, où le personnage se situe en tant que beur dans une "distance" vis-à-vis de la société. Ici, le protagoniste entame une procédure de structuration de soi gardant dans son for-intérieur ce qui le retenait dans le lieu de son passé se refusant de se fixer dans le nouveau, n'appartenant donc à aucun lieu défini. Ceci constitue une "démarche volontariste" qui vise, surtout par le retour aux origines, « à se rassembler pour se ressembler, pour coïncider avec soi-même, selon l'expression d'Albert Memmi, coïncider avec ce qu'on est déjà devenu, parce qu'il arrive "un moment où l'analyse la plus fine ne peut plus distinguer entre ce qui [...] appartient et ce qui [lui] vient d'ailleurs" » <sup>65</sup>

Pour échapper au *ni...ni* conflictuel, il manifeste une "oppositionnalité", au sens où l'entend Ross Chambers: dans ce roman pourtant, Charef ajoute la représentation de la sortie de cette impasse "à sa façon", sans ruptures avec son pays d'adoption ni avec ses parents, mais en se créant son "espace" à lui où raconter la "disjonction de son moi" et où *montrer* son vécu et celui de l'humanité qui lui tient à cœur. Cela peut déterminer des ruptures d'abord, ensuite la mise en discussion des rapports et l'établissement de relations humaines authentiques.

Le fait de devoir prendre position dans l'un ou dans l'autre espace c'est devoir abandonner une partie de soi: la rupture s'inscrit dans cet-

<sup>63</sup> **MANCA TESTO???**

<sup>64</sup> H. Sebkhî, *cit.*, p. 39.

<sup>65</sup> Memmi Albert, *cit.* in Sebkhî, p. 37-38.

te volonté de se dé-*finir* avec ses composantes propres, pour pouvoir avancer sans entraves, pour s'inventer, trouver une relocalisation hors de tout discours homogénéisant l'identité.

L'acte d'Abou est une confrontation qui reprend le passé et s'engage pour ce qui doit en *advenir* : en réactivant les moments antérieurs significatifs de son autobiographie, il en fait un discours valable pour le sujet collectif. Cette littérature pourtant n'a pas seulement des aspects prospectifs et transitoires, destinés pour cela à disparaître à court terme en tant que telle.

Malgré on détermine chez la littérature beur son manque de "littérarité" tout comme les écrivains des "littératures de l'exiguïté", Charef produit un texte littéraire « pour éclairer une zone de mutisme ». <sup>66</sup> En faisant de sa littérature un "lieu de passage", « le Beur dit par là-même le transitoire de sa condition et par conséquent celui de sa littérature » : dans ce roman, au moment où le personnage se fait sujet du discours qui le concerne, il entame ainsi un processus de dépassement de la question fondamentale liée au sens de la vie.

### *La structure narrative, architecture du récit*

C'est de la fin qu'il faudrait commencer à lire ce récit. Les enfants protagonistes ont vécu la douleur extrême, ils l'ont vaincue et c'est à cela que conduit le récit : à l'expérience d'un recommencement, d'une vie retrouvée à travers un enfantement renouvelé après la sortie du tunnel du *silence*, de la *souffrance*, du *questionnement* en contexte social. C'est une *co-naissance* que l'écrivain va établir avec son lecteur par l'*entrée* dans la maison d'Alexina.

Les actes du quotidien social et privé, parler, habiter, manger, vont donc instituer un rapport à soi et un rapport à l'autre : parler, c'est présupposer la réversibilité de l'acte de l'énonciation : entrer, c'est présupposer la possibilité d'une sortie ; et le bâtiment, qui a pour fonction de loger, de situer, de contenir les corps dans quelque chose : mais il s'expose aussi pour son "silence" qui contrastera avec la révélation et le croisement des signes.

<sup>66</sup> H. Sebki, *op. cit.*, p. 40.

En effet, le narrateur utilisera le mécanisme de la transitivité réciproque : une fente de l'escalier, une fenêtre laisseront passer les regards d'extérieur en intérieur, et réciproquement, dans un rapport inauguré par le passage des "seuils" et du tout aux parties.

Par la mise en forme de son *dire* le Narrateur va référer à une période donnée sans commune mesure avec la chronologie du moment d'énonciation. Dans ce roman plusieurs plans se fondent, dialogue et narration s'entrelacent en définissant différents niveaux de composition : en considérant sa structure horizontale, différents épisodes ou micro-récits développent des situations impliquant divers personnages, des motifs et des thèmes qui paraissent, se transforment, révèlent.

Il y a aussi une structure qui verticalise la mise en forme de l'*acte de parole* réalisé à travers un réseau de relations – physiques et affectives – établies par le sujet narrant à l'intérieur et à l'extérieur de soi, autour de la recherche de la forme et de l'expression indiquant le dépassement des conflits.

Le récit montre la "disjonction" vécue lors du rapport d'interlocution entre le code langagier et le corps du narrateur. La langue étrangère et les rapports dans cette langue risquent de transformer Abou en un "corps étranger" à lui même, malade : Abou va donc exprimer son émoi physique et psychique en produisant un sens nouveau par une forme expressive qui montre *son moi* dans toutes ses manifestations, réfléchies surtout par des expériences liées à des signes de nature diversifiée.

Son "langage plastique" se décompose en des catégories eidétiques, topologiques et chromatiques ; ces catégories segmentent le plan de l'expression en des *formants plastiques* auxquels correspond un signifié qui renvoie au contexte historique et culturel. La représentation narrative de la réalité devient une lecture *orientée* selon le résultat de l'équilibre complexe et de la structure non linéaire de formes, de couleurs, de matières, comme devrait l'être le langage verbal.

La connaissance nous est transmise par le passage de l'expression - de sa substance et de son contenu - organisée dans un langage ou dans le cadre des tableaux, donc "serrée" dans une forme choisie et groupant toutes les différences du système, ordonnées dans une structure pourvue d'un sens, dans une forme de l'expression et une forme du contenu. C'est comme si l'il voulait remonter à un état précédant la "double articulation" : partant de l'absence d'une forme et d'une structure, de l'état prelangagier d'une voix informe précédant tout lan-

gage verbal, on parviendrait à représenter une "masse" signifiante contenue dans l'informe complexité du monde, des êtres, du destin.

La structure du roman repose sur l'évolution des situations vécues par les personnages : dans la première partie, caractérisée par les événements qui se déroulent au collège et dans les maisons des enfants, ceux-ci sont montrés comme accablés et bloqués dans le fond tragique de leur situation, marqués par le désespoir, les échecs, le dénuement, le silence ; dans la seconde partie, qui se caractérise par le passage à la maison-école d'Alexina, le changement de situation amène les petits protagonistes à vivre des moments d'élan, de bonheur, de possession de quelques biens à eux, de *re-constitution* organique et de communication par l'*acte de parole*. C'est dans cette partie du récit qu'est placée la révélation des traumatismes concernant Abou et les aveux des secrets de ses camarades: le narrateur enchâsse un récit "encadré", l'épisode tragique qui l'a marqué à jamais pendant sa première enfance et dont les sentiments éprouvés se lient à ceux du présent.

Le narrateur reconstruit l'ordre des faits pour que la narration soit douée d'un sens. La conduite ou l'absence de conduite, est une source de renseignements. Par cela, il va donner un sens à des indices langagiers ou comportementaux, de nature "pathologique", diffusés par lui et par son petit groupe de camarades.

Comme l'Histoire, le récit aussi s'organise dans des séquences spatio-temporelles progressives, en poursuivant la forme de la "vérité" dans l'espace fermé et fini d'un code sensé.

La mimèse et la vraisemblance sont les critères formels qui dirigent l'articulation du récit en tant que représentation : la vraisemblance caractérise la position psychologique du protagoniste se déplaçant du niveau des événements à celui de sa situation intérieure.

Les séquences sont formellement - lexicalement et syntaxiquement - "normales", s'alignant les unes sur les autres pour composer un discours fondé, relié à un plan qui existait avant et qui lui garantit la vérité, la lisibilité, malgré les aspects inavoués qui éclateront à la fin.

L'écrivain réalise la "causalité" de l'action en croisant énonciation et énoncé : il "montre" leur rapport extrinsèque, en supposant deux sphères bien distinctes, celle du langage et d'une norme et celle du non-langage, voire de l'âme et de l'esprit. L'aspect relationnel marquant les rapports entre les interlocuteurs fournit les moyens pour poursuivre la conversation ; il est normalement véhiculé par des traits iconiques, comme le langage du corps, le ton de la voix, le commen-

taire musical. Ce sont surtout les caractéristiques du signifiant qui sont en jeu : il s'agit de métasignes, au moyen desquels c'est la fonction métalinguistique qui est valorisée.

En reprenant la position de Ducrot, les actes ne sont pas effectués par les règles du langage ou par les conditions socio-psychologiques de la situation : « *Un acte de langage est une modification ou une transformation de la situation. Ce que Ducrot découvre avec les actes de langage, c'est donc une dimension événementielle* ». <sup>67</sup>

Enfin parvenu à faire face au choc violent que l'échange langagier exerçait sur lui et ses camarades de classe, Abou narrateur vainc les affres de la peur et traduit en parole l'effet rassurant et inquiétant des silences qui caractérisaient lui et ses camarades: sa *reconstruction* commence sur un "vécu" dépassé et il montre par son discours qu'il est enfin qualifié pour rentrer dans la sphère du social et de la communication.

Les configurations visuelles enrichissent la structure narrative: la typologie descriptive va au-delà du simple montage de la "mise en cadre". Le narrateur veut investiguer la logique profonde selon laquelle la réalité existentielle, les émotions, les couleurs et les formes agissent entre elles, ont leur sens, en formant des pleins et des vides existentiels, des réalités matérielles éloquentes : le narrateur communique que les catégories visuelles possèdent une valeur conceptuelle importante, si bien qu'elles peuvent constituer la base même de la structure de la *reconstruction*.

Parmi les catégories les plus mises en relief par le regard du narrateur, il y a l'opposition entre le *continu* et le *discontinu*, l'*entier* et l'*usé*, le *corrompu* et l'intègre, l'originel, ce qui peut renvoyer à l'idée du passage d'un *état* de malaise, de désarroi, à un état de bien être qui est rendu par une représentation visuelle où tout est net, précis, simple.

La structure textuelle, selon un sens formel et stricte, s'ouvre à une dimension plus ample et significative et à une communication non verbale, qui se lie à des postures, à des comportements, à des états distinguant ce qui appartient au discours ou à l'histoire.

Le problème du "héros", « au sens restreint et précis auquel il faudrait sans doute le prendre, au sens de "personnage mis en relief par des moyens différentiels", de "personnage globalement principal", re-

<sup>67</sup> Janvier-Pieron, *Postulats de la linguistique, cit.*, p. 4.

lève à la fois de problèmes structuraux internes à l'œuvre (c'est le personnage au portrait le plus riche, à l'action la plus déterminante, à l'apparition la plus fréquente, etc.) et d'un effet de référence axiologique à des systèmes de valeurs (c'est le personnage que le lecteur soupçonne d'assumer et d'incarner les valeurs idéologiques "positives" d'une société – ou d'un narrateur – à un moment donné de son histoire) ». <sup>68</sup>

Selon la distinction de Vincent Jouve, Abou-narrateur représente la synthèse du « héros concave » et du « héros convexe », ce qui lui permet de rendre compte du rapport du héros à l'exemplarité, rapport qui apparaît « ou bien emphatique ou bien en creux. Le héros "concave" ne renvoie qu'en creux à l'exemplarité de l'histoire. Sans être en lui-même digne d'admiration, il est le médium indispensable par où l'histoire fait sens ». <sup>69</sup> Les deux traits permanents du héros vont donc être la singularité et l'exemplarité.

Bien que le héros concave soit protagoniste, sa conduite est loin d'être le sujet d'une histoire porteuse de leçons : il occupe le devant de la scène et c'est sur lui que se focalise l'attention du lecteur. Le « héros » concave non protagoniste, par contre, est une figure de second plan dont le comportement n'a rien de particulièrement admirable : « si ce personnage mérite malgré tout le nom de "héros", c'est que sa présence est la condition du sens de l'histoire. On peut lui donner le sens de "révélateur" » <sup>70</sup> ou de médiateur dans la structure triadique du signe: celui-ci renvoie donc à un narrateur plus discret dont le récit est moins didactique que pédagogique. « Loin d'asséner leur vérité au lecteur, ils laissent ce dernier la déduire de lui-même. » <sup>71</sup>

C'est pour cela que le scripteur va démontrer les blessures de la parole : les échanges avec les adultes des institutions sont bloqués en amont par des clichés, par des présupposés stériles. Bien que reçus comme nuls, leurs actes de langage silencieux, leurs "non-dits" étaient des *implicites* à déchiffrer. Pour se faire valoir, sa parole doit alors se débarrasser des contraintes spatiales, des appartenances et des stigmatisations identitaires.

<sup>68</sup> Christine Montalbetti, *Le personnage*, Flammarion, 2003, p. 151.

<sup>69</sup> *Idem*, p. 153.

<sup>70</sup> *Idem*, p. 154.

<sup>71</sup> *Idem*.

Le récit – selon l'évolution de sa courbe dramatique – se compose d'un I<sup>er</sup> et d'un II<sup>e</sup> temps ; il est inauguré par une "exposition" qui présente l'état des faits, les personnages et le "nœud" d'une situation qui déterminera les épisodes successifs et leur dénouement. Le parcours narratif suit des étapes précises scandées par des moments de vie scolaire apparemment non accentués : l'histoire est présentée par de brefs tableaux et s'avance par des passages significatifs dans une sorte de rituel vers son accomplissement naturel. Le scripteur analyse plusieurs unités détachées, mais déterminées l'une par l'autre car, à travers l'entrée en scène des personnages et de leurs histoires, on va recomposer le panorama de l'âme humaine et d'une nouvelle forme d'expression.

La I<sup>e</sup> partie enchaîne de petites scènes,<sup>72</sup> "accessoires" par rapport à l'action principale, liées au quotidien scolaire qui font l'objet de chapitres sans titre, mais dont la récupération se révèle d'importance fondamentale pour le sens et la compréhension des caractères et des événements en arrivant à une péripétie qui va renverser l'action, qui va modifier la situation et constituer les objectifs de la 2<sup>e</sup> partie.

Le narrateur approfondit certains épisodes qui occupent plus longuement le premier plan du récit, mais il récupère surtout des événements appartenant à son passé, des circonstances historiques, celles de son milieu familial ou de celui de ses camarades.

Les scènes se déroulent à travers sa mémoire par la succession d'événements où chacun semble autonome, mais entre lesquels le narrateur établit des liens logiques. Elles donnent aux faits décrits un caractère unique et représentatif, donc décisif, qui correspond à un moment accentué de la courbe dramatique : un acte important a eu lieu, les personnages sont révélés par le point de vue du narrateur, les conflits éclatent.

<sup>72</sup> (1) Présentation du groupe, du mal dont souffrent les protagonistes – le narrateur et les élèves de la classe de rattrapage - de Raffin, le maître de cette classe. (2) Présentation de chacun des cinq élèves. (3) Journée en classe. (4) Visite du directeur à l'occasion de la remise des bulletins scolaires. (5) Faiblesses de Raffin, déjeuners de la classe, après-midi de lecture pour couvrir la sieste du maître. (6) Le silence. Exercice en classe: on compte l'un après l'autre. (7) Episode avec monsieur Evron. (8) Compte rendu à monsieur Raffin. (9). Recherche de Monique, battue. Abou l'attend au pied de son immeuble, lui donne ses chaussures et est battu par son père. (10) Mort de Raffin au fond de la classe, derrière le dos des élèves immobiles.

Le dénouement s'impose par sa logique, sa nécessité, sa signification et les prolongements qu'il laisse entrevoir, repris pour dénouer les conflits, les oppositions sur lesquels repose ce roman : échec et réussite, attrait du néant et attitudes destructrices ou investissement dans les possibilités de l'homme, bonheur et souffrance, mort, amour, renaissance.

Le rôle du *narrateur* est double :

d'un côté il est un personnage-témoin d'événements déterminants qui – dans son statut de nouveau – ouvre les yeux et devient "monstre" du monde ;

de l'autre il se pose comme "savant" sur les choses, sur son énonciation, sur son énoncé, comme un commentateur: il a surtout fait sien un "métalangage", tant pour la mise en forme romanesque et artistique que du côté du langage en tant qu'agir communicationnel.

Ces deux statuts sont assumés en même temps par celui qui profère un énoncé : il recouvre ainsi l'idée selon laquelle un énoncé n'aurait qu'une seule source, indifféremment nommée « locuteur », « sujet parlant », « énonciateur », source unique en qui coïncideraient trois statuts :

- celui de producteur physique de l'énoncé (l'individu qui parle ou écrit) ;
- celui d'énonciateur, point de repère de la référence des déictiques ;
- celui de responsable des « actes illocutoires » ; chaque énonciation accomplit en effet un acte qui modifie les relations entre interlocuteurs.

Les axes thématiques de la *corporalité*, de la *spatialité* et de l'*acte de parole* réticulent le récit.

« La douleur qui nous amenait là était le silence » (10):

ce syntagme est l'établissement des trois noyaux isotopiques fondamentaux qui vont déterminer la construction de la "mise en scène" englobante.

Ces trois noyaux forment un système clos dont tous les éléments fonctionnent les uns par rapport aux autres ; ils gèrent les isotopies décrivant l'expérience littéraire de la *manière d'être* des protagonistes, renvoyant métaphoriquement à la performance de la *communication* et au rapport de leur *corps* dans sa prise d'espace dans les lieux socio-institutionnels selon un axe vertical.

Le narrateur prend en considération "le lieu" comme véhicule de signification textuelle, qui détermine et entrave la transformation des sujets et des valeurs en jeu: le lieu, dans ses configurations les plus variées est moins une topographie que le support d'une axiologie, la synthèse finale d'une formation discursive de la signification. Dans son analyse, le narrateur va rechercher les relations parmi les figures du discours et la constitution de ses effets référentiels et, ce qui est le plus important, la constitution des effets de subjectivité.

C'est le thème du *mouvement* qui représente la mise en œuvre d'une réalité sociale et institutionnelle : l'analyse du lexique du *mouvement*, du *dynamisme* fait apparaître la dimension réelle et mesure la réalité du profit scolaire dans l'espace institutionnel qui le structure à la fois dans le temps et dans l'espace.

La thématique du mouvement, représenté - métaphoriquement - par l'apprentissage ou par le niveau du profit, porte sur les modalités de son déroulement : les instituteurs disaient que le comportement des « fils de... », «freinait l'élan appliqué de leurs camarades», que « le comportement » de Monique aussi «freinait l'élan» de ses camarades (30), ou encore que ses bonnes «dispositions » avaient «chuté» du jour au lendemain (30).

Toutes ces expressions confèrent à la spatialité une fonction rhétorique importante qui est de permettre la représentation matérielle de l'expérience existentielle des protagonistes à travers les attitudes des Autres à leur égard. Ces termes, constituent la mise en récit de l'expérience sensible de l'espace et la représentation de l'*acte de parole*.

Un statut particulier est accordé aux représentations notionnelles. Présentées comme des ensembles de propriétés d'ordre cognitif et affectif, les notions – celle d'*espaces* et de *vie communautaires*, d'*appartenance*, de *classe*, d'*école*, de *profit*, de *valeur*, de *résultat*, d'*amour* – sont des « systèmes de représentations complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures.»<sup>73</sup> un complexe associatif de représentations diverses. Il faut voir dans le recours au concept de notion un double positionnement qui tient d'un côté à un questionnement philosophique sur l'inaccessibilité de nos représentations en tant que telles, et au-delà, sur l'indicible et l'irreprésentable.

<sup>73</sup> « Sur le concept de notion », B.U.L.A.G., n°8, 1979, Besançon, p. 65. Article repris dans *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 3, *op. cit.*, p. 16-33.

## *L'acte de langage dans la narration : les six croisements métaphoriques*

Le langage est, à la fois, la relation de la singularité des protagonistes du récit dans la dimension collective de l'espace scolaire et la représentation de leur *localisation* et de leur dénomination selon la dimension réelle du processus qui fonde leur *état*.

L'espace symbolique et institutionnel de la parole peut lui-même être divisé en trois types d'espaces de représentation :  
l'espace de la représentation scolaire-institutionnelle,  
l'espace de la confrontation entre actants,  
l'espace de la parole même, le lieu de sa *mise en acte*.

Ces exemples montrent, en fait, que la figure de l'espace a deux degrés de signification:

- d'une part, il s'agit d'une forme de représentation des actions ou des stratégies mises en œuvre par les acteurs ;

- de l'autre, il s'agit d'une forme de représentation symbolique des stratégies de communication et de discours qui caractérisent l'espace socio-institutionnel. La référence à l'espace et au déplacement en son intérieur par l'*acte de parole* s'interprète comme une analyse de la *communication* dans sa matérialité et dans l'évaluation des modalités selon lesquelles elle se produit. Cela parvient à mettre en scène une double mise en récit du "silence" par:

- un rôle sujet et un rôle complément, correspondant à une coupure linguistique des enfants ;

- une interlocution insuffisante qui dénonce l'incompréhension et l'incapacité des Autres à intervenir.

Le paradigme de l'*acte de parole* s'inscrit, en particulier, par la représentation symbolique de la spatialisation : le *pouvoir* se confirme et se renforce dans la mesure où il s'identifie ou il se défait du *lien* avec les espaces, selon que les enfants et leurs performances continuent à s'ancrer aux lieux ou à les refuser.

À mesure que l'on avance dans la lecture du texte, de nouvelles isotopies apparaissent et entrent en combinaison avec les précédentes avec lesquelles elles forment des réseaux de sens.

Le sémantisme de l'*impuissance*, de la *perte*, de l'*enfermement* se configure comme le mobile du récit, du <pouvoir> <parler> et du

<pouvoir> <montrer> de son énonciateur. C'est-là la condition de cette narration, de la relation qui lie le sujet à cet "objet de valeur" représenté par l'*acte de parole*, unis par un programme narratif de *conjonction*. Le mouvement de cet organisme narratif est celui d'une révélation, d'un passage en "remontant du fond", d'une transformation due au désir qui pousse le sujet vers sa *re-construction* structurale. La mise en récit élabore d'autres représentations, d'autres mises en texte d'une restitution existentielle revendiquée en tant qu'instrument analytique et critique.

La spécification de l'attitude des petits protagonistes dans l'espace social-scolaire et dans celui de la communication orale s'établit selon quatre points de vue différents selon la vue d'un locuteur immobile qui décrit le *cadre d'actance* et la *position* "en silence", "immobile" qui montre et "guide" l'action : il produit ainsi des syntagmes qui se croisent – dans des points différents – avec des axes paradigmatiques produisant des mouvements métaphoriques selon :<sup>74</sup>

1. l'*acte de parole* et son *déni* qui marquent un lieu de conflictualité. En ce sens, il se produit une identification entre l'espace réel qui devient celui d'un conflit multiple et l'espace symbolique de sa représentation par les pratiques institutionnelles et par les formes de la médiation méta-représentative: cela correspond à la mise en place de l'*espace de vision* et d'*orientation* à travers la *dé-construction* et la *re-construction* du corps et de l'esprit. C'est le "paradigme 0, l'état" ;

2. la catégorie communicative du *champ de vision* en *face-à-face* des partenaires du dialogue, dérivé du rapport d'interlocution positif ou négatif marqué par les prépositions *devant* ou *derrière*, "accessible" ou "inaccessible" à une action possible ou commune. La préposition *devant*, marquant la signification communicative conflictuelle d'Abou, correspond aussi au temps du texte, orienté dans le sens de la *succèsion* et de l'*avancement* : la préposition *derrière* marque le "champ de vision" de ce qui est passé "dans le dos" du locuteur, donc *inaccessible* selon un sens temporel ou spatial. L'orientation frontale en <face à face> produit le "paradigme 1, l'espace d'identification" et le "paradigme 2, l'acte de parole" ;

3. l'*orientation verticale* : elle représente d'abord chez Abou la tendance *descendante*, la matière lourde qui adhère au sol, pour expri-

<sup>74</sup> Cfr. H. Weinrich, *op. cit.*, p. 375-376.

mer l'état physique aussi bien que le psychologique ou le spirituel, opposés à la tendance *ascendante*, au redressement selon les mêmes catégorisations. Les prépositions de l'orientation verticale tirent leur signification selon les postures des partenaires du dialogue et de la hiérarchie des organes de communication, "de haut en bas" ;

4. l'*orientation latérale* dans laquelle deux personnes "se font face". Dans cette situation, les mains et leurs activités seront considérées à travers des propriétés communicatives : le paradigme qui en est marqué est le 3, "la performance cognitive et la localisation";

5. la structure d'actance, établie lorsqu'une préposition associe un verbe à un nom (*rester en - silence*. C'est en particulier la préposition *en* qui crée une jonction resserrée, selon le trait de l'*inclusion*: cette structure produit le "paradigme 4, le corps souffrant" et le "paradigme 5, le positionnement dans le silence".

Les attributions paradigmatiques doivent s'entendre en tant que passage d'un domaine à un autre domaine.

La thématique langagière est à la fois narrative et spatiale, rendant compte d'évolutions et de dynamiques observables dans la vie sociale et scolaire.

La *performance* langagière est représentée par l'*appropriation* ou la *perte* d'un espace, de communication et de sociabilité, ainsi que par le parcours accompli lors de cet acte dont les acteurs font l'expérience.

La thématique de l'*avancement* performatif et existentiel porte sur les modalités de son déroulement : c'est par la communication manquée que les protagonistes mesurent la réalité des milieux sociaux et scolaires. Par conséquent, c'est par les antonymes de l'*avancement*, de la *croissance*, de la *performance*, du *dynamisme*, de l'*accrochage* au sol que le narrateur décrit les attitudes "des enfants de".

Ces expressions confèrent à la spatialité langagière une fonction rhétorique importante, qui est celle de permettre la représentation matérielle du fait social par la représentation existentielle de la *localisation* des Autres et du *positionnement* en soi-même et par rapport aux Autres. Ces termes liés à l'usage de l'espace et aux façons d'y assigner un lieu à son intérieur, constituent la traduction langagière de l'expérience du corps *souffrant*, médiateur lexical de l'expérience sociale et institutionnelle.

Le sens des verbes liés à l'action de *voir* et de *regarder* s'explique par celui du verbe *connaître*, un verbe du domaine conceptuel qui

modifie la perception de la signification métaphorique littérale en faisant de la connaissance perceptive une expérience volontairement intellectuelle.

Puisque l'“interlocution” est l'espace où se conquièrent des *positions* sociales et existentielles valorisées et s'établissent des situations, l'identité des adolescents va résulter de la position occupée dans cet espace d'apprentissage : ils se soustraient à l'acte langagier, ils évitent les réponses et ils ne veulent pas s'aventurer dans un *territoire de parole* qui pourrait les révéler.

Le narrateur éclaircit la façon dans laquelle les événements passés ont eu lieu : il prend en considération aussi tout ce qui dans les énoncés spécifie le déroulement d'un *processus* qu'il considère du point de vue de ses bornes initiales et finales et de ses différentes phases orientées vers l'appropriation du code langagier. Il se fait la voix et le point de vue - notamment - qui oriente la perspective narrative.

La “direction du regard” du narrateur et de son discours jouent un rôle de médiation fondamentale dans l'attribution de la valeur du *sujet* dans l'espace social, défini selon les prédicats de références au *positionnement* personnel et à la <tension duelle> dans les lieux du conflit. L'opposition entre les lieux de l'*extériorité* et les lieux de l'*intériorité*, l'*espace commun* vs l'*enclave personnelle* se lie et se mélange à la distinction entre ce qui est *descriptible, commun* et ce qui est *indéchiffrable, profond, anémique*.

Le narrateur d'écrit les événements qui lui ont fait connaître une perspective nouvelle, une relation directe établie en tant que sujet regardant face à des sujets regardés. Ses descriptions renvoient et documentent ce qui entraîne un discours phénoménologique et existentiel.

Il organise pour “diffuser” des informations sur soi, pour se présenter au monde, pour contraster un aspect variablement ou fautive-ment interprété des autres.

Cette différente image lui a demandé le dépassement de l'illusion de la *permanence*, de l'*immutabilité* de la structure, pour dépasser dans cette société les rapports transitoires, *inconstants*, brisés, sans cesse remaniés par des événements liés à des rencontres et des séparations.

Le départ d'Abou d'Algérie en France a engendré une crise qui a transformé son monde, qui a brisé le tissu social et psychique des institutions, des habitudes de tous les jours, des éléments indispensables à la continuation de sa vie. Charef dénonce, exhibe et combat l'“instal-

lation dans le provisoire indéfini” décrit par Sayad, une éternelle précarité des leurs conditions existentielles.<sup>75</sup>

Son regard spéculaire propose la crise de la figure de l'étranger à travers une optique renversée: il entre dans un discours sur les Autres en tant que reflet de son *moi* et du *Nous*.

La médiation culturelle qu'il effectue sur sa peau est un procédé progressif et douloureux.

Il va dé-construire l'appartenance et l'adhésion aux nouvelles valeurs et habitudes de sa vie en France pour montrer la solitude, le conflit et l'incompréhension vécues. La médiation qu'il met en place par dé-territorialisation devient un confin mobile et un lieu de réélaboration.

### *Les trois niveaux de la narration et de l'énonciation*

La situation d'énonciation narrative est une "mise en forme représentative" à partir de laquelle le récit va être produit.<sup>76</sup> Le texte qui surgit de cette "scène désembrayée" est celui où le lecteur entre en contact avec une instance proprement littérale dans un temps et un espace définis par l'énonciation du texte.

À l'intérieur de ce cadre énonciatif et pour compléter le modèle épistémologique, on peut y distinguer trois niveaux complémentaires par lesquels le narrateur distingue trois niveaux de représentation et fournit ainsi une architecture à trois étages :<sup>77</sup>

1. d'abord la scène englobante, qui aborde les structures d'un discours de type socio-culturel référé en particulier au contexte scolaire avec ses normes institutionnelles, qui définissent certaines attentes de la part du récepteur. C'est le niveau 1 du domaine notionnel, muni de propriétés formelles. Ces normes portent sur la conduite des élèves dans l'espace institutionnel de l'école, sur les divers paramètres des

<sup>75</sup> Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, 1. L'illusion du provisoire*, Raisons d'agir éditions, 2006, p. 84-98.

<sup>76</sup> D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Colin, 2007 (1986), p. 10.

<sup>77</sup> Ce schéma reprend, avec quelques aménagements personnels, la présentation que fait A. Culioli de son modèle à trois niveaux.

résultats obtenus dans le profit scolaire et dans la fonction communicative et relationnelle de l'*acte de parole*.

2. La *scène* générique fait ressortir le « cadre scénique »<sup>78</sup> par un discours sur l'universelle constante humaine, voire l'insuffisance de tout individu confrontée aux absolus de l'existence en tant que modalité essentielle de l'être humain et à l'*inégalité* des conditions.

Les personnages sont fragilisés par les événements de la vie et du quotidien et comme enfermés dans un pessimisme désenchanté qui leur impose des rôles. Par le récit, le narrateur va donc *re-composer* l'unité des existences humaines en pointant vers l'événement dramatique central qui les caractérise. Ce principe d'unité générale constitue l'histoire qui assure la progression, le mouvement et qui donne une orientation aux événements : c'est le niveau II du linguistique, équivalent aux agencements de marqueurs, qui, soumis à la grammaire d'une langue, suivent des règles de bonne formation et sont les traces empiriquement attestées, sous la forme des énoncés produits, des opérations énonciatives et de l'activité mentale qu'elles supposent.

3. Par la *scénographie* enfin, l'œuvre elle-même définit la « situation de parole » dont elle prétend être le produit : c'est celle d'un groupe d'enfants de condition sociale défavorisée à laquelle appartenait aussi le narrateur. Ces enfants « souffrent » d'un « mal d'être » déterminé par les traumatismes de leurs existences. La scénographie est donc celle d'un narrateur omniscient qui s'adresse à un lecteur contemporain dépourvu d'un certain *savoir* sur ce monde pour démonter les lieux communs qui concernaient lui et ses camarades, pour creuser l'*en dedans* de leur identité et révéler les « en dessous » tragiques par le *renversement* de leur *positionnement*: en fait, c'est en se développant aidés par Alexina et en se montrant *en abyme* que l'histoire révélée des enfants légitime progressivement son propre dispositif de parole ; c'est le niveau III du métalinguistique, ensemble des représentations de I en II, soit celui du système théorique qui vise à modéliser et à expérimenter les observations.<sup>79</sup>

<sup>78</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, 2012 (2<sup>e</sup>), p. 61.

<sup>79</sup> « Grâce à des déformations contrôlées, on espère construire un ensemble d'opérations formelles, afin d'appréhender à travers la diversité des langues et des phénomènes discursifs, cet ensemble d'opérations fondamentales généralisables qui fonde

C'est à travers l'énonciation même de ce récit que s'impose la scénographie ainsi dévoilée, à la fois, comme ce dont vient le discours et ce qu'engendre ce discours : « la scénographie n'est pas simplement un cadre, un décor, comme si le discours survenait à l'intérieur d'un espace déjà construit et indépendant de ce discours, mais l'énonciation en se développant s'efforce de mettre progressivement en place son propre dispositif de parole ».<sup>80</sup> Le narrateur va donc reconstruire et mobiliser, par la narration, la signification, les connaissances, les savoirs rapportées à des individus, à des personnes selon sa propre expérience, à travers une certaine situation d'énonciation qui maîtrise son propre développement, sa "scénographie" en maintenant « une distance à l'égard du co-énonciateur ».

l'activité énonciative (de production d'un côté, de compréhension de l'autre). » : dans D. Ducard, *Entre grammaire et sens*, p. 113, « Valeurs modales et opérations énonciatives », *Le Français Moderne*, T. 46, vol. 4, 1978, p. 304.

<sup>80</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, cit., p. 62-63.



PARTIE 1 - I<sup>er</sup> TEMPS

La scène englobante - le *dehors*



1. *Espace de vision et d'orientation :  
dé-construction et re-construction du corps et de l'esprit  
Paradigme 0 : l'état*

L'axe sémantique de la *deconstruction* fournit la base des informations à l'égard des systèmes langagiers, cognitifs et moraux.

Le signe de *déni* dans les informations données à propos de l'*acte de parole* des jeunes élèves est la catégorie fondamentale, le marqueur de l'*espace de vision* "en face" et d'*orientation*.

La *disjonction* spatiale et temporelle est la description du *chaos* existentiel où le protagoniste est enseveli, *au fond* duquel sa vie l'a précipité :

Un jour, je fis un dessin de moi écolier quittant, à l'aube, le bidonville pour gagner l'école. En analysant mon dessin Alexina, comme de coutume, fit montre d'une étonnante sagacité. Elle décela l'état d'esprit du nouvel élève débarquant de l'étranger, rechignant à aller dans une école où l'on oublierait ses racines. Elle devina mon âme d'enfant dans ce chaos et, pour finir, me dit [...]. (129)

Le narrateur va décrire surtout son douloureux tournant existentiel et celui de ses autres camarades de classe ; décrit sa peur face à l'expérience de tout ce qui est "nouveau" et de tout ce qui peut représenter un événement signifiant dans la construction de lui-même: il se met en scène comme un nœud tensif où se concentrent des *états* conflictuels, discontinus et secrets.

L'identité d'Abou et des autres adolescents est conquise dans le changement et la *dépossession*: le passage d'un *état* à l'autre, comme leur *croissance*, s'est fait à travers des *pertes*, des *transformations*, des *privations* qui ont remis en cause la continuité de leur existence.

Il y a dans l'étendue naturelle de leur *corps propre* un seuil, une zone névralgique ou problématique qui traduit le *pouvoir* que la norme exerçait sur eux.

Le franchissement de la limite langagière voire corporelle et, par conséquent, spatiale provoque l'effondrement, la perte de leur contrôle existentiel.

La *mise en récit* va distinguer trois parcours établis sur les axes vertical, frontal et latéral dans lesquels la thématique du *positionnement* des cinq adolescents produit trois parcours sémiotiques concernant:

1. les lieux de la représentation énonciative qui inscrivent le *positionnement* langagier nominal et pronominal dans l'énonciation subjective ou objectivée ;

2. la *localisation* dans l'espace extérieur, la *corporéité* dans les lieux scolaires-institutionnels et dans les scènes de confrontation avec les Autres qui donnent aux événements la consistance réelle d'un conflit : classe de rattrapage, espaces scolaires en commun - dans la cour, face à la grille, dans le collège, en Algérie, les espaces de banlieue, la maison d'Alexina - ;

3. le *positionnement* des protagonistes et la représentation de la *corporalité*, selon l'origine ou leur identité, physique ou métaphorique : dans l'espace du silence, dans la sphère symbolique et intellectuelle-spirituelle.

Les événements décrits, dans le domaine des représentations sociales et discursives, se fixent dans un nouveau point de repère qui diffère du passé des protagonistes et des Autres.

Le scénario des relations parmi des sujets et des objets est placé au niveau d'un espace agi, vu et traversé où l'on retrouve:

- une dimension syntaxique-discursive par des procédés de spatialisation textuelle qui se réalisent à travers le débrayage du sujet du contexte de l'énonciation;

- une dimension sémantique qui exprime les conflits antinomiques du réel ;

- une dimension métaphorique qui réalise l'invisible dans la forme de la représentation créative. C'est l'empreinte de l'auteur, sa marque distinctive pour dire les pulsions et la douleur, les facultés inhérentes – de matrice génétique – à leur condition, la faculté de symboliser, de représenter le réel par un "signe".

Les dialogues, les affrontements font passer les corps par des états de *dispersion* et successivement de *cohésion* : les personnages sont

prisonniers dans une structure existentielle et sociale irrésolue qui va trouver dans la narration une *re-construction* : le leur est un parcours existentiel déjà dé-fini, corrompu, usé.

L'auteur *construit son ouvrage en mobilisant des compétences, un savoir-faire*, tout comme Abou *construira* sa toile, ses outils, ses supports artistiques.

La notion de *construction* va être entendue comme processus qui "donne forme" à l'abstraction de l'existence, des émotions, de la douleur : par cela, l'auteur veut suggérer la dimension implicite, celle du *contenant* et du *contenu*, de ce qui est *exhibé* ou *caché*, dit, déclaré, mais surtout "non-dit". L'image de la maison, la métaphore de la construction est liée aussi à la représentation "radicale" d'un acteur disposant de son propre métalangage, capable de générer son propre cadre explicatif, sa propre théorie, son propre contexte, sa propre métaphysique.

La différence sociale préexistante n'est plus une donnée reflétée passivement par des objets inertes, mais une réalité fragile, incertaine, déterminée aussi par l'action silencieuse de ses personnages. Le « manque d'élan » des enfants dans le profit scolaire souligne des vitesses différentes renvoyant par là à des niveaux non synchrones, obéissant à des rythmes temporels – et économiques – différents.

De la relation entre le *dehors*, la situation externe – les composantes historiques, géographiques, sociales – et le *dedans*, la situation intime des personnages – leurs sentiments, leurs actions retenues, leurs pensées, – va se dégager une tension créée dès le début du récit, entretenue pendant son développement et qui va trouver sa solution dans le dénouement.

Le changement dans les conflits dispose des faits et des *faire*. Dans le *devenir*, l'identité et le changement ne sont pas sur le même plan : le récit du changement a été obtenu d'une transformation située entre les deux *états* liminaires d'une *perte* que l'arrêt énonciatif comble et traduit.

Le point de vue du narrateur remonte le cours de l'histoire et pénètre dans tous les milieux de son vécu lui permettant une double performance narrative : celle du *pouvoir parler* et celle de *montrer* : il montre *en disant* par la mise en récit des événements en vivant à nouveau les troubles vécus et en libérant son esprit, en portant aux conséquences extrêmes les tensions éprouvées qu'il faut *dire*. Par son *acte de parole* il pénètre en flash-back dans sa chair et dans son âme les

durs moments de son passé, il reproduit les troubles de son esprit et il décrit ceux de ses camarades.

Abou refusait le dynamisme de l'*acte de parole* pour *rester*, soudant ainsi les coordonnées spatiales aux coordonnées temporelles déterminant ainsi celles de la *corporéité* : il gardait sa parole bouclée sur elle-même, ensevelie dans le for-intérieur d'un corps bloqué. Son esprit y était renfermé, absorbé dans l'*en-dedans* ou l'*en-dessous* puisqu'il appartenait encore à son *passé* en Algérie, un *lieu* désormais autre, un patrimoine *antérieur* dans le temps, géographiquement "ailleurs" et chronologiquement *derrière*.

L'espace n'est pas la réalité abstraite et homogène des mathématiciens, un ensemble de lieux indifférents et interchangeables, entre lesquels on peut aller et venir, en toute liberté. Pour lui, l'espace est chargé de qualifications: les lieux fréquentés, sont des espaces vivants, concrets, vécu émotionnellement et avec passion.

Le narrateur va montrer la tentative des acteurs de bloquer l'évolution événementielle dans le temps et dans l'espace: leur espace sans dynamisme nie tout parcours d'un sujet qu'y déploierait sa projectualité.

Son langage intervient à titre de "parole", c'est-à-dire d'« utilisation de la langue par les sujets parlants »<sup>81</sup> dans un contexte déterminé. Par conséquent, l'intervention du langage dans le monde — son effet sur les corps, son agir matériel —, tombe "en dehors" de la langue: dans le champ individuel de la parole. Il existe un « acte de langue », avec une valeur forte assignée par la parole à un énoncé «(valeur liée au contexte ou à la situation singulière de l'énonciation) [...] elle-même constitutive de la signification ».<sup>82</sup>

Les *actes de langue* atteignent le niveau où la signification de l'énoncé tient à l'énonciation, à l'acte qu'il accomplit.<sup>83</sup> L'écrivain "montre" le rapport entre le langage et l'*agir*, en établissant entre l'énoncé et l'acte un

<sup>81</sup> Antoine Janvier-Julien Pieron, *Postulats de linguistique et politique de la langue – Benveniste, Ducrot, Labov*, <http://popups.ulg.ac.be/2031-4981>, N°3 (Février 2010) p. 4.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>83</sup> Selon Ducrot, une analyse de l'acte de langage est une analyse du rapport immanent de l'acte à l'énoncé, une analyse du sens immanent à l'acte effectué par l'énoncé : « Oswald Ducrot a développé les raisons qui l'amènent à renverser le schéma de Benveniste : ce n'est pas le phénomène de sui-référence qui peut rendre compte du performatif, c'est l'inverse. Comme l'affirme Ducrot « le fait que certains énoncés sont socialement consacrés à l'accomplissement de certaines actions », c'est ce fait qui explique que le performatif s'explique lui-même par l'illocutoire » : *Ibidem*.

rapport extrinsèque qui suppose deux sphères bien distinctes, celle du langage et celle du non-langage : « *Un acte de langage est une modification ou une transformation de la situation. Ce que Ducrot découvre avec les actes de langage, c'est donc une dimension événementielle* ». <sup>84</sup>

Ce qui explique un acte de langage, c'est son acte en tant qu'il crée « "une situation tout à fait nouvelle", imprévisible sur le plan structuralo-sémantique du langage ou sur celui socio-psychologique de la situation objective ». <sup>85</sup> Le silence, le "non-langage" choisi par les enfants dans plusieurs situations, produit *dans et par* l'énoncé une modification des conditions d'interlocution : « la sui-référentialité n'explique pas l'acte, c'est l'acte, en tant qu'événement, qui rend compte de la sui-référentialité ». <sup>86</sup>

L'"implicite", c'est ce qui ne peut pas être explicité ou posé sur un plan discursif : ce qui concerne les enfants dans le I<sup>e</sup> temps du roman – et de leur vie – ce sont les présuppositions implicites qui « relèvent d'une sémantique extra- ou a-discursive : leur sens ne peut pas être repris par un discours, leur sens tient à ce qu'elles font ». <sup>87</sup> Voilà pourquoi de telles présuppositions permettent de préciser le concept d'*actes de langage*. L'énonciation d'un acte de langage produit immédiatement, comme sa propre condition ou son présupposé implicite, une certaine situation ou un certain découpage de la situation : comme le dénonce Ducrot, c'est surtout au cours des dialogues que la tension émerge plus clairement : « Un dialogue ne cesse de présupposer certaines évidences qui, contrairement à ce qui est posé discursivement, ne peuvent être contestées en son sein sans rendre la communication impossible. » <sup>88</sup>

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> Voir Oswald Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1972, p. 79 : « On dira qu'une expression de la langue (phrase, construction, morphème, éventuellement intonation) a valeur illocutoire, lorsque son utilisation entraîne régulièrement l'accomplissement d'un acte illocutoire d'un type bien défini. Il en est ainsi, d'après ce qui précède, des phrases performatives, du mode "impératif", des différents tours marquant l'interrogation, de l'intonation spéciale qui transforme en promesse un énoncé à l'indicatif (il faudrait mettre dans la même catégorie le mode "indicatif", si on peut dire qu'il marque l'affirmation et que celle-ci constitue, comme le veut Austin, un acte illocutoire) ». Ce qui implique de redéfinir « l'unité élémentaire du langage », ainsi que le proposeront Deleuze et Guattari, non plus par le signifiant structurellement ordonné, mais par le mot d'ordre (*Mille Plateaux, op. cit.*, p. 99), c'est-à-dire depuis l'acte illocutoire qu'il produit et qui ne dépend d'aucune structure sémantique originaire : voir *ibid.*, p. 80.

C'est *tout le langage* qui apparaît infiltré par l'illocutoire, si on le considère du point de vue de son usage : l'illocutoire renvoie à une dimension qui traverse toute la signification de l'usage linguistique et socialisant, en devenant une véritable "fonction-langage" : les gestes, les manières d'être, les accents. Ce qui était rangé autrefois sous le nom de "parole" voit donc son statut modifié, dès lors que l'essence de la langue réside dans cette fonction-langage à valeur pragmatique, modelée sur les actes illocutoires. C'est pourquoi « même les "corps" peuvent être eux-mêmes considérés comme du "langage" puisqu'ils sont intrinsèquement liés à de tels actes où ils produisent de situations nouvelles ».<sup>89</sup>

À la suite, ce qui apparaît avec les actes illocutoires en tant qu'ils mobilisent des présuppositions implicites, c'est l'ouverture du langage à son "dehors". Le langage comme tel tient à la transformation ou à l'événement qu'il *est*. De cette façon, l'écrivain force à comprendre "de l'intérieur" les actes explicites ou implicites, pour dévoiler l'événement immanent à ces actes qui tient à la modification que le langage pourrait imposer dans le monde.

De plus, le lien entre les présupposés et les énoncés est fondé dans des *conventions sociales* qui reconduisent les actes illocutoires au plan originnaire des conventions fondatrices d'une communauté humaine et linguistique, qui nouent arbitrairement tel énoncé et telle modification du monde, tel partage des corps et telle transformation d'une situation.<sup>90</sup>

L'écrivain met en évidence que le système social, tel que l'est le système linguistique n'est pas l'affaire d'un seul individu abstrait et interchangeable, mais qu'un individu équivaut à toute la communauté. Et, de l'autre, seules les variations individuelles provoquées par l'utilisation effective du langage mettaient en présence de la pluralité inhérente au social.

Le scripteur montre l'usage individuel de la parole dérivé de la situation sociale où par « social » on n'entend plus une communauté homogène abstraite, mais une communauté hétérogène traversée par des conflits, l'indétermination et le changement.

<sup>89</sup> Janvier-Pieron, *Postulats [...], cit.*, p. 5.

<sup>90</sup> Ducrot suit ainsi Saussure, qui fondait idéalement le système de la langue dans une « intersubjectivité » préalable. La langue, disait Saussure, « n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté » : *cfr.* Janvier-Pieron, *cit.*, p. 4.

La "variation" inhérente et caractérisante tout milieu, comme composante de droit, marque l'idée d'une conception de la langue comme objet structurel homogène. Les analyses du changement ou de la variation internes au système linguistique « mettent au jour la dissensualité, voire la "conflictualité" qui traverse un système linguistique de l'intérieur ». Le fait de poser aux énoncés un seul sens, ou au langage un seul mode, c'est finalement restreindre la puissance de compréhension des usages linguistiques à l'œuvre dans une situation donnée - c'est s'empêcher de penser la pluralité conflictuelle des points de vue composant la situation en question.<sup>91</sup>

En matière d'intercompréhension linguistique J. Habermas<sup>92</sup> pose les trois exigences suivantes : une exigence de vérité en référence au monde objectif, une exigence de justesse en référence au monde de la communauté sociale, une exigence de "sincérité", en référence au monde subjectif personnel.<sup>93</sup>

Les adolescents comprennent que leur langage stigmatise leur *positionnement* dans l'espace scolaire: «Si ces fonctions cognitives sont relativement peu développées et que l'école l'incite à la faire à travers une autre langue, il se produit une rupture préjudiciable» à leur développement.<sup>94</sup>

Si avant Abou exprimait ses émotions par son corps et son silence, par l'acte créateur et la narration il peut les dénommer et les reconstruire par des discours directs rapportés. Il a franchi le gouffre, il a effacé le barrage creusé entre la fonction sensori-motrice et la fonction représentative. La faculté symbolisante prend la forme, chez les enfants de la «rattrape» d'un concept distinct de l'objet concret ; cette

<sup>91</sup> « Labov, Deleuze et Guattari trouvent donc un moyen de penser la singularité de chaque acte de langage : mais derrière l'exigence d'une saisie adaptée à la concrétude et à la singularité du réel se cache le problème de la pluralité de ce réel. Il n'y a pas d'énonciation individuelle, ni même de sujet d'énonciation, mais un caractère nécessairement social de l'énonciation. [...] C'est la notion d'agencement collectif d'énonciation qui devient la plus importante, puisqu'elle doit rendre compte du caractère social » : cfr. Janvier-Pieron, *Postulats [...]*, cit., p. 6.

<sup>92</sup> Voir Jürgen Habermas, *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, Cerf, Paris, 1986 dans D. Ducard, cit., p. 103.

<sup>93</sup> Cette tripartition se retrouve dans le modèle d'une double structure performative-propositionnelle propre au logos humain selon Karl-Otto Apel, *Le logos propre au langage humain*, éd. de l'Éclat, Paris, 1994.

<sup>94</sup> L. Dabène, *op. cit.*, p. 136.

capacité représentative d'essence symbolique qui est à la base des fonctions conceptuelles qui s'éveille très tôt chez l'enfant, avant le langage, à l'aube de son *état* conscient.

### 1.1. *Les rôles pronominaux. Le pronom « on »*

«On l'appelait la classe de rattrapage. Dès qu'un élève de l'école montrait des signes d'inadaptation et freinait l'élan appliqué de ses camarades, on le confiait à M. Raffin. La douleur qui l'amenait là était le silence. Nous ne savions pourquoi ni comment nous en défaire» (p.11).

Par le pronom sujet d'ouverture «on» le locuteur-narrateur neutralise l'opposition des trois communicants - locuteur vs auditeur vs référent - et des rôles communicatifs et amalgame l'opposition du nombre: il rend compte ainsi du "sens du commun", il se réfère à un *sujet* qui représente - par citation polyphonique - la voix de la société. Il devient dans la narration «une collectivité investie de l'autorité d'un savoir dont la légitimité repose sur une institution». <sup>95</sup> C'est le contexte qui va lui permettre de conférer à ce pronom une valeur et une identification précise, en ce cas le contexte scolaire et sa communauté. La source de l'énonciation va être déléguée à un actant collectif, anonyme mais circonscriptible, par la situation d'énonciation délocalisée par divers procédés stylistiques.

Ce pronom "on" permet de contourner la difficulté d'une identification nominale, mais va aussi définir des rôles précis: les énoncés régis réfléchissent des attitudes réciproques entre le locuteur et les "Autres du reste", dans un face-à-face où est signalée l'absence du processus d'échange entre les deux rôles indissociables du locuteur et de l'auditeur. Il attire l'attention du co-énonciateur sur le mot «classe de rattrapage» qu'il utilise en discours, mais qui est ici considéré en tant que signe : c'est un mot appartenant au vocabulaire scolaire-institutionnel des gens de ce milieu et que le narrateur refuse de prendre pleinement à son compte. Le narrateur renvoie la responsabilité à un autre énonciateur appartenant à un groupe social déterminé - « On »<sup>96</sup>, les autres.

<sup>95</sup> D. Maingueneau D, *Linguistique pour le texte littéraire*, cit., p. 32.

<sup>96</sup> À côté des « personnes » proprement dites, énonciateur et coénonciateur, qui s'opposent à la non-personne, le français dispose aussi d'un élément, *on*, qui présente un certain nombre de caractéristiques :

La modalisation autonymique est la trace d'une activité par laquelle le sujet d'énonciation marque une distance à l'égard de son propre énoncé : il dédouble son discours pour commenter sa parole en train de se faire en produisant « une sorte de boucle dans son énonciation »<sup>97</sup>. Dès l'incipit il place la marque de citation *on l'appelait...*, qui renvoie à une autre source énonciative par laquelle il veut représenter une parole "autre" : il est hanté par un vide que rien ne peut combler, cette parole des Autres semble incapable de toucher à une autre réalité qu'elle-même.

Le cotexte immédiat joue un rôle important pour l'interpréter. Le « on » a pour effet d'accentuer la frontière entre l'énonciateur, le co-énonciateur et la non-personne en se plaçant dans un univers de dis-

- il réfère toujours à un être humain (à la différence d'un vrai pronom comme *il...*) ;
- il occupe toujours la fonction sujet ;
- il ne varie ni en genre ni en nombre et constitue, du point de vue morphologique, une 3<sup>e</sup> personne ;
- il s'interprète selon les contextes : dans ce cas c'est « eux », « elles », « les hommes en général ». Ses emplois se distribuent entre la référence à une classe selon un emploi *générique* et la référence *spécifique* à un groupe d'individus : cfr. Maingueneau, *Linguistique [...]*, cit., p. 18.

Le brouillage de frontières dans le système des personnes qu'introduit « on » permet d'échapper à l'alternative extérieur/intérieur : «on» réfère en effet à la fois à l'énonciateur, au lecteur, à tout le monde, sans qu'aucun de ces pôles ne soit séparable des autres. Celui qui écrit est à la fois une partie du référent (il ne peut s'excepter de la condition humaine) et extérieur à lui (puisqu'il se pose en narrateur-rélateur) » : *ibidem*, p. 19.

L'emploi de « on » dans des énoncés détachés (maximes, moralités) est un cas particulier ; bien souvent, en effet, le « on » est indissociable du cotexte environnant : cet incipit prend donc une allure solennelle qui fait soudainement virer la narration vers un crescendo émotionnel.

Le cotexte immédiat joue un rôle important pour l'interpréter. Le «on » a pour effet d'accentuer la frontière entre l'énonciateur, le co-énonciateur et la non-personne en se plaçant dans un univers de discours étranger: il renvoie à quelqu'un d'autre qui n'est pas l'énonciateur fait un commentaire sur un signe qu'il ressent comme "autre". Elle recouvre l'ensemble des procédés par lesquels l'énonciateur dédouble son discours: il parle tout en commentant en même temps sa parole en train de se faire. Cette modalisation classe un commentaire de l'énonciateur sur sa propre énonciation (qu'elle appelle des « non-coïncidences du dire ») en deux divers types : - La non-coïncidence du discours à lui-même : l'énonciateur représente un discours autre dans son propre discours ; - La non-coïncidence entre les mots et les choses, quand il s'agit d'indiquer que les mots employés ne correspondent pas exactement à la réalité à laquelle ils sont censés référer.

<sup>97</sup> D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, cit., p. 101. La modalité autonymique est une forme d'hétérogénéité montrée: il s'agit d'une stratégie par laquelle l'énonciateur fait un commentaire sur un signe qu'il ressent comme "autre". Elle recouvre l'ensemble des procédés par lesquels l'énonciateur dédouble son discours: il parle tout en commentant en même temps sa parole en train de se faire. Cette modalisation classe un commentaire de l'énonciateur sur sa propre énonciation (qu'elle appelle des « non-coïncidences du dire ») en deux divers types : - La non-coïncidence du discours à lui-même : l'énonciateur représente un discours autre dans son propre discours ; - La non-coïncidence entre les mots et les choses, quand il s'agit d'indiquer que les mots employés ne correspondent pas exactement à la réalité à laquelle ils sont censés référer.

cours étranger: il renvoie à quelqu'un d'autre qui n'est pas l'énonciateur qui modalise son dit en donnant une sorte de commentaire sur ce mot, dont il met en discussion le sens que quelqu'un d'autre lui a attribué. Ce commentaire permet à l'énonciateur de dénoncer le fait que ce nom est inadéquat : il laisse au lecteur le soin de comprendre pourquoi il attire ainsi son attention, pourquoi il ouvre ainsi une faille dans son propre énoncé. Il montre ainsi l'éthos d'un individu libéré de tout univers verbal clos, de tout préjugé.<sup>98</sup>

Au cours du 1<sup>er</sup> Temps, le pronom sujet «on» exprime le point de vue et le discours tenu par la collectivité qui fixe le canons identitaires, à l'intérieur de laquelle les élèves qui réussissent retrouvent leur espace de plein épanouissement. Le présupposé « On l'appelait la classe de rattrapage » est attribué à un « on » dont se démarque le locuteur. Ce pronom représente «la généralité indéfinie» de la non-personne: la 3<sup>e</sup> personne est un substitut, la seule à refléter par exemple le genre et le nombre du groupe nominal qu'elle remplace.<sup>99</sup> D'une manière générale, la personne verbale au pluriel exprime une référence amplifiée et diffuse : ce «Nous», que le narrateur utilise de préférence pour parler de lui et de ses camarades, est «un je *dilaté* au-delà de la personne stricte». <sup>100</sup> Le Nous exclusif («moi+eux») consiste en une jonction des deux formes qui s'opposent comme personnelle et non-personnelle en vertu de la «corrélacion de personne»<sup>101</sup>. Dans la forme exclusive c'est le «moi» qui est souligné joint à la non-personne en vue d'une des réalisations de la pluralité.<sup>102</sup>

Le pronom «on» est uni à la forme «l'appelait»: le verbe est utilisé dans sa variante non-réflexive – *appeler quelqu'un* – posée dans sa construction avec un complément d'objet, qui se pose dans la définition de l'«identité d'individus» qui tiennent normalement le rôle de *su-*

<sup>98</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, p. 123.

<sup>99</sup> Jack FEUILLET, *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*, PUF, p. 135.

<sup>100</sup> *Idem*.

<sup>101</sup> Plutôt que d'effectuer une jonction des personnes entre lesquelles existe la «corrélacion de subjectivité».

<sup>102</sup> Certes, on peut prétendre que [...] «tu» dans certaines langues a le sens indéfini de «on», mais il n'en est pas moins vrai que «je» désigne toujours la personne qui parle et «tu» celle à qui on s'adresse, alors que «il» n'a de référent que celui du groupe qu'il remplace» c'est la non-personne même qui, étendue et illimitée par son expression, exprime l'ensemble indéfini des êtres non-personnels et s'oppose à la pluralisation verbale de «Nous» : Benveniste, p. 234-235.

*jets* qui devraient être «amalgamés au même communicant»<sup>103</sup> par le verbe «s'appeler» à la forme réflexive, mais qu'ici se trouvent posés dans le rôle d'actants *objet*. Dans le cas de «on [*sujet*] l' [*objet*] appelait» les trois segments réalisent un amalgame des actants - *sujet* et *objet* - avec le rôle du référent. Le pronom de référence «l'» fait apercevoir qu'à l'intérieur de sa catégorie sont incluses différentes personnes: seulement le contexte permettra d'éclaircir des références ultérieures, permettra surtout une identification «univoque».

Le rôle impersonnel va confirmer un clivage dialogique existant entre les locuteurs du récit et de leurs thèses vis-à-vis des auditeurs, mais aussi de leurs sentiments envers eux, de leur rang social par rapport aux autres et de la situation communicative dans laquelle ils sont placés. « D'une part les personnels se comportent, tous trois au même titre, comme des noms [...]. D'autre part, "personne" signifie aussi soit "individu bien attesté", soit "être humain ou non-chose", et en ce sens encore, "il", bien que seul à être, en même temps que *pronom* ou indice, un *substitut*, car seul il peut, comme certains ostenseurs, *tenir lieu d'un nom*». <sup>104</sup>

La signification des communicants n'inclue pas les personnages principaux du récit, rangés dans la catégorie du "reste". Au niveau syntaxique ils sont définis tout d'abord selon des *évaluations objectivantes*, comme les récepteurs d'un *discours tenu sur eux*; pour s'approcher au contenu sémantique de leur rôle il faut faire intervenir des références supplémentaires qu'on va tirer du contexte subséquent. Comme les rôles du locuteur et de l'auditeur sont directement déduits du jeu dialogique, à savoir de la co-présence dans le "face-à-face", «ces rôles textuels ne peuvent par principe être tenus que par des expressions qui s'appliquent aux personnes, qui peuvent dire "je" et "tu"». <sup>105</sup> Le rôle du référent, en revanche, ne connaît pas cette restriction, puisqu'il est d'une catégorie "pour tout le reste" qui va inclure donc des descriptions qui désignent des êtres insuffisamment doués de parole et qui - dans ce contexte et dans les situations décrites - sont presque "*chosefiés*", placés à la frontière entre personnes et figurants.

De plus, toutes les paroles adressées aux enfants sont vécues par ceux-ci comme une menace à leur égard et confirment l'impression

<sup>103</sup> H. Weinrich, *op. cit.*, p. 109-110.

<sup>104</sup> Hagège, C. *La structure de la langue*, p. 97-98.

<sup>105</sup> É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I*, cit., p. 234-235.

négative que les Autres ont d'eux. Les sujets parlants, capables de production et de compréhension linguistiques, en s'adressant à ces individus qui se soustraient à l'acte de parole constituent ceux-ci en sujets linguistiques à travers leur énonciation, mais ils les limitent dans le rôle de «non-personnes».

Cela dénonce des conflits entre les sphères sociales et celles de l'exercice du discours<sup>106</sup>. Il est évident, dès le début, que l'échange communicatif est très difficile: cela serait possible si les personnes avaient part égale au même code linguistique, en suivant les règles et en confirmant qu'elles appartiennent à la même communauté. Face à leurs maîtres et aux émotions liées à leur vie, les élèves restent apparemment inactifs, comme des auditeurs passifs déterminés par les évaluations scolaires qui les concernent.

Alors que ces rôles dans le dialogue permutent fréquemment, pour modifier réciproquement le niveau d'information et la disposition à l'action, les rôles communicatifs dans ce contexte ne changent jamais. Les performances de ces sujets - surtout en situation orale - sont ancrées aux situations actanciennes de leur positionnement social.

Le syntagme «on le confiait à» contient un trait verbal de <rétrospection> qui incite le lecteur à porter un regard sur le début de l'action exprimée par la base «un élève [...] montrait ....». Au centre de la narration il y a des adolescents dévalorisés: le récit rend compte de leurs échecs et de leurs tentatives de "survie" qui les forcent comme des "objets de discours". Dans le milieu scolaire, ils sont l'équivalent de devoirs manqués, de réponses non fournies, d'actions inaccomplies.

L'activité intellectuelle, le "profit" scolaire sont vus comme une accumulation de connaissance et de grandissement de l'individu dans un espace approprié à le recevoir: dans cette situation la séquence temporelle qui scande la croissance est ordonnée le long d'un continuum spatial que l'on retrouve dans le procès d'apprentissage :

«À longueur d'années se succédaient ainsi en classe de rattrapage des enfants d'alcooliques, de prostituées, d'immigrés, ou de parents divorcés» (p. 11).

<sup>106</sup> Goffmann insiste sur les «menaces» que représentent les actes de discours pour les «faces» des co-énonciateurs. Dans ce contexte l'échange linguistique apparaît comme la confirmation de la «face positive» et de la «face négative» du territoire social occupé par les co-énonciateurs : D. Maingueneau, *Linguistique [...], cit.*, p. 31.

L'adverbe temporel «à longueur d'années», appartenant au registre du commentaire caractérisé dans ce récit par les imparfaits d'arrière-plan, apparaît pour «authentifier le récit comme histoire vraie» et participe «à la construction du relief dans le texte»<sup>107</sup>: l'action principale de l'histoire va commencer après que l'exposition aura apportée des descriptions supplémentaires à la situation d'arrière-plan.

La présence à l'exposition de l'œuvre des édifices est là pour signifier la notion même de *composition* de l'œuvre : « un certain nombre de "technèmes" privilégiés qui s'y concentrent (des cloisons ou des murs, une porte, un seuil, un miroir, un lieu clos qui s'ouvre...) permettent notamment à l'écrivain, de façon à la fois efficace, économique, rapide, et surtout vraisemblable, de distribuer dès les premières pages de son roman un certain nombre de "fiches" informatives, de les "ventiler" (terme de classement, terme du discours de l'hygiène : l'exposition-description, c'est l'hygiène circulatoire et informative du texte naturaliste) au profit d'une lisibilité »<sup>108</sup>.

Ainsi, le personnage situé dans un "intérieur" constitué d'une "chambre" ouverte par une porte ou une fenêtre sur le monde va être le délégué, par ses regards mêmes, au "rendu" de cet habitat ; lorsqu'il est posté sur un seuil il va "placer", par ses regards (devant lui...), son milieu extérieur, ou il fait passer un deuxième personnage entrant, en "plaçant" une description physique du personnage.

Le Narrateur altère l'ordre normal de la place du sujet plaçant le verbe en vedette, avant le sujet, pour souligner même stylistiquement<sup>109</sup> le rôle secondaire «des enfants d'» : par ce *positionnement*, «les noms situés après le verbe servent à exprimer la hiérarchisation textuelle des actants nominaux»,<sup>110</sup> surtout le degré de nouveauté que ce nom introduit selon la structure thème-rhème : l'écrivain va focaliser l'attention sur ce syntagme. Dans le syntagme «en classe de [...] des», le complément de lieu précédant aussi le sujet, fait ressortir la signification contextuelle en apportant «davantage d'informations que ce dernier».<sup>111</sup>

Il met aussi bien en évidence la valence de la base: la jonction est réitérée par des compléments à la fois déterminatifs et limitatifs. La

<sup>107</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 338-339.

<sup>108</sup> P. Hamon, *Expositions*, *cit.*, p. 106-107.

<sup>109</sup> M. Grevisse, p. 183

<sup>110</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 64.

<sup>111</sup> *Idem.*

«préposition de rattachement» «de»<sup>112</sup> dans «classe de rattrapage», tout en étant l'expression d'une relation simple, va désigner un point de référence important qui tire son sens de la signification des termes de la jonction:

- le syntagme sujet «enfants», précédé de l'article indéfini «des», souligne l'indéfinition et l'ensemble "anonyme" des éléments d'un nom collectif et apparaît dans une forme de «neutralisation du nombre»<sup>113</sup> car, à ce point de la narration, le nom «classe» désigne la masse, un «produit difficilement dénombrable, y compris s'il est de nature psychique»<sup>114</sup>. Au début de son texte, le scripteur fournit une accumulation des formes de l'article cataphorique car il donne des informations;

- le Narrateur cite la définition qui identifiait ces enfants et qui les classait à un niveau de généralité relationnelle, «des enfants d'alcooliques, de prostituées, d'immigrés, ou de parents divorcés (p.11)» comme il en est, d'ailleurs, pour les noms propres introduits par la jonction avec «de». Ce syntagme, composé de plusieurs unités linguistiques, va fonctionner – dans le I<sup>er</sup> Temps du récit – comme une seule entrée, une *synapsie*, un mot-composé malgré l'indépendance des différentes unités de signification : « Pour désigner ces grandes unités et pour consacrer le phénomène spécifique qu'elles représentent, un terme nouveau devient nécessaire ».<sup>115</sup>

Le rattachement du mot «enfants» à la spécification composée de plusieurs morphèmes lexicaux qui suit, marque la forte cohésion des différentes parties: «l'ensemble "se comporte dans ses rapports avec les autres éléments de l'énoncé exactement comme les mots simples qui apparaissent dans le même contexte qu'eux"»<sup>116</sup>. La position du mot «des enfants» et l'ensemble qui le spécifie équivalent à une *évaluation*, à une attribution d'identité restreinte dont le sens du récit va en tirer toute sa signification<sup>117</sup>. Dans ce «contexte de définition», l'article cataphorique :

<sup>112</sup> Weinrich, *op. cit.*, p. 272.

<sup>113</sup> Weinrich, *op. cit.*, p. 219.

<sup>114</sup> *Idem.*

<sup>115</sup> Cfr. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, Gallimard, 1974, p. 171-176.

<sup>116</sup> J. DUBOIS-C. DUBOIS, *Introduction à la lexicographie*, Larousse, 1971, p. 66.

<sup>117</sup> « Vu que la base de la jonction est un nom commun et que les compléments de la jonction sont des noms propres, il en résulte par la jonction une intersection qui va posséder la valeur de singleton » : cfr. Weinrich, *cit.*, p. 392 et 395.

- exerce littéralement sa fonction de classification générique,
- souligne un cadre qui a la même caractéristique,
- incorpore des éléments déterminants et “de différenciation” qui rapportent le nom, insuffisamment expliqué, à un système de référence étranger, «des enfants de...» en le classant ainsi «à l’extérieur du texte en cours».<sup>118</sup>

La prédication «(être) des N de» qui sous-entend la valeur relationnelle restreint le sens à une unique région thématique où elle s’associe à un jugement d’appartenance qui “redétermine” le nom, qui intègre des précisions lexicales qui vont s’ajouter à la signification du nom générique «enfant»<sup>119</sup>: les parents «alcooliques, prostituées, immigrés ou divorcés» évoquent concrètement une «signification descriptive», des «attributs de conformité» qui se prolongent par contiguïté métonymique en une association lexicalisée – le lieu contenant et définissant pour le contenu – où «des enfants de», déterminés par une situation familiale défavorisée, sont isolés dans une «classe *de*» où ils doivent réduire leur “retard d’apprentissage”. L’instruction contenue dans le signe relié par la préposition *de* ne semble pas incompatible sémantiquement, donc faite pour produire des métaphores : elle re-détermine des personnes déjà re-déterminées «des enfants de»<sup>120</sup> et risquent, pour cela, de désigner un autre référent que celui dont le nom figure dans la base.

Par cette confirmation, l’énoncé est un point de référence qui attribue un comportement similaire des sujets à celui qu’on imagine des «alcooliques, des prostituées, des immigrés, des parents divorcés»: «des enfants de» prend sa valeur de prédicat de ce contexte référentiel simple et surtout de sa valeur descriptive-évaluative. L’énoncé prédicatif, dont le contenu littéral lu en termes d’appartenance s’épuise dans la tautologie, est promu sur un plan qualitatif et modal. «Les énoncés d’appartenance stricte sont soumis à des contraintes qui les disquali-

<sup>118</sup> *Idem*, p. 215.

<sup>119</sup> Cfr. Cadiot Pierre, “Métaphore prédicative nominale et motifs lexicaux”, in *Nouvelle approche de la métaphore, Langue Française*, mai 202, pp. 38-57 : p. 45.

<sup>120</sup> La prédication *être* est superflue, sous-entendue par la classe préconstruite de référents; l’énoncé synthétique met en action des termes de validation référentielle en contribuant, par assignation anticipée, à la détermination d’un champs sémantique qui n’appartiendrait pas à la base générique <enfants>.

fient complètement comme prototype ou sources pour les autres: ce sont des artefacts, le plus souvent faiblement informatifs ou pertinents, [...] liés à des fonds de subjectivés et déshistoricisés. [...] Par contraposition, la métaphore paraît se dessiner sur un fond plus spécifique, plus varié et indéci. Un fond [...] qui ne serait pas de “langue”, mais de “discours”». <sup>121</sup> Le langage parvient à “donner un nom” qui devient attribution d’une position sociale: «c’est seulement en recevant cette nouvelle empreinte de la pensée que le contenu peut être linguistiquement désigné».

Dans la signification lexicale du verbe *être*, la valence *sujet* apparaît «sans le concours d’autres traits lexicaux»: <sup>122</sup> ce verbe prédicatif, qui peut être élargi par le contexte à l’aide d’adverbes ou de compléments, signifie aussi «constatation pure et simple». Il a une importance particulière car «il présente cette valence à l’état pur, c’est-à-dire non spécifiée»: <sup>123</sup> les verbes exprimant la vie physique et psychique, qui n’ont pas de «frontières très précises», s’ajoutent à ce groupe.

## 1.2. *Dénomination et localisation : paradigme 1, l’espace d’identification. Le lexique des appartenances conflictuelles de la « classe de rattrapage »*

Le nom de lieu avec spécification «classe de rattrapage» constitue une métonymie qui, au-delà de la situation qu’il désigne, représente, dans le discours, les moments d’une conflictualité sociale ou d’une médiation, en activant une identification immédiate de la part de la communauté.

Cet emploi métonymique appelle deux remarques. D’une part, la nominalisation construit syntaxiquement et cognitivement une localisation située par rapport à un repère cognitif-évaluatif et relève donc de l’*orientation spatiale laterale* déterminée par la spécification à *droite*.

<sup>121</sup> Cadiot cite Cassirer selon lequel «Un objet, quel qu’il soit, n’est pas nommé selon l’espèce à laquelle il appartient, mais en fonction de telle ou telle propriété particulière dans l’ensemble d’un contenu intuitif. Le travail de l’esprit ne consiste pas à placer le contenu sous un autre contenu, il consiste à le spécifier en tant que tout concret mais indifférencié en détachant un moment caractéristique et en faisant le point sur lequel se dirige l’attention.». Cadiot, *Métaphore prédicative [...]*, cit. p. 49.

<sup>122</sup> H. Weinrich, cit., p. 85-86.

<sup>123</sup> *Idem*, p. 87.

D'autre part, la connection opérée par rapport à l'expérience fonctionnelle permet de construire la représentation d'un espace social-institutionnel dans lequel les positions ont une valeur localisante, ce qui amène le narrateur à organiser un espace notionnel dans lequel les entités sont fortement connotées. Les élèves ne sont pas seulement situés ou "placés" dans un lieu, mais ils sont tenus "dans" une structure idéologique surplombante.

Ce nom commun de lieu - selon cet usage métonymique - représente les moments d'une conflictualité sociale. Dans un tel usage, le paradigme de l'espace va constituer une structure qui institue dans le récit le continuum d'une localisation représentant la culture sociale et symbolique.

La métaphore spatiale joue le rôle d'un véritable instrument de désignation d'événements et d'actants : elle renvoie à l'appartenance des partenaires de la communication.

Le nom - ressenti dans sa valeur matérielle - est une limite séparant la réalité concrète de la réalité invisible qui retrouve, par cela, une matière agissante qui donne forme à des éléments divers. Le nom commun acquiert, à travers la qualification métonymique, une valeur de dénomination issue d'un complément de lieu : grâce à cela, les élèves de cette classe sont identifiés et identifiables. Le nom de leur classe fonctionne comme identification et comme évaluateur social avec des marquages extrêmes qui limitent leur sort.

L'exposition de la situation initiale fournit l'horizon de ce qui devient ensuite la véritable action du récit: ce n'est pas le processus raconté qui est «passé, mais le point de vue [dans lequel le scripteur] se situe pour le saisir en cours de déroulement»<sup>124</sup> qui est déplacé et postérieur, ce qui relève désormais d'un «savoir extralinguistique»: on pourrait dire aussi que le Narrateur sous-entend «son désir présent», mais qu'il cherche à «atténuer la violence inhérente à sa prise de parole, au fait de contraindre autrui à l'écouter».<sup>125</sup>

Le Narrateur est parvenu à comprendre et à énoncer la manière par laquelle lui et ses camarades secondaient les forces du poids existentiel, de l'espace et du temps des situations vécues: ils luttèrent contre certains de ces facteurs en leur résistant activement en secondant, par

<sup>124</sup> *Idem*, p. 86-88.

<sup>125</sup> *Idem*, p. 95.

contre, d'autres, comme l'indique le verbe de mouvement «amener» et le déictique de référence «là» dans le syntagme «la douleur qui l'amenait là était le silence» (p.11).

Le référent spatial réalisé par le nom «classe» est tenu également par la reprise du pronom «on l'appelait»: par l'étroite proximité du référent il reprend et étend sa signification en l'anticipant. La forme «la» apostrophée exprime tout à la fois le rôle communicatif du référent et le rôle actanciel de l'objet. La reprise en fonction de pronom complément d'objet est employée de façon ingénieuse dans le but de créer un effet de surprise. Il active une pré-information et invite l'auditeur à appréhender comme déjà connue la signification du nom dans ce texte. Ce schéma structurellement égalitaire se trouve confronté à l'existence d'inégalités qui conditionnent la réciprocité: par ce "principe d'individuation" exhibé, on caractérise, on localise, on repère.

Le nom «classe» va influencer la suite textuelle qui contribue à déterminer sa signification, mais il possède un contexte référentiel qui le pré-détermine. Le segment «de rattrapage» vient à l'appui de la détermination de la base «la classe» et va contribuer à la détermination globale du texte; la post-information demeure ouverte, sous la forme d'une attente, l'article anaphorique se présente comme un signal de routine d'ordre thématique puisqu'il se réfère à du "connu".<sup>126</sup> Le scripteur inverse, au début du texte, la pronominalisation en plaçant le nom à la fin d'une chaîne pronominal: ce nom, *fondateur d'identité*, sera continué et représenté dans le texte par une chaîne de pronoms.

Dans ce moment historique, « la logique du système d'enseignement et de formation » commençait à réduire « cette scolarité et cet apprentissage au strict nécessaire (le minimum de temps, le coût le moins élevé et la certitude de reproduire ainsi sur place la force de travail que leurs parents avaient apportée avec eux en émigrant ».<sup>127</sup>

Le souvenir du Narrateur est reconstruit par un embrayage cotextuel précis: son procédé anaphorique définit d'abord le lieu de "contenance" d'Abou, de Pierre, d'Ariel, de Jean, de Monique, qui devient ensuite *leur* lieu et un *lieu narratif*; il réfère un discours sur le milieu scolaire accompli par les responsables de l'établissement de la «sphère

<sup>126</sup> *Idem*, p. 75.

<sup>127</sup> Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, 1. L'illusion du provisoire*, Éd. Raisons d'Agir, 2006, p. 57.

de locution»,<sup>128</sup> une locution qui stigmatise l'univers extérieur *des objets de la communication*, de ces personnes, établies par opposition aux personnes de l'échange langagier. Ces non-personnes sont définies le long de la narration par le groupe nominal «la classe de rattrapage», par son substitut pronominal «*Nous*» et par des éléments ayant le statut syntaxique de groupes nominaux «des enfants de»; ce sont donc tous les «objets» dont parle le Narrateur.

Mais celui-ci établit surtout l'homologie d'ordre métonymique entre le pronom «*Nous* » qui identifie le narrateur et ses camarades et le *lieu* où ils sont groupés, en apposition nominale:

«*Nous, la classe de rattrapage*»

L'apposition active entre les deux noms une relation qui dépasse la simple fonction qualificative: le pronom, base de la qualification, absorbe la connotation du lieu de *différenciation*. L'assimilation de «*Nous*» avec la «classe» en position d'AGENT/SUJET joue un rôle déterminant dans la relation sémantique, souvent avec ellipse verbale: la relation syntagmatique de l'"absence de parole" se constitue sur des ensembles paradigmatiques scandés par des lexèmes ordonnés par séries. Les lexèmes nominaux se lient réciproquement par assimilation métonymique, le long du paradigme 1:

<u>AGENT</u>	<u>VERBE</u>
La classe de rattrapage	
Nous	
Là	
Chez Raffin	
dans notre classe	[absent]

L'espace scolaire – soit-il le lieu de la croissance cognitive, de l'apprentissage langagier et de la conduite favorisant la socialisation – est marqué par une métaphorisation que le discours du Narrateur reconstruit : son épaisseur sociale est organisée par des "savoirs" traduits en normes et en actions à respecter. Cet espace s'anime et devient le parcours passionnel de ces acteurs-adolescents qui n'y déploient aucun projet référé au contexte, mais où ils vivent, subissent dans leur temps

<sup>128</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 23.

individuel sa dimension qui reste linguistiquement à l'intérieur d'eux comme leur substance, mais aussi comme une force antagoniste.

L'école, dans le I<sup>er</sup> Temps du récit, le milieu familial et l'école-maison d'Alexina dans le II<sup>e</sup> temps donnent leur signification sur l'axe syntagmatique aux actions et aux mouvements qui vont forcer le lecteur à prendre en considération le niveau le plus profond des structures narratives: le sujet et la spatialisation de sa parole.

Dans le 1<sup>er</sup> Temps, la *posture de l'acte de parole et de communication* de l'énonciateur inclut des coordonnées spatio-temporelles, mais surtout un environnement socio-culturel et l'ensemble des circonstances, déterminant son acte: le point de repère des déictiques spatiaux «la classe de rattrapage», «en classe de rattrapage», «à Raffin» «chez Raffin», «l'amenait là»(p.11), «dans notre classe» dont réfère le Narrateur est éloigné de son énonciation et pour connaître ce référent on est obligé de le rapporter à l'acte d'énonciation individuel qui le supporte. La notion de distance et de différence substantielle fonctionne comme marqueur d'espace, mais surtout comme jugement de valeur, comme marque de dépréciation: dans cette mise en exposition, l'adverbe de position «là», (« qui nous amenait là ») caractérisant le récit, peut désigner un *état* aussi bien qu'une *direction*, un lieu de communication, mais peut sous-entendre aussi une composante temporelle.<sup>129</sup>

Le narrateur décrit les cadres sociaux qui les définissait, la division entre les élèves «installés» et un groupe considéré comme "marginal" par les premiers. Ces membres stigmatisaient le petit groupe pour leurs résultats scolaires comme des gens de moindre valeur humaine, car « ils passaient pour manquer de la vertu humaine supérieure [...] qu'eux-mêmes s'attribuaient ».<sup>130</sup> Les différences d'apparence physique et de mérite étaient devenues des "signes d'appartenance" à un groupe de pouvoir, de statut et de normes différents.

Les conduites des autres révèlent les caractéristiques structurelles de la *supériorité*, du *mépris* collectif et de la *domination* mobilisées dans les relations entre deux groupes d'élèves. Leur groupe était considéré comme intrus « aux yeux des gens *en place*, des *bien-assis*, des *installés*, voire des *établis* » ; l'« ancienneté » d'établissement « va engendrer une cohésion de groupe, une identification collective,

<sup>129</sup> Weinrich, *op. cit.*, p. 331.

<sup>130</sup> Norbert Elias, *Logiques de l'exclusion*, Fayard, p. 29.

une communauté de normes, susceptibles d'inspirer la satisfaction liée à la conscience d'appartenir à un groupe supérieur et au mépris qui l'accompagne, des autres groupes ». <sup>131</sup>

Cette petite collectivité d'enfants d'origine multiethnique représente une constante universelle de la configuration établis-marginaux, l'appartenance à un groupe jugé collectivement comme "différent", donc inférieur : le narrateur analyse les signes "objectifs" : « le signe physique est le symbole tangible de l'anomie supposée de l'autre groupe, de sa moindre valeur humaine, de sa mauvaiseté intrinsèque » <sup>132</sup>.

Ainsi, dans toutes les sociétés humaines, les gens disposent de toute une gamme de mots, d'insultes et de quolibets pour stigmatiser d'autres groupes : dans le récit, on trouve « nègre » et « youd » qui n'ont de sens que dans le contexte de relations spécifiques entre intrus et installés.

Dans cette situation de "pouvoir", le dénigrement social par les puissants a pour effet d'inculquer au groupe moins puissant « une image dévalorisée pour l'affaiblir ». <sup>133</sup> Ces appellations, comme le souligne Balibar, « impliquent souvent une bonne dose d'hostilité masquée à toute forme d'autorité exercée par des membres de la majorité [...] On constate que les enfants de parias sont plus enclins à l'agressivité et qu'en un sens ils actualisent les stéréotypes qui leur sont attribués ». <sup>134</sup> Vivant avec un sentiment d'impuissance et d'infériorité, ils agressent pour se sentir forts.

Le narrateur recherche et reconstitue les paramètres fondateurs des mouvements émotionnels des adolescents à travers lesquels il remonte au vécu de chacun : cet *état* est un acquis donné comme tel. Son début est dû à leur *filiation* et, dans ce contexte, il semble ne pas supposer de changement.

Ces personnages pourtant, par leur "mutisme", induisent leurs interlocuteurs à tirer des conclusions en les amenant à reconnaître qu'ils leur ont communiqué des attitudes et qu'ils les ont reçues comme incompréhensibles. La signification profonde des sensations et des lieux est rendue par le regard compétent qui les parcourt, les pénètre et les décrit : « le *dire* comporte un cas limite : c'est le cas où *dire* implique *montrer* ; c'est-à-dire que le cas limite par lequel est satisfait le principe d'identification, et donc, le principe d'exprimabilité, est représenté

<sup>131</sup> N. Elias, *op. cit.*, p. 32.

<sup>132</sup> N. Elias, *op. cit.*, p. 51.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 33-36.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 39.

par la présentation de l'objet auquel il est fait référence au moyen d'un simple élément déictique»<sup>135</sup> comme dans le syntagme

«dès qu'un élève de l'école montrait des signes d'inadaptation et freinait l'élan appliqué de ses camarades on le [...]» (p.11).

Le discours souligne aussi le cloisonnement de la «classe de rattrapage» qui surdétermine la différence même des cinq élèves: ils ne jouent pas avec les autres enfants de l'école, victimes de leurs mortifications, préférant rester tous seuls ou entre eux:

« Mais déjà nous atteignaient les rires et les grimaces :  
« Ohé, les singes ! »

Les singes, c'étaient nous, la classe de rattrapage. [...]

Lorsque notre maître tardait à venir, certaines classes quittaient leur rang et venaient à nous en criant très fort. Ils singeaient les fous, les sauvages, dansaient en cadence, se roulaient par terre.

Aucun de nous cinq ne répondait aux insultes, aux quolibets. » (21)

La réalité de l'espace scolaire est celle de la *différence* et de la *division*, créant par cela les affrontements entre actants. Le lexique de la *localisation* fonde, dans l'espace, la représentation de l'identité et de la dimension conflictuelle : les mots dérisoires que les autres adressaient aux cinq de la classe de rattrapage, voulait «stigmatiser l'absence des qualités "individuelles" ou du sens de l'individu, vertu cardinale du système social dans lequel [était]engagé l'immigré »<sup>136</sup> et les autres jeunes appartenant à la même niveau social.

Ce qui caractérise la représentation lexicale de ces appartenances conflictuelles dans l'espace, c'est la nécessité de leur donner la consistance d'une réalité, d'une véritable information sociale dont on est obligé de tenir compte pour bien la comprendre et pour en mesurer tous les enjeux.

Le concept de localisation de la *corporéité* est d'autant plus perçu comme un espace de conflits qu'il fait l'objet d'une "fermeture", d'une "exclusion", d'une "mise à distance" : c'est le sens de la « classe de rattrapage », dont la signification est, précisément, l'impossibilité de

<sup>135</sup> John Searle, *Les actes de langage*, Hermann, 1972, p. 133.

<sup>136</sup> A. Sayad, *L'immigration [...], cit.*, p. 101.

relations sociales avec les autres élèves de l'espace scolaire à l'image de l'opposition *vie du peuple* / *vie des Autres* et l'impossibilité de l'existence d'une médiation entre les acteurs qui figurent dans ces différents espaces, qui, de ce fait, en deviennent identitaires (« l'esprit de ghetto »).

La situation générale engendre la honte par la stigmatisation du groupe installé qui se transforme en apathie paralysante. Le narrateur dévoile le rapport de forces inégal et les tensions inhérentes à cette situation, notamment le déséquilibre des marginaux, leur pauvreté et leur sentiment d'infériorité. Ce type de rapports de forces leur permettait d'assumer un rôle de domination : « les membres des groupes qui, en termes de *pouvoir*, sont plus forts que d'autres groupes interdépendants s'imaginent, humainement, *meilleurs* que les autres ».<sup>137</sup>

Les « supérieurs » sont en mesure de faire sentir aux moins puissants que ces qualités leur font défaut, qu'ils sont humainement inférieurs : c'est une source de différentiels de pouvoir entre groupes étroitement liés qui joue aussi un rôle dans bien d'autres cadres sociaux, mais qui alors est souvent dissimulée aux yeux de l'observateur par d'autres traits saillants comme la couleur de la peau, les marques religieuses ou la classe sociale. L'exclusion et la stigmatisation sont des armes puissantes aux mains du groupe installé « pour perpétuer son identité, affirmer sa supériorité et maintenir les autres à leur place »:<sup>138</sup> le groupe installé a tendance à attribuer à son groupe intrus, dans sa totalité, les « mauvaises » caractéristiques de ses « pires » éléments – de sa minorité anémique. À l'inverse, le groupe installé a tendance à calquer l'image qu'il a de lui sur sa section exemplaire, la plus « nomique » ou normative, sur la minorité des « meilleurs ».<sup>139</sup>

Cet ouvrage va imposer l'*acte de parole* manqué du narrateur: il va parler d'Abou et des autres enfants, en contraignant le destinataire à s'intéresser à eux, à leur situation personnelle et à leur intériorité. Il réfère la voix d'une communauté : Abou se pose en tant qu'énoncia-

<sup>137</sup> N. Elias, *cit.*, p. 30: « Le groupe en place se croit obligé de repousser ce qui lui paraît menacer son pouvoir (c'est-à-dire sa cohésion et sa monopolisation des postes de responsabilité et des activités de loisir) et sa supériorité, son charisme de groupe, et donc de contre-attaquer en rejetant et en humiliant inlassablement l'autre groupe » : *idem*, p. 64.

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>139</sup> *Ibidem*, p. 34.

teur d'un événement auquel il a participé comme «je», exprimé par le «Nous» des «personnes amplifiées». <sup>140</sup>

Comme l'interlocution est l'espace où se conquièrent ou se confirment les situations, par leurs performances manquées elle réitère une image qui les maintient dans leur "classe". L'identité des enfants surgit de leur passé, passé de la race et passé de l'individu et elle exerce une force sur leur corps.

Le discours prend en considération deux systèmes de valeurs incarnés: c'est le temps des adolescents défavorisés confronté à celui de la société qui impose ses règles avec «un système de valeurs incarnés dans les discours et les clichés». <sup>141</sup>

Au prix de déchirures intimes, ayant compris que c'est dans la langue que les individus sont interpellés en *sujets*, en particulier dans l'ordre du discours, le narrateur s'est approprié différentes façons de l'"agir communicationnel" : par cela il s'est fait "autrement" le porteur du discours et des transformations de la société française dans les années soixante.

Le rapporteur parcourt la période qui a anticipé le caractère dramatique que les questions des inégalités, de la fracture sociale et des aspects liés à l'immigration allaient prendre quelques décennies plus tard. Surtout, il rapporte le comportement des camarades des classes "normales" qui déridaient leurs "évidences" visibles, d'où l'importance de la condition sociale, de la race ou des stigmates corporels. Dans la collectivité scolaire existaient des inégalités internes qui risquaient de donner forme à des « antagonismes inconciliables, avec d'autres pratiques sociales, tout aussi matérielles, mais irréductibles au comportement de l'*homo æconomicus*, par exemple les pratiques de la communication linguistique [...] ou de la technique et de la connaissance ». <sup>142</sup>

Pendant les années soixante, au cours des "trente glorieuses" qui

<sup>140</sup> «"Nous" c'est un "je" dilaté au-delà de la personne stricte, à la fois accru et de contours vagues. L'emploi de "nous" estompe l'affirmation trop tranchée de "je" dans une expression plus large et diffuse: c'est le nous d'auteur [...]»: c'est celui d'une globalité indistincte d'"autres personnes, aussi celui de «moi avec eux» et «moi avec elle/lui» opposés aux Autres: Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I*, cit., p. 235.

<sup>141</sup> *Idem*, p. 243.

<sup>142</sup> Etienne Balibar-Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, cit., p. 16 : en 1988 Etienne Balibar envisageait une « crise de la forme-nation, dont de l'État qui a servi à sa construction » ; Balibar analysait, en particulier, le rôle que jouaient dans sa production «les institutions qui donnent corps respectivement à la communauté linguistique et à la communauté de race»: *idem*, p. 20.

ont vu l'affirmation d'une collectivité sociale relativement stable et le développement du capitalisme actuel, « la *scolarisation* généralisée [était] devenue non seulement "reproductrice" mais productrice de différences de classe ». <sup>143</sup>

La scolarisation – dans les pays « développés » – se constituait à la fois comme un moyen de sélection des cadres et comme un appareil idéologique propre à naturaliser « techniquement » et « scientifiquement » les divisions sociales, en particulier la division du travail manuel et intellectuel, ou le travail d'exécution et le travail d'encadrement, sous des formes successives. Selon Étienne Balibar, cette naturalisation, « sans relations étroites avec le racisme n'[était] pas moins efficace que d'autres légitimations historiques du privilège ». <sup>144</sup> Le narrateur a mis en relief des identités individuelles, bien qu'il n'y ait « jamais d'identité individuelle qu'historique, c'est-à-dire construite dans un champ de valeurs sociales, de normes de comportement et de symboles collectifs ». <sup>145</sup>

Balibar soulignait l'essor du nouveau racisme « de l'époque de la "décolonisation", de l'inversion des mouvements de population entre les anciennes colonies et les anciennes métropoles, et de la scission de l'humanité à l'intérieur d'un seul espace politique ». <sup>146</sup> Idéologiquement, le racisme actuel, centré sur le complexe de l'immigration, s'inscrit dans le cadre d'un « racisme sans races » largement développé aussi hors de France : un racisme dont le thème dominant n'est pas l'hérédité biologique, mais l'irréductibilité des différences culturelles, qui ne postule pas la supériorité de certains groupes ou peuples par rapport à d'autres, mais notamment l'incompatibilité des genres de vie et des traditions.

« La scolarisation est la principale institution qui produit l'ethnicité comme communauté linguistique. Mais ce n'est pas la seule » : l'État, les échanges économiques, la vie familiale sont aussi des écoles en un sens, des organes de la nation idéale reconnaissable à une langue "commune" qui lui appartient « en propre ».

Il n'y a pas contradiction, mais complémentarité, entre l'institution d'une langue nationale et le décalage, le heurt quotidien des « langages de classe », qui ne sont pas des langues différentes. Toutes les

<sup>143</sup> *Idem*, p. 22.

<sup>144</sup> *Idem*.

<sup>145</sup> *Idem*.

<sup>146</sup> *Idem*, p. 32.

pratiques linguistiques concourent « à un seul "amour de la langue", qui s'adresse non pas à la norme scolaire ni aux usages particuliers, mais à la "langue maternelle", c'est-à-dire d'une origine commune projeté en arrière des apprentissages et des usages spécialisés, et qui devient par là même la métaphore de l'amour mutuel des nationaux.

« L'immigrant de la « seconde génération » - notion qui acquiert à cet égard une signification structurale – habite la langue nationale (et à travers elle la nation elle-même) d'une façon aussi spontanée, aussi "héritaire", aussi impérieuse pour l'affectivité et l'imaginaire » : le narrateur a identifié son "noyau symbolique" lui permettant de représenter la continuité historique de son identité selon les notions d'unité de race et d'ethnicité : « or, à la différence de la communauté linguistique, il ne peut s'agir d'une pratique réellement commune à *tous* les individus qui forment une unité politique ». Il s'agit donc en un sens d'une "fiction au second degré" qui structure la « vie » des individus. Et surtout, « alors que la communauté de langue ne peut instituer l'égalité des individus qu'en "naturalisant" du même coup l'inégalité sociale des pratiques linguistiques, la communauté de race dissout les inégalités sociales dans une "similitude" plus ambivalente encore : elle ethnicise la différence sociale qui manifeste des antagonismes inconciliables, en lui donnant la forme d'un partage entre le « vrai » et le « faux » national.

Le narrateur, décrivant la façon dans laquelle les différences sociales sont exprimées et relativisées en tant que différentes façons de pratiquer la langue nationale, - celle qui est dérivée de la scolarisation généralisée - qui supposent un code commun, et même une norme commune, parvient à se créer son *dire* pour communiquer son bagage d'expériences. Vu l'étroite corrélation historique entre la formation nationale et le développement de l'école comme institution démocratiquement "populaire", celle-ci ne doit pas être « limitée aux formations spécialisées ou à la culture des élites, mais [servir] de soubassement à toute la socialisation des individus ». <sup>147</sup>

Le langage, pour la fonction référentielle qu'il exerce, a pour mission de rendre compte de l'univers environnant en le ramenant aux cadres de la connaissance : le parler vernaculaire et le registre populaire des sujets mettent en évidence leur position de minorisation sociale.

Les problèmes liés au vécu quotidien enfonce les sujets dans leur

<sup>147</sup> *Idem*, p. 36.

«mauvais parler» qui les dévalorise et d'où ils semblent incapables de s'en sortir. Ils sont confrontés à la norme standard de la langue objet d'apprentissage: mais selon Abou, ce n'est pas cette raison qui motive les besoins communicatifs si difficiles.

La conscience normative de leurs performances se manifeste, par les jugements évaluatifs prtés sur leurs productions langagières. Abou fait remarquer des situations d'indécision extrême, de «vide identificatoire» qui poussent l'Institution scolaire à le regrouper avec ses camarades dans la catégorie des «enfants à problèmes», des «malades», des «paumés»:

«Raffin blanchissait le tableau de textes et de formules et s'adressait à nous, dès qu'il faisait irruption dans la classe, d'une voix claire et chaleureuse comme si nous étions tout à fait comme les autres.» (18)

«La société n'est plus homogène. C'est une hiérarchie complexe de subdivision et de niveaux, entre lesquels s'exercent différents rapports. Ceci est dû au fait qu'il n'y a pas une seule spatialisation de l'expérience de la temporalité unique pour la totalité, ni de temps continu contemporain.»<sup>148</sup> Le rôle de l'échange dialogique suit des lois physiques, car la langue est une institution sociale et économique.

L'utilisation du mouvement langagier s'effectue dans un but précis et dérive d'un *pouvoir*. Cette faculté va déterminer chez les enfants une attitude de résistance, de limitation, de contrôle et de conflit vers l'espace et la performance temporelle des autres. L'extrême exagération de l'*élément d'effort* par lequel les enfants protègent leur temps personnel, rend le mouvement pratiquement impossible.

L'orientation contrôlée, le relâchement, l'abandon utilisés de manière extrême, demandent une concentration particulièrement intense des facteurs espace/temps où se placent les buts à atteindre. Le mouvement verbal efficace est donc pour eux presque impossible.

«J'aimais notre complicité dans ces moments-là. On parlait peu, mais là on osait rire, on se regardait sans honte.» (p. 38)

L'identité unique du rôle-référent du «Nous» est exprimée aussi par l'adjectif «même», antéposé: il décrit sa signification du trait sémantique *égal* qui fonctionne comme un *morphème de rôle* détermi-

<sup>148</sup> A. Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, cit., p. 149.

nant la collectivité des composants du groupe, «nous», «notre», «nous tous», « l'un de nous » leur réalité sociale, leur réalité charnelle et l'identité de chacun:

«Nous comptons tour à tour. C'était le moyen que notre maître utilisait le matin pour briser le silence et nous faire parler. [...] Pour nous tous, c'était une séance de torture. Le même mal-être nous habitait [...] Parfois l'un de nous décrochait ; il renonçait à poursuivre, à compter, à parler. (35) »

Il reste le détachement substantiel, la profonde dissymétrie prédéterminée avec les Autres: sans étouffer pourtant complètement le besoin d'attention, une ouverture souhaitée, un dialogue entre corps et âme, entre soi-même et l'autre, vers un monde qui, en empêchant la rencontre et l'assimilation, a des répercussions sur leur procès de croissance, active le désir d'y prendre part, d'établir une interaction communicative.

«Quant à vous, jeune Abou, vous ne me ferez pas croire que vous en êtes encore à apprendre à lire et à écrire ! Vous êtes allé à l'école dans votre pays avant de venir ici, je le sais par vos certificats scolaires ; votre niveau ne correspond pas à vos notes, reprenez-vous ! Vous aviez besoin d'une période d'adaptation, j'en conviens, mais elle est terminée; maintenant il faut penser à améliorer vos résultats!» (p.29)

Le Narrateur et les autres de la «classe de rattrapage» sont placés entre leurs réalités personnelles et leurs prestations scolaires: ils ne peuvent pas *s'exprimer* car leur choc existentiel est resté à un stade de sensation magmatique et contenue, donc douloureuse et si étouffante au point de priver Abou et ses camarades de la parole.

### 1.3. *La modalisation spatiale et la corporéité selon la modalisation de pouvoir*

Le conflit relie trois instances aux noyaux isotopiques fondamentaux en relation au :

1. pouvoir des lieux,
2. pouvoir des actes de langage,
3. pouvoir des rôles

chacun de nature à représenter une orientation particulière dans le comportement des protagonistes mis en relation avec le *positionnement* et la conflictualité dans les structures de la performance langagière.

Le corps représente, dans le discours sur la conflictualité sociale, une médiation constitutive de l'identité des protagonistes. C'est par leur *positionnement* communicatif, montré par leur situation dans l'espace, que les acteurs se définissent et se situent les uns par rapport aux autres: cela est mis en parallèle avec leur *position* et leur *état* dans l'espace du réel.

La *corporéité* subit des procès de sémiotisation se transformant dans la limite spatiale qui constitue les sujets: le "corps" devient un lieu de pensée, de passions et de connaissance ancrées les unes aux autres.

Figure emblématique d'habitant dans un nouvel lieu, Abou dans ce texte « semble coïncider avec des habitats qui sont autant de chambres claires (dans, depuis, ou à travers lesquelles il regarde) ». Réticent à se révéler complètement, à devenir lui-même "chambre claire", il a plutôt fonction d'« enregistrer et [de] "développer" des sensations, [il] devient prisme et facettes, œil de mouche ouvert sur un réel en état de perpétuelle exposition». C'est d'abord le corps, cet habitant « des enveloppes démultipliantes que sont la peau, le vêtement, le bâtiment ou la cité, [qui] n'échappera pas à cette logique de la transparence et de l'exposition que légitime le discours de l'hygiène et de la médecine et l'obsession du "confort" [cela surtout au XIX<sup>ème</sup> siècle...], signal de cette bonne acclimatation de l'habitant dans son habitat ».<sup>149</sup>

L'organisation du contenu est directement connectée à la perception corporelle: dans la formation du sens, il émerge des restrictions psycho-physiques liées à la perception de l'espace et, par cela, à la perception de la direction et du mouvement. Ce niveau profond a une connotation précise dont la signification détermine des *valorisations* et des *dévalorisations*: l'*avant* opposé à l'*arrière* connote la *direction*, l'*évolution* et le *progrès*.

En plus de l'orientation et de la *localisation* spatiale, ces oppositions organisent des grilles culturelles et sont reliées aux dispositions cognitives et passionnelles du sujet.

La terre natale prend dans sa description un sens tout à fait passionné, «au point de constituer [...] le terme de référence par lequel se

<sup>149</sup> P. Hamon, *Expositions, cit.*, p. 86.

définir toute appartenance, voire l'existence même de la personne).<sup>150</sup>

La *corporéité*, entendue en tant que matrice de l'expérience et donc de la constitution des signifiants individuels et collectifs, se réfléchit sur le plan de la textualité comme matrice, fonction et production du discours. En même temps, dans le corps come texte, dans le corps surdéterminé par son appartenance sociale, s'insèrent des prises de vues signifiantes et des lectures multiples qui confondent en divisant les parcours possibles de la même expérience. L'appartenance sociale aide à interpréter l'inscription du sujet dans la culture, c'est-à-dire dans sa "mise en texte" et dans sa "mise en discours" :

Le locuteur interprète la "matière" des corps selon les principaux confins et formes des acquis culturels. À côté des formes de représentation langagière et de la mise en scène du corps, il prend en considération aussi les inscriptions du sentiment de son *corps propre* révélé par le mécanisme passionnel et de la souffrance; le corps est analysé donc comme limite et, en même temps, comme origine des procès de significations, pour son ambivalence en mesure de déstabiliser l'unité de la subjectivité et des identités culturelles.

Le corps des enfants, des «Nous-la classe de rattrapage» est un canal matériel de signification qui a posé des limites à la parole individuelle. Jamais il ne déborde le discours qui fixe, interprète, le libère, pour rester en équilibre et vaincre les tensions entre ce qui essaye de le dire, de l'expliquer et des forces *anomyques* : le corps devient partie de la substance et de la forme des identités, un confin entre forme matérielle de la vie et discours.

C'est dans la *différence*, dans la *division* et dans le conflit que s'établit l'identité des acteurs sociaux de la "classe de rattrapage" tandis que c'est dans l'identification spéculaire que se fonde l'identité des sujets singuliers de la communication et des formes symboliques.

La sémiotique de la *corporéité* rend intelligible la signification des conflits sociaux qui reconnaissent l'existence d'antagonismes, de clivages, de différences originaires: *dire* les événements caractérisant chaque protagoniste, c'est inscrire chaque existence dans l'histoire, sous la forme de faits et de stratégies racontés et mis en scène, de différences sociales, culturelles et individuelles qui fondent l'organicité

<sup>150</sup> Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, cit., p. 144.

comme un espace structurant l'opposition des corps et des mécanismes spirituels-intellectuels, selon la logique symbolique du conflit.

La mise-en-scène des événements se fonde sur une triple distanciation, d'ordre à la fois symbolique, spatiale et temporelle.

Le processus événementiel de constitution des identités est un processus de *séparation* : l'événement fondant signifie une *désagrégation*, une *dé-construction* de nature à refonder et à restructurer la mise en discours dans l'espace social.

Les événements existentiels vécus par les adolescents vont être racontés à une certaine "distance" - soulignée par le recours au temps passé - qui consiste dans une double *différenciation* ou renversement de rôles:

- la différenciation entre les protagonistes du récit – le Nous de la classe de rattrapage – et les Autres;

- la différenciation des protagonistes par rapport à leur passé et à leur quotidien, de nature à faire apparaître la singularité de leur identité et à circonscrire le sens de leur recommencement existentiel dans une nouvelle forme.

La "différence" est évaluée comme un processus d'interprétation culturelle récupérée grâce au discours romanesque et au travail d'énonciation sous-entendu. Le Narrateur y parvient en faisant de son parcours narratif un *acte souffrant*: par ceci il fixe les étapes des actes perceptifs par lequel lui et les autres sujets se constituent dans leur relation avec les moyens expressifs au moyen des verbes qui expriment le procédé d'*apprentissage*, le *dynamisme intellectuel*, le *dynamisme physique* et l'*expression langagière*.

Il reconstruit l'expression physique de certaines qualités remarquées à la suite du pouvoir exercé sur eux par l'échange linguistique, par la description et la personnification de leurs actions d'effort, mais aussi par la limitation de cet outil.

Si dans la langue naturelle ces limites sont fixées par plusieurs facteurs, comme la portée de la voix, celle de l'oreille, les conditions favorables ou défavorables des conditions de l'*interlocution*, celles-ci vont aussi être élargies par la communication écrite.

Ils ne se conçoivent eux-mêmes qu'au *présent*, dans l'acte de leur silence qui les conduit inlassablement à leur situation sociale et familiale.

La situation où l'*état* humain se fait acte est propre des grandes étapes de la vie de l'homme, comme la vie et la mort. C'est à ces

deux réalités que les enfants reviennent toujours, car c'est dans ces deux domaines qu'ils sont rivés: à la vie, comme besoin désespéré de recevoir et de donner de l'amour et de l'attention et à la mort, en tant que source d'une douleur qu'ils éprouvent au quotidien, d'un dérèglement existentiel qui se fait hypersensibilité culturelle et expressive.

Ils sont un support d'identité inorganique car le *sujet* n'existe pas si sa parole ne laisse pas de trace dans la réalité sociale, que ce soit l'espace dialogique ou autre: la parole *spatialise*, elle se transmet dans un vide qui se fait lieu *nommé*, défini, le soumet et l'utilise comme support d'existence sociale.

La cohérence sémantique du texte repose, dans le 1<sup>er</sup> Temps, sur la constance du pronom «Nous» qui remplit un rôle communicatif fondamental et qui est favorisée par l'étroite proximité du contexte<sup>151</sup>: ce pronom démarque le rôle déterminant d'une collectivité d'"identiques" de laquelle «la rattrape» tire un sentiment de *division* et d'*exclusion*:

«Les élèves de la classe de rattrapage déjeunaient dans la salle des maîtres. La promiscuité avec les autres était impossible au réfectoire. Ils nous lançaient les aliments à la figure, comme on jette des cacahuètes aux animaux de foire, durant tout le repas. On nous servait souvent de la viande de porc, dont je ne pouvais pas manger. [...] Je sortais de la table la faim au ventre (p. 32) »

Le niveau culturel établi par les autres se mesure et se définit en contraste avec leur *différence*, délimité par des confins et des normes:

«Nous avions douze ans (p. 12) [...] Nous étions cinq élèves, Pierre, Ariel, Jean, Monique et moi. Le plus grand d'entre nous, Pierre, avait quatorze ans. Maigre, long, un épi blond et rebelle sur le front, il était aussi le plus silencieux, et passait son temps à fuir le regard du maître en se dissimulant derrière le dos de Jean» (p. 19).

Leur façon d'être *différents* - dans la salle de classe ou au réfectoire, dans l'aspect, dans les résultats scolaires - est inscrite à l'intérieur de leur identité établie dans la modalisation contrastive:

«être des»-«être en soi-même» vs «être dans la réalité»-«être avec les autres»

<sup>151</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 71-72.

Parmi ces pôles qui fixent la réalité des enfants on identifie la continuité physique référée à l'attitude – *paraître, avoir l'air, sembler* –. Elle s'étend à la continuité linguistique et elle sert à exprimer l'*incertitude, l'indétermination, l'instabilité* émotionnelle jusqu'à la négation subjective, au *ne pas être*. L'écart linguistique et culturel entre la langue de l'école et celle de la maison ne fait qu'augmenter le blocage communicatif de ces élèves. Ces adolescents, Abou en particulier, doivent s'accoutumer aux règles qui régissent le milieu scolaire qu'il sent hostile, fait de l'espace clos de la classe de rattrapage, des regards humiliants dans la cour de récréation, de l'obligation aux prises de parole généralement imposées par le maître :

«J'avais l'impression que nous partions en promenade assis bien au chaud sur les banquettes en skaï marron. D'habitude, c'étaient de grands cars de la ville qui emmenaient des classes entières au musée ou visiter un château. Les élèves étaient excités, tout contents, ... De la cour, on les voyait s'installer dans les cars avec leur maître quand nous, on s'apprêtait à monter en classe.

«Vous aussi, un jour, vous aurez droit à votre place dans le car», nous disait Raffin avant de nous faire signe de le suivre.» (p.69)

Le narrateur examine les modalisations à travers lesquelles la *matérialité* et la *corporéité* interagissent avec le langage et sont inscrites par lui, en laissant des traces et en produisant des effets : il détermine surtout la façon par laquelle le discours s'est approprié son corps et celui de ses camarades.

Son discours est à la fois porteur d'un message et instrument d'action : son *je* va s'affirmer par l'abondance des traces de modalisation que la prise en charge romanesque a enfin révélées.

Par les modalisations du *savoir / pouvoir faire* et *être* le récit est déclenché, unissant compétence et performance. L'*avancement* spatial se configure aussi comme un programme narratif dans l'espace textuel, impliquant pour cela des actions accomplies par les sujets.

Cette reconstitution discursive de l'existence par la spatialité est une formation sociale du *pouvoir*: l'espace est décrit comme lieu de la *vue*, du *regard*, mais aussi comme lieu d'une valorisation spécifique du monde, qui entraîne les relations et les interactions entre sujet, corps et réalité socio-politique.

La *mise en récit* par le *pouvoir parler* - après le déni de l'*acte de parole* - va distinguer deux pôles de la *spatialisation* personnelle concernant la relation avec la réalité scolaire et avec la réalité sociale :

— l'espace du «Nous» disant l'éloignement et l'impuissance de l'*acte de parole* et l'objection à son encontre; c'est un espace à part, englobant le sujet, non maîtrisé, caractérisé par l'action des forces émotionnelles;

— l'espace des Autres construit, maîtrisé par les sujets, prêt à une mise en récit et en discours.

Le narrateur reconstruit l'affrontement des enfants avec les Autres en milieu scolaire-institutionnel comme une lutte en même temps physique et symbolique par l'imposition des principes de compréhension et de division du monde. Le couple *haut/bas* est tant une des principales oppositions polaires subjectives du récit que l'une des formes de classement les plus puissantes que les institutions et les structures dominantes activent pour organiser les systèmes social et politique.

Le narrateur évoque les événements vécus par des termes qui - en parlant d'espace - disent surtout le *pouvoir*, le *positionnement* des enfants, leur *localisation* assignée des Autres, le conflit des lieux selon leur structure et leur rôle social: le centre ville et le bidonville, la structure des maisons bien bâties et les agglomérats de fortune, les cités de transit précaires et insalubres, la réalité des appartements dans les immeubles et les espaces ouverts, près de l'Océan ou à la campagne.

Il va placer les événements selon une dimension axiologique: le *pouvoir* s'affirme et se maintient en désignant, dans les lieux, les zones, les territoires, les figures ou les phénomènes auxquels il affecte des valeurs et des qualités. Il se manifeste selon les couples d'une spatialité binaire : haut vs bas, centre vs périphérie, architecture stable et imposante vs équilibre précaire, en dedans vs en dehors d'une place, d'une limite, d'une étendue ou en restriction, selon une *localisation* dans un point. De cette façon le *pouvoir* va se produire en construisant l'espace selon les modes opposés d'une axiologie qui témoigne sa nature idéologique.

Comme la «société» représente l'ensemble des structures propres à un «corps social», à un groupe humain, ainsi les élèves de la classe de rattrapage sont un échantillon d'un groupement défini, dans son ensemble, par des caractéristiques physiologiques: c'est un groupement indéfini d'enfants avec des traits comportementaux «malades», presque infirmes pour la rareté ou le retard de leurs réactions et un manque de dynamisme dans l'apprentissage.

Le Narrateur souligne les symptômes d'un état physiologique proche d'une «Violente émotion», qui s'apparente à une «commotion»

éprouvée et à son «ébranlement soudain et violent», propre d'un «organisme ou d'une de ses parties par un choc direct ou indirect, entraînant divers troubles» (Robert). En français le mot «Émotion» signifie premièrement «Mouvement, agitation d'un corps collectif pouvant dégénérer en troubles» (Robert) et seulement en seconde position un « choc », une réaction affective «en général intense, se manifestant par divers troubles, surtout d'ordre neuro-végétatif» produisant des effets pareils à ceux qu'Abou décrit chez lui et ses camarades: « pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation.»<sup>152</sup>

La “compassion” – cette passion partagée – comme la commotion et le trouble signifie une sensation plus profonde et noble.

Pour ce dynamisme intellectuel impliquant, selon la tradition, une réussite sociale, l'individu pourrait améliorer sa situation matérielle et « s'élever au-dessus de sa classe », c'est-à-dire de “gravir” un échelon dans l'échelle hiérarchique. Cette représentation confirme, même en ce milieu scolaire, l'idée de classes distinctes, hiérarchiquement disposées, reproduisant la structure sociale qui permettrait aux adolescents d'améliorer leur situation matérielle. Mais ces enfants ne sont pas en conditions de «s'élever au-dessus de [leur] classe», de transformer leur appartenance sociale, d'“évader de la ligne tracée autour d'eux”, ayant conscience d'appartenir à un milieu profondément défavorisé et honteux à dire.

Tout en étant rapprochés par la même douleur et la même passivité, ces adolescents de la «rattrape» ne sont conscients d'eux-mêmes et de leur position que quant ils sont “face aux autres”, comme si seulement cet affrontement mettait encore plus en évidence leur *dé-valorisation*; quand ils seront chez Alexina, par contre, ils perdront cette cohésion, ils ne seront pas en mesure de partager pleinement la notion de “fraternisation”, de s'entraider au moment des aveux douloureux. Dans la mesure où ces “différents” forment un petit groupe social, on leur supposerait des intérêts communs et la conscience de la “classe” où ils sont insérés qui devrait se manifester par une forme de solidarité.

Cela va impliquer l'acceptation du sens nouveau à donner à l'“enceinte scolaire”, en tant que lieu des vécus différenciés, des identités culturelles multiples, issues de milieux sociaux aux possibilités bor-

<sup>152</sup> Dictionnaire *Le Grand Robert*.

nées et divergentes quant aux investissements éducatifs. Le lieu des besoins humains et culturels variés, basés aussi sur une relation nouée avec les familles et une coordination avec l'aide social. Cela appelant en cause un dynamisme éducatif d'un sens à redéfinir, axé d'abord sur la prise en considération de valeurs culturelles en quête d'adéquation, du domicile familial, des situations humaines qu'il couve et de ses alentours, qui sont souvent des lieux plus déstructurants que protecteurs.

On continue à déterminer ces élèves selon des catégories communes à celles de la population et à les placer, dans les rapports sociaux, selon un critère hiérarchique, à un degré inférieur de l'échelle sociale.

La représentation verticale est la plus générale, elle est en conformité avec l'évolution des groupes sociaux eux-mêmes dès la fin du Second Empire. Mais elle devient surtout horizontale lorsqu'on commence à faire la distinction entre des groupes "sociaux" considérés comme juxtaposés, surtout lorsqu'on commence à parler de « milieux »: ce dernier terme définit la "classe" « comme un centre de convergence ou comme un carrefour d'influences venues de partout ». <sup>153</sup>

La langue filtre la culture d'un peuple et habitue par cela à filtrer les rapports avec les autres.

Le pouvoir est figuré dominant du *haut*. Les modes de manifestation du *pouvoir*, sont *au-dessus*, *posées sur* ou encore qui *s'imposent* par des attitudes normatives ou seulement par l'échange langagier ou par un regard *s'imposant à*.... Une volonté, une puissance se place sur une autre pour la contraindre et la soumettre impérativement.

Dans les espaces scolaires de la *parole*, de la *compétition* et surtout de la *performance*, prend appui la figure de la *verticalité*: elle est décrite comme expression physique de l'immobilité spatiale, mais en

<sup>153</sup> Le concept se rattache aussi à celui de l'activité politique d'une «classe» comme d'un groupe qui fait courir un danger à la société, selon la tradition du XIX<sup>e</sup> siècle: déjà à l'époque le peuple était «confondu avec la pègre des grandes villes», c'est-à-dire avec les "classes dangereuses". A partir de 1848, et surtout pendant le Second Empire, en effet, le vocabulaire socialiste s'était précisé avec l'approfondissement de la notion d'antagonisme, devenu pour certains « lutte de classes »: ce mot d'«antagonisme, appartenant au vocabulaire économique, devient surtout "social"»: J. Dubois, *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872 à travers les oeuvres des écrivains, les revues et les journaux*, Paris, Larousse, 1962, p. 14-25. L'existence d'un critère d'antagonisme et de "cloisonnement" n'est plus seulement établi sur des critères sociaux ou économiques.

premier lieu, dans l'espace du *profit* scolaire, du *dynamisme* des compétences, c'est la représentation des idées et des sentiments.

Cette figure exprime soit la construction, soit la puissance sociale que la solidité organique. Dans le premier cas, elle rend compte d'une inégale répartition des ressources sociales et culturelles représentant les difficultés de la minorité. Dans le second cas l'axe vertical est orienté de haut en bas figurant la *domination*, ou de bas en haut s'il figure la *construction*, la *solidité* en suggérant, par cela, la figure de la "maison".

La *posture* dans la situation de *dévalorisation* s'exprime par les métaphores de la « chute », de la « baisse », du « tassement », de l'« effondrement » : la situation de "dominé" se dit par l'image de la *petitesse*, de l'*exiguité* des moyens, des travaux humbles des parents des enfants.

Le couple haut/bas est une des oppositions polaires et une des attitudes axiologiques et des principes de classement les plus efficace pour décrire l'organisation verticalisée de l'espace scolaire. La force sociale de ce binôme hauts/bas tient au fait qu'il recouvre d'autres couples d'opposition qui l'objectivent et le prolongent : le centre et la périphérie, le local et le national, la société civile et l'État, le travail conceptuel et le travail manuel, le réel et les principes abstraits et surtout le proche et le lointain, la vie et la mort.

Le collègue est aussi un lieu, une sorte de "maison" où les Autres *dominent* : « Dominer, c'est pouvoir vérifier que les choses sont où elles doivent être et être capable de suivre leurs déplacements. C'est avoir une connaissance fiable des positions spatiales afin d'être maître du domaine. L'œuvre de domination est inséparable du procès de localisation par la "mise en classe" ». <sup>154</sup>

La langue elle-même procède par *classification* puisqu'elle conceptualise le monde naturel. Abou rend compte des variations qui obéissent en particulier à la nature des clivages socio-économiques : l'ambition ou l'envie franchissent les limites de chaque classe ou groupe social; c'est pourquoi dans cette société clivée, ce qui ressort c'est ce qui apparaît comme de l'ambition qui comporte des couches sociales

<sup>154</sup> C. Labrosse, "Espace et pouvoir d'après quelques énoncés du *Monde diplomatique* (1998-2001)", Mots de l'espace et conflictualité sociale, sous la direction de P. Bacot et S. Rémi-Giraud, L'Harmattan, 2007, pag. 293-304 : p. 296.

aux frontières bien définies, avec des clivages forts. La norme sociale vise à maintenir fermement chacun dans sa classe d'origine.

On peut, « distinguer l'univers passionnel d'une culture, en partie traduit dans le lexique de la langue qui domine dans cette culture, des micro-univers sociolectaux qui caractérisent les discours sociaux ». <sup>155</sup> Pour ce qui est du discours didactique, du moins tel qu'il est pratiqué et codifié dans sa forme la plus courante, il est fondé sur la *négation* du savoir de l' « enseigné » et sur une affirmation du savoir de l' « enseignant » : par ailleurs, sous couvert de mesurer les acquis, on multiplie les évaluations « diagnostiques » ou « prognostiques » mais c'est toujours l'étendue des ignorances qui est retenue dans la stratégie didactique proprement dite, ainsi que la relative hétérogénéité du groupe en formation qui en découle, dans le but de programmer ultérieurement les apprentissages destinés à traiter à la fois ce déficit et cette hétérogénéité.

Cette négation de compétence est porteuse, au moins dans son principe modal, d'une « "humiliation", c'est-à-dire d'une manipulation pathémique qui vise à installer chez l'enseigné un certain segment modal stéréotypé où la conscience - *savoir* - de l'incompétence « doit amener à une *acceptation (vouloir)* des apprentissages proposés ». <sup>156</sup>

Dans le récit, on retrouve une double mise en place de la « valeur » qui va sous-tendre un projet de vie et de la « valeur » au sens structural : « la conciliation entre ces deux acceptions permet de forger le concept d'objet de valeur : un objet qui donne un "sens", une orientation axiologique, à un projet de vie et un objet qui trouve une signification par différence, en opposition avec d'autres objets ». <sup>157</sup>

L'attachement aux choses révèle la *jonction* avec l'objet. Ce qui donne du sens à la possession des objets, c'est la forme modalisée de la jonction et la *forme syntaxique de l'objet de valeur* : ici pourtant on note que le "non-sujet" représenté par les protagonistes affectionne des objets non désirables comme les souvenirs de mort, le trouble lié aux événements tragiques, la solitude se trouvant privée ou ne pouvant pas atteindre et posséder de façon unique des objets désirables comme les

<sup>155</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 96.

<sup>156</sup> *Idem*, p. 97.

<sup>157</sup> H. Weinrich, *op. cit.*, p. 47.

jouets, les vêtements des autres enfants, son propre pays, la vie précédente, les biens de consommation.

La notion de "part" selon laquelle ils sont rangés, renvoie au trait « partitif » : en particulier, c'est par la description des vêtements portés, que Abou effectue une ultérieure "mise en classes" de figures "iconisées" qui reçoivent les déterminations grammaticales de la quantification : à cet égard, en embrassant à la fois la quantification des sujets et celle des objets, c'est la jonction elle-même qui se trouve alors quantifiée : un seul objet pour plusieurs sujets. Ce sont-là des distinctions qui permettent de fonder et de différencier par exemple le domaine de la possession des biens comme la possession, la consommation, la distribution, le partage, aussi bien que le domaine du manque, du besoin, du nécessaire.

Le problème de l'un et de son éclatement est mis en évidence : les tensions éprouvées visent la reconstitution de la totalité.

#### 1.4. *Orientation frontale en <face à face> : paradigme 2 : l'acte de parole en interlocution*

Les prépositions de l'*orientation* tirent leurs significations des conditions corporelles d'une communication en *face-à-face*.<sup>158</sup> C'est pourquoi leurs significations peuvent relever de certains organes de communication et de leur fonction caractéristique selon le point de vue du visage qui va révéler leur éloignement social au moyen de la distance corporelle. La tête est le siège des principaux organes de communication sensorielle : la bouche, les oreilles, les narines et les yeux sont orientés vers les sources d'information et les impressions sensorielles.

Les mouvements de la tête des enfants suivent surtout l'orientation des yeux, qui se cachent pour fuir le regard des Autres. Sous cet aspect les verbes qui caractérisent les actions exhibées des Autres sont : «voir», «regarder», «fixer», «pointer», «toiser», «viser», tandis que ceux de la "ratrape" sont : «observer», «fixer», «baisser les yeux», «ne pas regarder».

<sup>158</sup> *Idem*, p. 375.

L' "espace de vision" devient un "espace de communication" qui est facilement atteint par ces organes, aussi bien pour le locuteur que pour l'auditeur. Les partenaires du dialogue se trouvent habituellement dans une situation de "face-à-face", c'est à dire dans une position dans laquelle tous leurs organes de communication "se font face". Le champ de vision est donc une catégorie communicative définie en fonction de la manière dont les partenaires sont par rapport à des objets d'intérêt communs ou conflictuels: pour la plupart des cas, le sujet «Nous» ne regarde jamais les Autres ou "devant", préférant «fixer le grillage» ou «le mur» ou «baisser la tête» et «détourner [les] regards» car tout, autour d'eux, leur renvoie l'image douloureuse de la « différence », de la détresse qu'ils portent en eux-mêmes:

« J'avais la nausée familière du matin, l'angoisse journalière et les or-teils engourdis. Nous n'avions pas encore échangé le moindre mot, c'est à peine si on s'était regardés. Regarder l'autre, c'était comme s'entendre dire à nouveau que nous avions honte d'être des enfants singuliers, différents ». ( )

Ce qui va les caractériser c'est donc leur façon de "regarder" la réalité qui les entoure avec d'autres parties du corps: leurs mains, leur dos, leurs pieds, leur tête prennent une orientation indépendante qui marque nettement leur incapacité de communication linguistique. Les parties de leur corps se font des surfaces corrélées à la direction de l'espace vers laquelle ils se soustraient au regard ou en sont démarqués: ils accompagnent leur repli, leur solitude, la protection de leur "en-dedans" car ils craignent le "vis-à-vis" de la communication, ils préfèrent tourner le dos aux Autres, à leur regard, rester « à l'abri », ne pas rentrer dans l'espace que les Autres occupent - ou duquel ils se sentent exclus.

La dernière classe quitta la cour de récréation et s'enfonça sous le préau après que la sonnerie du matin eut retenti. [...] Peu à peu la rumeur hostile s'éloigna et nous restâmes, sages, les mains dans le dos, seuls dans la cour. [...] Notre chef de file, Pierre, regarda autour de lui pour s'assurer que nous étions à l'abri des regards. (37)

Par cette orientation, l'auditeur chercherait une détermination "en face", donc selon l'*accessibilité*, la représentation des interlocuteurs qui regardent *ensemble* vers un champ de vision commun. Ici, pourtant, les orientations *devant* et *derrière*, en plus de la signification spatiale et temporelle, auront fondamentalement une signification communica-

tive ou mieux <prospective>. Car ces personnes, qui sont co-présentes dans l'espace dans une situation de communication, doivent également partager leur temps d'échange verbal: c'est le temps du texte orienté dans le sens de son *avancement*.

L'*entrée* des enfants dans la classe de Raffin en incipit – donc une *conjonction* manifeste avec leur *état d'exclusion* et d'arrêt communicationnel – va être suivie de leur *sortie*. Le titre du roman laisse prévoir un point stratégique démarcatif : la description de la maison-école d'Alexina va annoncer un processus de *transformation* ou énoncé narratif ultérieur - la *conjonction* progressive des personnages avec des *faïences*, des compétences et des actes communicatifs - qui avait été démarquée-encadrée par des énoncés narratifs antérieurs donc comme en attente de corrélation avec une description antithétique, qui sera elle-même encadrée-démarquée d'énoncés pseudo-narratifs (entrée-sortie).

Le recel de l'effort subjectif au moyen d'autres efforts crée un déséquilibre marqué dans les qualités des interactions de différentes parties du corps. Leur effort direct en "soustraction spatiale" devient un effort exagérément flexible, marqué par la *dé-orientation* produite par leur *confusion émotionnelle*. Pendant cet effort sensible, des éléments actanciels sont maintenus et exprimés par les compléments de spécification, situationnel et de manière qui qualifient la tension corporelle de la pause. Les "*changements de fronts*" actanciels, révélateurs d'une pluralité de centres d'intérêts fixés dans la "réalité" et de la volonté d'y parvenir, sont pratiquement inexistantes: les mouvements de la "rattrape" ne sont jamais orientés vers les directions extérieures qui les feraient prendre part à des situations de groupe.

Les actions de leur corps vont souligner des changements de niveau, dirigés préférentiellement vers l'*en dessous*, le *bas* par rapport au niveau d'appui communicatif : le changement de l'extension dans l'espace requerrait une sensibilité grandissante dans les actions corporelles en jouant comme une façon de s'approprier la réalité, d'y laisser son empreinte.

Le Narrateur trace ainsi des séquences d'actions qui créent des événements de caractère dynamique: il exprime la vision intérieure authentique en traduisant des sensations muettes, mais organiques, dans le but de réaliser enfin un contact avec le lecteur.

La dimension et la nature de la douleur intériorisée leur empêchent le déplacement dans une direction orientée de l'espace; ce procès demanderait un laps de temps très réduit et une performance décidée qui

pour eux n'a pas de sens. Etant trop fort le poids existentiel à soutenir, leur effort de résistance est léger et il exprime toute la lourdeur de leur existence: puisque leur corps ne réagit pas avec une action de contraste, ils vont être entraînés dans une longue "chute" actancielle. Les chutes marquent aussi, lorsque les enfants seront chez Alexina, les impressions livrées par la musique de Monique.

La diminution d'intensité de leur résistance langagière au poids existentiel montre leur tendance vers des degrés extrêmes de résistance corporelle qui bloque leur parole dans le for-intérieur. Le mvt actanciel sera donc en diminution jusqu'à son absence totale, un manque extrême de force qui frise le collapsus.

Le Narrateur va focaliser sur la restriction des gestes, sur la focalisation des membres qui protègent leur corps sans changer de point d'appui, sans avancer, en sur-déterminant les confins naturels de l'espace personnel à l'intérieur duquel ils bougent.

Les formes de représentation de ces organismes vont de pair, dans l'analyse du Narrateur, avec le sens matériel correspondant aux inscriptions du "sens" de leur corps dans l'espace. On va remarquer une abondance de prépositions d'inclusion <"dans" et "en", mais aussi de prépositions de l'orientation <en face> ainsi que des prépositions d'orientation <verticale><sup>159</sup> qui établissent une hiérarchie des organes de communication "de haut en bas". Le flux d'actions successives, exigé de l'extérieur, accroît la conscience du procès de "repli" dans leur for-intérieur ou d'"absence".

On peut souvent observer le manque de coordination d'actions corporelles exécutées pour contraster la perte d'équilibre dérivée de l'action langagière difficile ou pour l'établir à nouveau. La perte d'équilibre est provoquée car le support du corps ne veut pas être déplacé, mais la pesanteur du sens de l'existence n'arrive pas à s'imposer et à tracer une autre direction dans l'espace. La lutte qui s'en suit est pleine d'implications dramatiques d'importance fondamentale pour le développement individuel de chaque enfant.

Cela contribue à la représentation de l'*immobilité*, au sentiment de constriction, au degré inexistant de libération par le mouvement qui ne peut pas être continué, mais plutôt fermé à cause d'un sentiment fort des limites extérieures. Le mouvement est extrêmement contrôlé car il

<sup>159</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 378.

naît de l'*intérieur*, du fait qu'ils ont l'habitude d'arrêter l'action à tout moment.

Cela explique l'abondance de prépositions d'<inclusion>: leur sémantisme donne un fondement conceptuel à la distinction entre ce qui est *saisi, englobé, incorporé, abymé* et qui *reste* dans une situation sans évolution et ce qui ne l'est pas (<exclusion>), alternés avec des préfixes verbaux *en-* et *in-* qui correspondent à *dans* et à *en* - comme dans «*inégal*», «*envahit*», «*entier*» «*inadapté*», *s'enfuir-*:<sup>160</sup>

«J'avais sursauté aussi: le matin, les premiers mots de Raffin me surprenaient toujours; j'avais l'impression qu'ils s'adressaient à moi. Monique était pétrifiée; son regard vide, transparent, fixait l'estrade où notre maître se tenait. [...] A l'idée que cette folie puisse m'atteindre aussi, et à jamais, je basculai dans l'angoisse. La peur qui fait bouillir le sang m'envahit tout entier et dilua mes pensées. Je me levai d'un bond.» (13)

«Ariel [...] dissimulait ses mains tremblantes dans les manches de sa veste. Le matin il saluait d'un regard fuyant ceux qui le croisaient et se dépêchait d'aller retrouver Jean dans un coin de la cour de récréation.» (p. 17)

«Les moqueurs partis, nous restions seuls dans la cour immense. On pouvait enfin redresser la tête, desserrer les poings dans nos poches. Le maître arrivait, le sourire forcé, comme si de rien n'était.

«Vous avez été sage ?» nous lançait-il.

Sans attendre de réponse [...].» (22)

Des indications d'inclusion temporelle et conceptuelle – des situations même de suspension temporelle – peuvent également remplir les conditions d'une *délimitation actancielle* liée à la performance langagière sur deux côtés: l'absence de réciprocité et le concept de l'impossibilité communicative est mieux constaté par ce mécanisme qui le prend "en tenaille":

« comme mes camarades, il m'était impossible dans cette classe ni ailleurs de trouver les mots. » (25)

<sup>160</sup> *Idem*, p. 422-423.

Maîtriser le mouvement langagier signifie avant tout, comme l'expliquera le Narrateur, être enfin maître de sa propre énergie vitale et la diriger. Le paradigme de l'expression langagière superposé à l'état performant est scandé par des phases de développement et il peut être élargi à des domaines contigus, comme les lieux où ces enfants ont grandi (en allant *en arrière* dans le temps), la manière par laquelle ils ont grandi et leur possibilité d'évolution (*en avançant* dans le temps) et dans les espaces.

C'est pour cela que le contrôle et l'équilibre dans la conduite expressive se confirme une expérience physique, cognitive et motrice qui s'est imposée sur un *présupposé* destiné à l'écraser:

«Tant que tu regarderas derrière toi, tu resteras bloqué ; tu ne perds rien au change ! me répétait Alexina.

-Je n'aime rien de ce que je vois devant moi », lui répondais-je sèchement.

J'étais persuadé, au plus profond de moi, que jamais rien ne m'intéresserait dans ce nouveau pays. Mes racines n'étaient pas reconnues, et qui peut s'épanouir sans racines ?

Alexina insista pendant des mois

Abou, tu dois accepter cette nouvelle aventure, essayer de l'aimer en utilisant les acquis de ton enfance ! Tu n'as rien à renier du tout; ce n'est pas ta faute si tu es obligé de parler une autre langue et de penser autrement.» (124)

Plusieurs sont aussi les inclusions<sup>161</sup> par *en*: puisque dans la jonction avec cette préposition le complément est généralement sans article, le sens est plus fort et le lecteur va interpréter encore plus impérativement le trait d'*inclusion* sous entendu comme en un sens unique de l'ensemble surtout dans l'identification «Nous/ enfants de / classe/ silence»:

«Nous aimions le silence, c'était notre seul ami. Il apaisait les brûlures que la peur attisait en nous. [...] Lorsque Raffin laissait le silence se répandre dans nos esprits jusqu'à nous figer, c'était doux, c'était bon [...]. Nous ne bougions plus, ne rêvions pas, écoutions en nous le frémissement doux et chaleureux du silence. Il était notre élément, Raffin le savait. Compréhensif, il nous laissait aller au fond de nous-mêmes chaque matin à notre arrivée en classe. Il nous observait. Le temps était arrêté malgré le tic-tac de la grosse pendule accrochée au-dessus de la porte. » (34)

<sup>161</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 425.

La prép. “contre” décrit le trait sémantique de *contiguïté*: elle se réfère à une situation d’actance qui se différencie visiblement de celle du “face à face” par une position rapprochée ou de contact étroit qui, selon le contexte d’ensemble, doit être vu comme une “assurance”, en réaction à une menace ou à un affrontement.

Dans ce contexte lexical, la jonction permet un rapprochement spatial et souvent physique, un contact prévenant contre le corps de Monique et un objet familier et rassurant en fonction de soutien :

«Monique se raidit lorsqu’il parla de sa mère. Elle pâlit et serra contre elle son cartable.» (p. 30)

«Monique serrait moins fort contre elle son cartable ; les mains d’Ariel ne tremblaient plus. Pierre oubliait de cacher sa présence et Jean ne remuait pas ses lèvres en fermant les yeux : il inspirait à plein nez l’air paisible du silence. Nous redevenions normaux. Puis Raffin tapait du poing sur son bureau. » (p. 34)<sup>162</sup>

Dans certains cas ces mouvements peuvent être dissimulés par des écrans d’effort rapportés à leur situation héréditaire: puisqu’ils jaillissent de la partie la plus profonde de la personnalité ils créent une expression qui n’est pas visible dans l’action corporelle:

« Monique fixait à travers la fenêtre le bloc d’immeubles voisins, son mystérieux cartable sur les cuisses.

Caché par le dos de Jean, mains sur la tête, coudes sur la table, Pierre rêvassait.» (23).

Les postures, l’attitude du corps, du visage et des mains, sont mou-  
lées par les habitudes d’effort existentiel des petits protagonistes: les signifiants langagiers, exhibés par le corps, renforcent l’expression de la souffrance et de la douleur. La tête et les extrémités révèlent une tendance naturelle à la protection et sont considérées comme l’expression de manifestations d’effort “pétrifiées”.

«Lorsque Raffin passait près de Pierre, instinctivement celui-ci se recroquevillait sur sa table et se protégeait la tête avec les bras. [...] Et, les mains dans le dos, penché sur l’élève, il ajoutait:

«Retire tes mains de ta tête, je ne vais pas te battre ! Si tu ne fais pas d’efforts, si tu ne laisses personne s’occuper de toi, tu m’accompagne-  
ras jusqu’à la retraite.» (p.19)

<sup>162</sup> *Idem*, p. 437-438.

«Parfois l'un de nous décrochait; il renonçait à poursuivre, à compter, à parler. En général c'était Ariel, et toujours autour de deux cents ou deux cent cinquante. D'abord ses mains, qu'il dissimulait sous les manches de sa veste, se mettaient à trembler. Il se crispait, grimaçait de douleur et de fines gouttes perlaient sur son front. Enfin, lorsque revenait son tour, il restait silencieux.

Raffin tentait bien de le reprendre, même en hurlant, Ariel n'écoutait plus. Il se coupait du monde extérieur [...] ». (p.35)

Les prépositions de l'<orientation latérale> supposent, également, une situation fondamentale de communication, dans laquelle deux personnes se "font face". Dans cette situation, les mains en tant qu'organes de communication, et leurs activités doivent être considérées comme des sources communicatives: elles sont au premier plan en tant qu'instruments naturels de préhension qui ressortissent dans le contact affectif, social ou qui le refusent. Elles se cachent, prennent, repoussent l'une en relation à l'autre ou à des objets et des personnes en révélant un symbolisme fonctionnel à l'affectivité ou au refus à tout ce ou ceux qui pourrait être "à portée".

Les mains vont constituer les seuls points de repères des "directions" de ces enfants. La servitude des actions corporelles est provoquée par une conscience aiguë des limites dans les degrés de la torsion et dans les possibilités de leur extension à travers l'implication des surfaces du corps qui sont proches. On dirait que les mains, les pieds et la tête suivent passivement les mvts du reste du corps, le regard surtout:

« Pierre resta silencieux.

« Levez-vous, Bocca Pierre. »

Il vouvoyait, tutoyait, selon son humeur. Pierre se leva, étirant timidement son long corps courbatu. Il mit les mains dans son dos, le regard à la recherche d'un point sur lequel se fixer pour éviter celui de Raffin. » (p. 26)

Le Narrateur traduit en langage les mvts imperceptibles et inconscients des muscles et des différentes parties du corps qui passent normalement sous silence.

Les mains vont déterminer une variété plus accentuée de situations particulièrement remarquables dans le 2<sup>e</sup> Temps du développement dramatique du récit.

Les extrémités d'“en bas” servent aussi à établir ou à rompre la situation de communication et à prendre possession des espaces ou à y être confiné:

« Monique était toujours à la même place dans la cour, sous le préau, où elle retrouvait une fille de son âge ». (20)

Leurs pas limités expriment un état de renonciation, d'équilibre instable, une sensation d'empêchement, de constriction, d'incapacité à maîtriser le mouvement, à entendre surtout comme métaphore de l'*avancement* actanciel et langagier.

Cette instabilité est le résultat de la tension et de la renonciation, à travers le mouvement, dans la poursuite de valeurs tangibles: les seules explications verbales ne toucheraient que la surface de la vie de cet effort, par une signification dramatique traduite par des mouvements rapides et furtifs. Les actions corporelles provoquent un détachement, elles vont suivre une direction contraire à celle de l'objectif social à poursuivre, dû au manque de contact physique et spirituel.

Le détachement spatial explique leur attitude émotionnelle complexe et éloignée: cela inclue la focalisation sur soi-même et sur ses semblables, avec retenue et cela permet une concentration particulièrement intense sur le facteur temporel du mouvement plutôt que sur les buts à atteindre.

Rapportée à l'orientation corporelle, la signification de la prép. “sous” est signifiée avec le trait sémantique de *latence*: elle peut être caractérisée comme indicateur de la “partie inférieure” opposée à la “partie supérieure” et indique de ce fait une position “basse” voire cachée et intérieure par rapport aux actions qui déclenchent les événements, qui sont patentes et non strictement dans un sens spatial.

Dans la mesure où la tête est le siège “capital” des organes de communication, la préposition “sous” peut aussi étendre cette hiérarchisation à la notion de *sub-ordination* à un pouvoir ou à une autorité. Les déplacements sont influencés par le milieu et les situations: ce sont des *postures* par lesquelles les enfants tendent à aplatir leur corps vers le sol, à se cacher, à se soustraire aux regards pour chercher des points de repères directionnels. Les actions langagières sont des *localisations* du corps ou de certaines de ses parties qui emploient du temps, qui se déroulent dans une portion d'espace minuscule et non modifiable et qui utilisent une force existentielle très faible.

L'expression de l'effort se fait par la capacité ou par l'absence de propagation du flux actanciel dans l'espace et par la progression du mvmt à travers le corps, de la zone centrale du tronc vers les extrémités, en produisant la sensation d'un courant qui avance caractéristique du flux émotionnel libre, désordonnée propre de l'enfance qui communique une disposition à l'*accès* ou qui cherche à établir une *posture* de communication.

La prép. "vers" est aussi employée fréquemment pour exprimer des mvmts corporels en particulier la mimique et la gestualité.<sup>163</sup>

### 1.5. *L'espace comme expérience constitutive de l'identité.*

*Orientation latérale/verticale : paradigme 3, la performance cognitive et la localisation*

Le lexique de l'*espace* construit la scène d'un conflit : il reproduit, dans les discours, des *positionnements* qui vont constituer un véritable système de représentation de la *valorisation* ou de la *dévalorisation* et, plus précisément, leur *mise en espace* va révéler les dynamiques sociales mises en œuvre.

Le paradigme de l'espace contribue à instituer les acteurs sociaux du discours du récit et de la communication.

La description de l'espace scolaire prend en considération:

-la structure de cet espace référé à la socialisation ou à l'établissement des clivages ;

-la distinction entre les camps : l'espace antagoniste pour sa dimension compétitive (la rivalité des élèves) selon les conflits exprimés par l'<acte de parole> ;

-les positionnements des protagonistes: l'espace scolaire pour sa dimension de compétence et de performance manquées correspondant à la possession d'une valeur sociale et d'un pouvoir.

La notion d'espace détermine la signification et les transformations des sujets et des valeurs en jeu: elle spécifie des procédures de thématisation qui se réfèrent aux axes paradigmatiques de l'*acte de parole* et de l'*opposition actancielle*.

<sup>163</sup> *Idem*, p. 387.

Le collège et ses classes découpent des espaces imprégnés de résonances émotionnelles très marquées, imprimées dans la mémoire du Narrateur: celui-ci va traduire selon le lexique de la spatialisation les données liées à la définition et à la limitation cognitive mais surtout les efforts physiques et affectifs, intimement ressentis. Ces lieux mettent encore plus en évidence son sentiment de *privation* de ressources en tout domaine, d'*enfouissement* dans son sentiment d'infériorité, mais aussi la réalité des faiblesses des Autres, protégées et agrandies par un silence ambigu.

Le collège, lieu de l'apprentissage, est décrit en termes de participation, d'*exclusion* et d'*antagonisme* corporel, d'*avancement* et de *croissance* le long d'un espace performant correspondant à l'appartenance sociale.

Le contexte scolaire décrit par le Narrateur spécifie la situation personnelle des élèves. Sur l'ordre de l'avancement syntagmatique se distribuent des paradigmes reliés par des structures métaphoriques indiquant:

1 les résultats d'apprentissage et l'action d'*élever* selon l'expression de l'*avancement*, du *dynamisme* physique et spatial ;

2 l'expression langagière orale ;

3 la *localisation* sensible du moi corporel lié à la performance scolaire, à l'émotion, à la souffrance physique ;

4 la *situation* ou l'*état* de la conduite scolaire définie par *différentiation* ou *négarion* dans les termes de l'*expression* et de la *posture* tenues dans l'espace de communication.

Chaque paradigme détermine plusieurs groupes sémantiques complémentaires et/ou antonymiques des unités lexicales qui sont dans un rapport de polarité et qui vont déterminer les unités thématiques différentes de la narration.

L'incapacité à s'insérer dans l'espace scolaire et le conflit qui en est dérivé contribuent à dés-structurer les actants – Nous et les Autres –. En ce sens, le narrateur fait apparaître le lexique du conflit : par le thème de l'*acte de parole*, de son *déni* ou de son appropriation métaphorique et concrète de l'espace, il donne toute sa consistance et il articule à l'intérieur le drame personnel des actants impliqués.

Cet espace est connoté selon : la « situation » sociale, le « positionnement », la « distance » qui ne sont pas seulement dits, mais « montrés ».

Du *positionnement* à l'identité, la *localisation* place "en un lieu" pour établir un ordre et y placer les enfants : le fait de "mettre dans un ordre", dans une architecture, à l'intérieur d'une unité construite et *contenante* fait en sorte « que les choses, les groupes humains soient affectés de manière fiable à des cantons de l'espace pour qu'ils puissent être aisément maîtrisés». <sup>164</sup>

Pour décrire les relations entre *pouvoir*, *parler* et *espace* le narrateur prend appui sur les structures de la *localisation*, de l'*appartenance*, de l'*extension*, de la *domination* et de la *mise en ordre*. La "mise en espace" apparaît alors comme « convertissable en des procès d'abstraction qui vont fonder le *pouvoir* ». <sup>165</sup>

Au premier niveau il y a la présence du principe classificatoire horizontal/vertical établi sur la *performance* langagière en termes de *croissance* et d'*avancement* temporel et spatial: le narrateur emploie les mots de la *spatialisation* pour dire la *position* qu'ils occupaient dans l'espace institutionnel, lui et ses camarades, correspondant à la *valorisation* ou à la *dévalorisation*, à la possession ou la négation d'un <pouvoir> <parler> et au niveau acquis dans les résultats scolaires, donc dans le *profit-apprentissage*.

L'acte de parole - pour exprimer les identités - se plie aux contrastes de la réalité et en saisit tous les aspects aussi au moyen de métaphores et de symboles. Le récit est une activité générée des conditions existentielles vues sous leur aspect le plus dramatique : la parole reconstitue l'esprit vital que l'épaisseur de la matière *retenait*. La nostalgie du passé s'était transformée en maladie qui risque de chroniciser le sentiment de *perte*.

Cet acte de parole s'est chargé d'un nouveau dynamisme : il montre un événement social, humain, historique, spirituel moulé dans une nouvelle mise en forme langagière. Sa parole libérée, l'écrivain peut rendre lisible des existences non plus sous l'angle de « leur identité », <sup>166</sup> mais en tant que participant « à la vie politique d'une République identifiée à la nation [...] en tant que travailleur et que citoyen » au nom de son *état* d'écrivain à plein titre.

<sup>164</sup> C. Labrosse, "Espace et pouvoir d'après quelques énoncés du *Monde diplomatique* (1998-2001)", *cit.*, p. 294.

<sup>165</sup> *Ibidem*, p. 297.

<sup>166</sup> Dubet François, *Le retour à l'ordre, et après?* dans AAVV, *Banlieue, lendemains de révolte*, Paris, La Dispute, 2006, pag.60.

Le narrateur est enfin parvenu à une parole médiatrice en tant que synthèse liminale des trois ordres de la réalité - le spatial, le temporel, le spirituel -. C'est le niveau inférieur correspondant à l'expérience dramatique de la mort, mystère de l'existence abymé dans la profondeur du silence de ce qui est intérieur, de la vérité nue liée au passé.

Par la parole des Autres il se charge de *dire* la stagnation de l'homme dans la profondeur du mal : bloqué dans une réalité qui emprisonne, qui nie la possibilité d'accès à une réalité supérieure, le narrateur dit le recommencement dans une nouvelle vie, lieu de passage et d'arrivée. En effet, sa parole possède une valeur dynamique car elle a décrit la limite et, par le *dire*, son dépassement.

Le double passage conflictuel – de l'ordre inférieur à l'ordre supérieur ou inversement – a permis à la subjectivité du narrateur l'expérience complète du *savoir* : il lui a permis de parler de la signification du *devenir*, subjectif et social, rapporté à la notion de *mouvement*, de transformation, d'accomplissement connaissable par la *disjonction* subjective et locative, par un changement structural dans le conflit.

Au deuxième niveau on parvient à des métonymies ou à des métaphores, ces dernières renvoyant notamment à la verticalité et à la directionnalité communicative et performante.

On remarque, en particulier, la métonymie spatiale permettant de désigner les identités des enfants à travers la *localisation* dans une *classe à part*.

La *localisation* dans l'espace va signifier un mode de relation parmi des actants désignés par le lieu qu'ils occupent : un mode d'intelligibilité du conflit constitutif de l'expérience scolaire-institutionnelle, identifiant l'extérieur. Puisque cette modalisation est pleinement mise en œuvre dans les usages et les pratiques de la communication, l'espace devient une médiation symbolique constitutive des acteurs et de l'identité dont ils sont porteurs dans l'espace de la sociabilité — désormais lui-même constitué, pour reprendre l'expression fondamentale de Jürgen Habermas, en *espace public*.

La «classe de rattrapage» est un mot qui *dit* soit la spatialisation concrète soit, par transfert métaphorique, la conflictualité sociale-scolaire.

La mise en relation des trois axes isotopiques de la corporéité, de la spatialité, ... avec l'expérience de la *destruction* cahotique révèle toute la consistance et toute la réalité de la conflictualité sociale exprimée par le lexique de l'*exclusion* ou de l'*appartenance*. C'est la si-

tuation de conflit qui articule pleinement le drame existentiel des protagonistes impliqués : c'est parce qu'il y a conflit entre le *sujet* et les *mêmes* que lui vs les *Autres* que leurs paroles, leurs gestes, leurs postures acquièrent le sens d'activités destinées à faire figurer dans l'espace scolaire les formes de leur différenciation et de leur involution.

Cette grammaire de la corporéité et des lieux fonde une *topologie sémiotique* qui institue le sujet du discours et de la communication en inscrivant l'identité des enfants protagonistes dans une configuration spatiale qui structure ce rapport entre eux-mêmes et les autres.

En raison de son institution, le collège applique un *pouvoir* qui s'exprime par l'adoption de normes, de niveau de performances, de résultats obtenus, d'ordonnements de caractère logique, temporel et spatial. Comme tous les lieux, il est divisé en "zones" pour placer et favoriser la *localisation* : il devient alors le camps où peuvent s'exercer certaines modalités de l'ordre comme la *distribution*, la *hiérarchie*, la *confrontation* et l'*antagonisme*.

L'ordre s'y exprime selon deux modes complémentaires : l'un selon la hiérarchie agissant dans une dimension horizontale, en particulier selon les relations établies à l'intérieur des espaces en commun ou entre camarades ; ensuite dans la dimension verticale, commandée d'en haut selon une sorte d'échelle d'évaluation des résultats, par degrés successifs de subordination.

En enfermant les élèves dans un espace limité, on circonscrit pour maîtriser et les séparer des Autres.

Pour *spatialiser*, *définir* et ensuite *évaluer* par la mise en ordre, le terme "classe" est le plus approprié.

La dénomination «classe de rattrapage» met en scène dès le début la *localisation* établie par le système scolaire selon une vue métaphorique des résultats du profit et de la communication langagière avec les *positionnements* et les souffrances produites en son intérieur : elle sous-tend l'idée d'une "mise en ordre", d'une organisation qui porte à la fois sur l'étendue spatiale et sur les groupements humains qui s'y trouvent. La *nomination métonymique* exaspère le phénomène de *localisation*: «c'est situer, placer dans un lieu, en un point ou en une portion déterminée de l'espace, attribuer et confirmer une position».<sup>167</sup>

<sup>167</sup> C. Labrosse, « Espace et pouvoir [...] », *cit.*, p. 293.

Elle s'accompagne de l'idée de mise en un dispositif de ce groupement d'individus, de leur inclusion et de leur isolement dans *un ensemble*.

Selon les modes de la localisation, le fait d'appliquer à l'espace des normes douées d'un *pouvoir* définit des *positions* qui impliquent une maîtrise de l'*étendue* ; la localisation devient un instrument de pouvoir sur cet espace, en termes d'*appartenance* ou d'*objection* et va révéler des marquages, des parcours, des tracés qui sont des points de repères.

Voilà donc que ceux qui ne partagent pas cet espace converti par le pouvoir – partagé par une polarisation symbolique comme les élèves normaux et les élèves de la classe de rattrapage – seront mis à distance, exclus, définis par des surnoms, réduits à des riens.

Les formes du *pouvoir*, représentées d'abord par la performance langagière lors de la communication, sont définies par la prise d'espace des corps des adolescents – le Nous multiéthnique de la classe de rattrapage – et par celui des Autres – le groupe des “établis” –, qui fournissent des performances correctes et qui représentent des centres symboliques et structuraux. Activés par les élèves performants, les centres de *pouvoir* apparaissent comme des masses puissantes et fermement attachées au sol, douées de stabilité à l'image de l'institution symbolique et institutionnelle qu'elles représentent.

La thématique spatiale dans le récit de la *compétence* et de la *performance* langagières donne sa mesure à l'action et aux stratégies représentées, en les renvoyant à une expérience existentielle de l'espace qui permet de “mettre en forme” la représentation symbolique de l'assignation d'un rôle et d'une appartenance sociaux.

Par la définition de confins créant des lieux différents le narrateur énonce des conflits sociaux, donne du sens à l'histoire en faisant apparaître la consistance des appartenances ; il donne à la clôture de l'espace scolaire une consistance symbolique effective et une signification interprétable en termes de dynamiques scolaires-institutionnelles.

L'espace scolaire est d'autant plus perçu comme un espace de conflits reproduisant la même fermeture à l'image de l'espace familial où vivent les enfants, dont la signification est l'impossibilité de relations sociales avec les Autres dans les lieux des espaces identitaires (“l'esprit de banlieue”).

Les réalités de l'espace scolaire sont la *confrontation*, l'*antagonisme* et la *différenciation*, dérivées des résultats obtenus, mais aussi des

états des corps et des attitudes des protagonistes, liées à la *performance* de leur profit et de leur compétence langagière.

Les structures lexicales de l'*affrontement*, de l'*antagonisme* et de la *compétition* dans l'apprentissage correspond au principe de vision et de division du monde scolaire et social.

L'action dans l'espace scolaire-concurrentiel s'exprime à travers des métaphores référant à différents domaines.

Dans l'espace scolaire-concurrentiel du *profit-apprentissage* on parle d'*avancement*, de *progression*, de sursaut, de progrès, d'aptitudes et de baisse, de chute, d'effondrement.

Les paradigmes de l'*apprentissage*<sup>168</sup> et du dynamisme sont employés en référence à un axe horizontal-latéral et vertical, qui caractérise l'espace de la compétition par des métaphores spatiales rendant compte de la conduite et du profit, comme pour le choix lexical et verbal : *amener*, *chuter*, *freiner*, *élan*.

Le modèle anthropologique d'une communication dans laquelle les adultes ou les autres partenaires du dialogue sont l'un en face de l'autre régit également les prépositions de l'*orientation verticale*.<sup>169</sup> Les significations particulières s'établissent selon les points de vue :

- face à la hauteur et à la présence exhibée et dominatrice,
- face à la profondeur et à la présence cachée.

Ici, les enfants se tiennent assis en protégeant, en cachant même la tête en tant que siège des principaux organes de communication, la

<sup>168</sup> Sur le paradigme 2 "l'acte de parole et interlocution" s'activent les antonymes suivants :

<agent>vs<patient>, <habilité langagière>vs<silence>, <compréhensible>vs<incompréhensible>, <dit>vs<non dit>, <correct>vs<incorrect>, <appartenance-inclusion>vs<émargination-séparation>, <compétence>vs<incompétence>, <performance>vs<passivité>, <progression>vs<involution>, <fondation>vs<étrangeté>, <exprimé>vs<inexprimé>, <exhibition>vs<effacement>, <appeler>vs<avoir pour nom>, <filiation maternelle>vs<méconnaissance>, <productif>vs<improductif>, <compétence>vs<incompétence>, <linéarité rationnelle>vs<émotion irrationnelle>, <volontaire>vs<involontaire>, <partage>vs<exclusion>.

Sur le paradigme 3 "la performance cognitive et la localisation" on remarque les polarités suivantes :

<montrer l'élan>vs<freiner l'élan>, <avancer>vs<rester>, <démontrer la progression>vs<démontrer l'involution>, <performance>vs<passivité>, <productif>vs<improductif>, <croissance>vs<fixation>.

<sup>169</sup> H. Weinrich, *op. cit.*, p. 378.

bouche, les yeux, les oreilles. L'image de la tête et des yeux qui se détournent des regards reste l'élément symbolique à partir duquel les discours se fonde. Le *corps souffrant*, dans lequel les enfants sont bloqués, est le corps charnel hérité, le corps de leur famille, dans lequel le reste de la société ne se reconnaît pas et qui confirme, par contre, une identité différente de la majorité des *sujets* et la volonté de s'affirmer par l'échange dialogique. La position dressée de la tête, renforcée par un regard droit vers l'autre, garantit une bonne perception à l'aide des traits sémantiques *hauteur, mise en évidence, domination*.

Un autre emploi de ces prépositions s'expliquerait par le fait que la "tête" avec ses organes de communication est aussi un repère sur une échelle de valeur :<sup>170</sup> elle exprime par conséquent une supériorité, un avantage, un excès ou une direction privilégiée de la *base* par rapport au complément.

C'est la *performance* langagière spatialisée qui *institue* les enfants protagonistes en leur assignant un lieu qui reproduit le stéréotype de leur identité et, au-delà, de ce que l'on peut appeler leur *assise actantielle*. Les identités existent à partir du moment où elles sont inscrites dans un espace qui les structure, leur donne une consistance, et, en définitive, les rend signifiantes: « C'est ainsi que l'on peut renvoyer une telle structuration des identités sociales dans l'espace au paradigme fondateur de la personnalité : de la même manière que l'espace de la rencontre spéculaire avec l'autre, fonde notre personnalité, l'espace du conflit, de la rencontre conflictuelle avec l'autre, nous fonde comme acteur politique».<sup>171</sup>

Abou fait usage des mots de la *spatialisation* pour expliquer son *positionnement* et celui de ses camarades de classe selon les résultats de leur profit scolaire et pour décrire la conflictualité sociale à l'intérieur du collège.

Ces sujets sont définis et/ou niés en relation à l'acte de parole qui établit une structure dyadique où l'instance narrative va trouver son statut. L'expérience des orientations verticale et frontale se caractérise notamment par une antonymie systématique, *positive* et *negative*, à l'origine de la construction de systèmes symboliques binaires.

<sup>170</sup> *Idem*, p. 379-380.

<sup>171</sup> *Idem*, p. 312.

La réaction linguistique et l'*avancement* d'apprentissage au collège et dans l'espace relationnel, délimite des *modalisations au négatif* qui décrivent, dans le 1<sup>er</sup> Temps du récit, des existences *apparemment* dépourvues des compétences exigées.

Le champs sémantique de l'*apprentissage* devrait se référer à deux rôles en positions d'AGENTS:

a - les élèves qui apprennent des notions et qui obtiennent des résultats, ceux-ci étant deux compléments non indispensables à l'accomplissement de l'action ;

b - les maîtres qui doivent *apprendre* aux élèves. Le collège, LIEU et CONTEXTE d'apprentissage, doit déterminer la situation.

Selon ce champs sémantique, l'*apprentissage* établit un modèle syntagmatique très simple, fondé sur les relations entre AGENTS et PATIENTS, sans comporter de changements radicaux dans l'*état* des enfants: le VERBE «apprendre», « apprendre à» régit la position antonymique des élèves, en même temps AGENTS et PATIENTS.

L'apprentissage scolaire, pour la plupart des élèves « doués » (40), équivaut en effet au sens du verbe «élever» qui trouve son accomplissement sémantique d'abord en sens concret: «1. Mettre ou porter plus haut. 2. Faire monter à un niveau supérieur. 3. Construire en hauteur (bâtir). » Ensuite il se réalise selon un sens *figuré*: «1. Porter à un rang supérieur. 2 Porter à un degré supérieur. 3. Rendre moralement ou intellectuellement supérieur. 4. Amener (un enfant) à son plein développement physique et moral. (V. Entretenir, nourrir, soigner). V. Éduquer, former». <sup>172</sup> Elever c'est "construire", c'est fonder sur le sol à l'aide de matériaux assemblés avec compétence. Et l'on obtient ce qui peut durer. L'éducation est donc la manière de "faire exister" en organisant des facultés cognitives et des éléments mentaux.

Les paradigmes de l'*apprentissage* et de l'action d'*élever* sont établis sur l'analogie avec le domaine du *dynamisme* (1) physique et spatial comme l'indique le syntagme

«freiner l'élan appliqué de ses camarades»

<sup>172</sup> Dictionnaire *Le Grand Robert*.

le long d'un parcours tracé dans l'espace social et ses institutions où doivent se fixer les qualités intellectuelles et morales des élèves: donc en se lançant dans une dimension métaphorique différent de l'apprentissage cognitif et par des verbes référés à l'«avancement», à la manifestation de réussite et de compétitivité du sujet dans l'espace physique et social, plutôt qu'à l'établissement de la croissance intellectuelle et de la prise en charge d'élèves en difficulté de la part des maîtres.

Par le transfert métaphorique «freiner l'élan» et «rester silencieux»-«garder le silence» le scénario scolaire est transformé d'un scénario de *performances* intellectuelles en celui du *dynamisme* exprimé par les élèves "normaux" et absent chez les élèves de la « classe de rattrapage » quant à leur expérience de croissance intellectuelle et langagière.

La scission actancielle se recompose avec la mise en discours pour donner à lire la platitude indéfinie, l'absence de tout repère topographique et temporel, effacement de toutes les différences figuratives : tout se perd dans une durée stagnante, dans le chaos des tensions non articulées.

C'est dans ce contexte sémantique que le verbe «freiner» trouve son accomplissement: il renvoie au ralentissement «dans un mouvement» *en avant* et, selon le sens figuré, au fait de «ralentir (une évolution, un essor), [d'] empêcher de se développer pleinement»<sup>173</sup> dans un apprentissage scolaire comparé à un mouvement d'«élan», voire à un «mouvement ardent, subit, qu'un vif sentiment inspire». Comme le prouvent les verbes de *mouvement* et de *perception* corporelle qui le caractérisent, l'apprentissage est une question de "mouvement" individuel de croissance le long d'une trajectoire établie et mesurée selon des paramètres évaluant les résultats atteints, le dynamisme intellectuel, le rythme à tenir avec les Autres, fixés par la communauté scolaire : des caractères performants dont ils sont dépourvus. Et les nombreux verbes de mouvements utilisés pour expliquer les "manques" performants et cognitifs, pour évaluer la démarche concrète référée aux résultats scolaires le démontrent:

«Ce serait bien, normal même, pensai-je, de se lever prestement, content, avant les autres pour répondre et cueillir la meilleure note. Mais quelqu'un avait volé ou éteint en nous la petite étincelle qui tient en éveil le sens de chacun. Nous gardions le silence (27)».

<sup>173</sup> *Idem*.

Les élèves de monsieur Evron étaient doués et méritants. [...] ils levaient tous le doigt et répondaient avec entrain. Nous cinq nous restions silencieux au fond de la classe et observions les autres avec admiration. Ils ne se retournaient vers nous que lorsque leur maître nous regardait. (40)

«Je savais qu'ils étaient malades, mais à ce point ! (62)».

Paradigme 3 : performance cognitive et localisation.

VERBE	AGENT	COMPL.de SP.	LIEU	MANIERE	INSTRUMENT	S.N.(récept.)
Freiner	5élèves	camarades	collège	avec élan	2)-expression lang)	maîtres
Montrer	des signes	maîtres	5classe de ratt.		corps	
	(d'inadaptation)	silence		4 avec des signes	d'inadaptation	
Rester				4- silencieux	- en silence	
Garder		obtenir de résultats				
Lever						

COMPL. DIRECT

l'élan de

L'apprentissage est une expérience d'appropriation d'espaces, de leur maîtrise et de leur transformation. Le *silence humain*, l'"absence vitale" se superpose à celui des lieux: c'est un *état* qui se fait *acte*, un *positionnement*, une expression naturelle qui est en même temps *état* organique et inorganique. Le choix de «garder», de «rester» déterminé par le complément «le silence» - des élèves et/ou des maîtres – et de «rester» qualifié par «silencieux» traduit la négation de l'épanouissement corporel et l'inaptitude du dialogue social.

Le "niveau intellectuel" et les performances scolaires sont établis en particulier par l'*expression langagière*(2), par l'*acte de parole en interlocution* exhibé en contexte social: ces manifestations sont déterminées en passant sur l'axe des attitudes physiques tangibles et sur la *progression* spatiale, insuffisantes chez les adolescents de la «rattrape»:

[Monique] [...] pâlit [...]. Le directeur se pencha de nouveau vers elle: «Je ne comprends pas qu'une élève qui a de si bonnes dispositions puisse, du jour au lendemain, chuter ainsi ! (30)»

«[...] mademoiselle Chemin, [...] votre comportement freinait l'élan de vos camarades; ici vous allez retrouver vos esprits bien tranquillement, pour obtenir des résultats concrets.[...] »

L'AGENT de ce domaine, «un élève de la classe de rattrapage», active une *confrontation* établie et représentée par le COMPLÈMENT DE SPÉCIFICATION «de ses camarades» qui montrent la capacité de progresser dans cet espace selon le COMPLÈMENT DE MANIÈRE «élan appliqué»: celui-ci prend son appui sur une compétence appropriée des élèves “normaux”, insérés sans difficultés dans le contexte scolaire et y trouvant la sollicitation adéquate pour obtenir des résultats concrets.

Dans le *milieu scolaire* les élèves “normaux” s'identifient aux lieux qu'ils fréquentent, les maîtrisent et les façonnent selon leurs exigences et les buts établis par la société à laquelle ils appartiennent et qui ne les conditionnent pas.

L'“évaluation” exprimée par le VERBE «montrait» est interprétée comme une attitude cognitive établie par les sujets récepteurs – les maîtres qui enregistrent ces signes et les autres élèves qui respectent les paramètres – selon des termes liés à des compétences qui font défaut, «des signes d'inadaptation». Elle est effectuée en relation au contexte scolaire: la «rattrape» a manifesté une incompatibilité avec le milieu et la participation aux activités scolaires, une différence de conduite enregistrée selon des canons linguistiques “évidents”, en particulier lorsque le Narrateur avoue que «la douleur» qui «amenait» les élèves en classe de rattrapage «était le silence» (p. 11).

On prend connaissance de certains processus appartenant au domaine de l'évaluation et de la quantification des résultats, selon une reconnaissance métaphoriquement visuelle, établie sur les résultats atteints des élèves exprimés littéralement par la manière «en silence» et l'instrument, l'*acte de parole* qui devient aussi un lieu de différenciation mesuré par la *corporéité*.

La manifestation intellectuelle est orientée vers des résultats d'ordre factuel: pour la «rattrape» ils sont insuffisants en “quantité” et en “vitalité”, signe manifeste d'un “retard”: le prédicat «freiner» associe une expérience spatiale établie selon la vitesse et la quantité des résultats dans l'*apprentissage*. Par cela on a établi les capacités intellectuelles selon le substantif «élan appliqué» correspondant au prédicat «mouvement par lequel on s'élançe»<sup>174</sup> qui exprime aussi l'«élan vital» que Bergson définissait comme le «mouvement vital qui traverse la matière en se diversifiant». Si l'on prend en considération aussi la forme verbale pronominale

<sup>174</sup> Dictionnaire *Le Grand Robert*.

«s'élancer» correspondant au sens «se lancer en avant impétueusement» on enregistre le transfert métaphorique de l'activité mentale, cognitive et de l'apprentissage en tant qu'accumulation de connaissance qui est révélée par le puisement sémantique dans le domaine de la réalité physique tangible de la croissance corporelle et du mouvement («freiner l'élan»).<sup>175</sup>

### 1.6. *L'orientation latérale : l'expression orale et la polysémie du verbe rester : paradigme 5, le positionnement dans le silence*

Le couple verbal «parler» / «répondre» se définit sur l'axe <tension duelle>: marquant le dédoublement qui menace «l'émetteur» vs le «récepteur»: elle se caractérise par l'interruption communicative et expressive confirmée par le "détournement" du regard des enfants.

La soustraction à l'*acte de parole* est utilisée par les enfants de façon défensive, pour *ne pas voir* et *se faire voir* et *connaître*. C'est le statut de perception à l'état originaire brut, caractéristique de l'*infans*.

L'échange oral de l'interlocution est la référence et la forme fondamentale de la communication: le narrateur prend en considération de nombreuses situations où les élèves sont en présence de leurs maîtres et de leurs camarades. C'est dans cette situation fondamentale pour la connaissance réciproque et pour la communication que ces interlocuteurs ont interagi et que leur parole insatisfaisante, que leurs réponses manquées ont déterminé l'action ou ont influé sur elle: ce modèle d'échange dialogique fondée par l'action des verbes *dire, parler, répondre, s'exprimer* prend sa force car le Narrateur représente les interlocuteurs physiquement en situation de "face-à-face":

« Raffin tapa du pied sur l'estrade, mais reprit d'une voix adoucie :

« Es-tu muette, sourde ? Regarde-moi quand je te parle ! »

Elle leva les yeux vers lui sans bouger la tête. Je pus voir la paupière de son œil droit palpiter.

<sup>175</sup> L'apprentissage devrait s'exprimer par une accumulation de connaissance. La séquence temporelle de la <croissance> est ordonnée le long d'un continuum spatial sur lequel avance le corps: celui qui participe au procès d'apprentissage et qui possède dans le temps  $t$  et dans l'espace  $e$  un degré  $x$  de connaissance, dans la combinaison temps-espace  $t(e+1)$  devra posséder une quantité  $x = [(t+e)+1]$ . Le progrès des élèves devrait se définir dans la relation  $x$  - inconnue - qu'ils ont avec les instituteurs et avec les autres élèves, avec leurs idées et les lieux où ils se trouvent.

[...] Raffin la faisait en se pinçant allégrement. L'adolescente était troublée. Elle chercha autour d'elle un soutien et son regard anxieux croisa le mien. Elle comprit aussitôt que j'étais transi de peur, cela se reflétait dans mes yeux, que je baissai rapidement. Mais Raffin se calma et se rassit » (14)

«Répondre» (24), «s'exprimer » (24), «dire» se lient à un état d'*impossibilité*, d'incapacité, de négation de l'acte langagier qui signifie une borne physique avant que langagière.

Les verbes de la performance langagière orale établissent des relations paradigmatiques absentes dans le domaine de l'*apprentissage*:

a) d'un côté il y a les verbes conventionnels référés à la performance langagière orale *parler, s'exprimer, répondre, participer*;

b) de l'autre, il y a un verbe d'*état, rester*

c) il y a des connotations négatives des verbes de performance langagière

d) l'expression «avoir mal», qui est liée à l'action langagière, mais elle se réfère à une souffrance du corps physique.

Cette incohérence parmi les domaines dénonce la distance sémantique que le procès de compréhension doit combler.

Les éléments AGENT, VERBE, PATIENT, MANIÈRE, LOCATIF sont essentiels pour structurer ces champs sémantiques et il faut noter l'identification-croisement métaphorique de l'AGENT avec le LOCATIF.

Une série de lexèmes antonymiques utilisée comme appareil révélateur de la métaphore de la verbalisation sert pour évaluer la conduite des enfants par rapport à leurs camarades et à la situation d'apprentissage. Elles est établie par le champs sémantique de l'*objection* et de la *tension duelle* dans la figure même des locuteurs silencieux ou fautifs, que la parole elle-même devra révéler; elle assigne pour cela la place des destinataires par les savoirs transmis en inscrivant des antagonismes discursifs en tant qu'antagonismes sociaux, dans la coexistence et la contradiction de divers agencements collectifs d'énonciation.

Dans l'expérience d'*apprentissage* les enfants sont non seulement apparemment "en retard" dans leur niveau, mais leur manque de réaction, leur absence de résultats sont soulignés par leur *fixation* corporelle et cognitive, jugée comme un phénomène pathologique, comme l'on voit dans l'identification métonymique de «Nous» avec la «classe de

rattrapage», en même temps apposition subjective et lieu, ce qui va signaler le champs sémantique et le paradigme 1 de l'*identification*, le paradigme 5 du *positionnement* et le paradigme 4 du *corps souffrant* :

## Paradigme 2 : l'acte de parole et l'interlocution

VERBE	AGENT	MANIERE	LIEU	S. N. (Verbe - buts)
PARLER à/ de	Nous=	la classe de rattrapage (1	<b>en classe</b>	correctement
S'exprimer avec	Maîtres			interlocuteurs en face de manière efficace
Répondre	élèves		classe de rattrapage	
participer	<b>SILENCE</b>		classe des Autres	
			corps des élèves	

### *en silence*

ne pas regarder

se cacher

inefficace

incorrecte

avec peur

### *rester (silencieux)* (5)

ne pas répondre

ne pas pouvoir parler,

ne pas pouvoir s'exprimer

ne pas pouvoir répondre

Dans le schéma 2 surgit une relation paradigmatique qui est absente dans le schéma 1 c'est-à-dire la présence du verbe « rester » déterminé par des compléments de MANIÈRE et de LIEU. Le VERBE met en jeu des antonymes qui soulignent les différences relationnelles : les antonymes «montrer de l'élan» / «freiner l'élan» -, «parler» / «rester en silence» - s'adaptent tant au domaine de l'apprentissage qu'à celui de la *corporéité* et de l'occupation spatiale. Le terme «élan», référé au «mouvement», en particulier, est élargi par des verbes et par des compléments prépositionnels qui précisent les mouvements par des indications de position.

Dans la spécification de MANIÈRE, les liens sémantiques des adjectifs dépendent des considérations relatives tant aux verbes référés à l'"acte langagier" qu'aux réactions corporelles-posturales: les élèves de la «rattrape» n'ont comme seules coordonnées et points de repères que leurs sentiments, leurs émotions, leurs troubles. Ils ne partagent pas non plus les mêmes buts à atteindre que les Autres qui stigmatisent leur inadaptation au contexte.

Pour cela, la «rattrape» n'a pas appris le moyen de grandir *dans* et *par* la langue. Leur croissance physique et cognitive semble "rester" bloquée, ensevelie dans une position immuable, dé-historicisée, qui la condamnerait à l'effacement propre de l'"inorganique" ou du "déchet".

A l'intérieur du domaine de l'*expression langagière* orale, les relations syntagmatiques sont ordonnées selon des données spatiales et des données chronologiques.

Les deux domaines – celui du *dynamisme spatial* et celui de l'*apprentissage* – puisent dans les éléments de la performance langagière : ils se rencontrent dans la modalisation du paradigme verbal, de manière que la construction du champ sémantique de la croissance intellectuelle et linguistique inclue un élément optionnel dans le procès et que la construction du domaine de la maîtrise ou de l'assujettissement spatial comprend l'élément du *silence*, qu'il faut entendre en tant que *fixité, involution, absence*.

Cela relance au niveau intellectuel manifesté sur l'axe des attitudes physiques insuffisantes des adolescents de la «rattrape» et de leur dynamisme dans les termes de la *performance* scolaire. Par contiguïté, on trouve la référence à l'*extériorité* des traits et des caractérisations des adolescents, de la honte, du bouleversement physique et émotionnel profond et incontrôlable, de la douleur éprouvée dans la requête d'une performance expressive, exprimée à travers la peur des épreuves.

Tandis que l'expression littérale marque et respecte l'ordre et les confins de la catégorie verbale, la "métaphore du silence" exprime avec évidence un marquage de directionnalité topic-vehicle et de déséquilibre de saillie dans la réalisation spatiale:

Les marques imprimées dans l'espace organique s'expriment et se voient, mais elles se superposent et subsistent aux sujets :

APLATIR / ACTIVER les corps sans/ par la parole →  
causer [sensation de peur, de douleur, de danger] dans le corps.

Le paradigme de l'*acte de parole* et de l'*interlocution* est formé aussi par un ensemble de phases de développement corporel: fixé dans le *présent* du drame personnel des enfants, il peut être étendu vers les domaines contigus comme la croissance intellectuelle et expressive vers l'âge adulte (avancer dans le temps et l'espace) et l'enfance (en allant en arrière)<sup>176</sup>.

Le Narrateur déchiffre le temps et la forme du «silence»: il est en mesure de comprendre pour quelle raison lui et ses camarades secon-

<sup>176</sup> Ouellet P., *Poétique du regard. Littérature, perception, identité*, Limoges, PULIM, 2000, p.

daient les forces accidentelles du poids existentiel et du temps gravant sur leurs performances scolaires.

Le flux linguistique était réellement contrôlé, proche à l'arrêt absolu: mais dans leur corps vivant, l'arrêt absolu n'existait pas. Leur position de Sujets silencieux a révélé la diminution voulue des éléments de temps et d'espace.

Contre leur poids existentiel, contre leur position situationnelle, ils n'opposent aucune résistance: leur manque extrême de subjectivité et de réaction se traduit par une forme de non-orientation, par l'absence de force linguistique qui les conduisait à une forme de collapse, d'épuisement, qui les laissait à la borne de départ, à l'inertie vis-à-vis de leur temps personnel et social.

Le facteur temporel établit la connexion ou la différenciation dans la construction ou dans la dissolution des efforts de base de flux et d'espace. Par rapport au temps des Autres, leur effort de douleur devient rapide, soudain et sert à exprimer le manque extrême d'appui qui les conduit à cet état perturbé.

Ce que révèle Abou-narrateur c'est le fond émotionnel qui les rapproche tous, au-delà des différences d'âge, de milieu ethnique, de niveau social et culturel. Il veut protéger un secret caché en profondeur, un fond où gît la vérité nue : c'est l'en-dessous de la conscience de l'homme où la parole s'abyme et l'homme doit donner preuve de maîtriser le chaos pour retrouver l'issue, pour donner à la parole la voie à suivre pour traduire l'indicible et dépasser le silence.

Le poids et l'espace, par contre, n'ont pas de traits communs : ils doivent être observés comme deux aspects séparés du mvt car ils peuvent être conçus sans aucun signe perceptible dans le temps.

La douleur est représentée par l'immobilité spatiale et langagière des enfants qui «restent silencieux»:

« En libérant vos tourments, en délivrant vos secrets, vous avez retrouvé vos aptitudes, d'où les progrès scolaires » (152)

Avant les aveux dans la maison d'Alexina, les jeunes protagonistes ne pouvaient pas quitter la place qu'on leur avait assignée, ils ne voulaient pas la quitter car cela leur faisait peur, les troublait profondément : *parler* aurait signifié quitter douloureusement un *lieu connu* qui leur appartenait et qui disait leur "manière d'être", pour se délivrer à une parole qui les révélerait: mais surtout ils « restaient » car avaient

conscience que la parole était “périmée” et qu’elle ne les exprimait pas pleinement.

Le «mal-être» (p.38) qui les habite c’est la “distance” qui les protège des autres et qui les sépare en même temps de l’outil linguistique à disposition pour exprimer ce mal.

Cet espace de tension se fait *différence* et *distance* de l’être *temporel* qui équivaut à leur “différence d’être” par rapport à tous ceux qui s’identifient avec la norme identitaire. Il s’agit donc de prendre en considération l’*espace* qui génère l’identité et qui donne un sens à leur existence ainsi que le temps individuel, le temps de leur existence subjective.

Dans la relation établie par le *paradigme du silence* les AGENTS s’identifient avec les LIEUX de l’échange linguistique :

« (38) Lorsque revenait son tour, il restait silencieux. »

« (42) Nous cinq restions silencieux au fond de la classe. »

« (73) Nous restâmes muets, comme d’habitude »

« (73) Nous restâmes silencieux, immobiles, autour de notre nouvelle maîtresse »

*Rester* est un verbe prédicatif à valence S<sup>177</sup> qui offre, comme le prédicatif *être*, des conditions propices à l’expression d’un constat physique et statique d’une posture d’immobilité du sujet : <je reste> est référé tant à une attitude du présent, à un *état* d’immuabilité, qu’à une expansion par des adverbes ou des compléments.

Mais il est aussi un verbe de mouvement presque régulièrement élargi par des adverbes ou des compléments prépositionnels, dans lesquels le mouvement est précisé par des indications de positions. Un marquage syntaxique important s’opère au niveau de ce verbe associé à l’adjectif «silencieux» comme épithète: la syntaxe fixe la description d’une perception générique en l’expression d’une qualité permanente.

Parmi les verbes prédicatifs, le verbe *rester* a une importance particulière, car il présente une valence qui confirme celle à l’état pur du verbe *être* qui est non spécifiée et sa signification lexicale peut être décrite ici par le trait sémantique <mouvement + constat><sup>178</sup>: ce trait confirme la valence *temps*, mais annule, ou bien marque négativement la valence *espace*.

<sup>177</sup> Weinrich, *op. cit.*, pp. 86-87.

<sup>178</sup> *Idem*, pp. 88-89.

Les prédicants «silencieux» et «muets» de la prédication réalisée au moyen du *rester* ou *être* sont des prédicants-adjectifs: ils signifient l'ensemble de traits qui dans le texte doivent être attribués, avec valeur de constatation au prédicable.

Ce trait contient la constatation que dans ce texte est attribuée à leur personne, le trait lexical de *non-parole*, d'incapacité à parler et d'*immobilité*.

*Parler* qui devient métaphore d'*être* dans et par l'acte langagier, défie une frontière ontologique de base<sup>179</sup>: la frontière entre le monde animé – la communication orale dans le lieu de l'action sociale – et le positionnement des non-parlants en absence ou en "substraction" situationnelle, voire langagière. L'espace matériel, le locatif de l'acte linguistique n'est pas métaphorique, mais structuration conceptuelle: ce conflit existentiel défie les propriétés essentielles des êtres qui sont à la base de la cohérence des concepts: il exhibe la négativité constatée dans l'emploi linguistique joint au rôle existentiel dans la position des sujets parlants: « Les concepts métaphoriques cohérents comme les métaphores ontologiques [...] admettent toutes de se situer quelque part dans le *continuum* qui s'étale d'une simple régression à une projection sans fin». La fonction la plus qualifiante du verbe métaphorique n'est pas la classification conflictuelle d'un procès en soi cohérent, mais l'attribution d'un procès aux caractéristiques humaines à des actants incohérents.<sup>180</sup> Dans <rester> <en silence> l'acte de parole est transféré du domaine des êtres vivants et d'une activité qui est spécifique des êtres éloignés de cette expérience, apparemment inanimés, renvoyant à des lieux où la parole qui manque aux enfants n'évolue pas et dans laquelle sa substance ne vaut que pour la place qu'elle occupe. En ce cas, la parole a perdu son orientation dans l'espace social, elle n'est pas arrivée à l'organiser de manière évolutive. Elle perd sa catégorisation en un *continuum* dans les lieux, elle ne donne pas de sens à l'espace social des êtres vivants.

Cela souligne l'opposition à un emploi «littéral», c'est-à-dire à un emploi où les mots seraient censés réaliser leur signification de façon proprement et purement linguistique.

<sup>179</sup> Michele PRANDI, «La Métaphore: de la définition à la typologie», dans *Nouvelles approches de la métaphore*, « Langue Française », 134, mai 2002, pp. 6-20 : p. 14.

<sup>180</sup> *Idem*, p. 17.

La signification des adjectifs *silencieux* et *muets* constitue un trait spécifique qui s'ajoute au nom<sup>181</sup> : ce processus s'exprime par le trait sémantique <DÉTERMINATION> : il mélange les traits lexicaux de *parole* et de *mouvement* du nom et de l'adjectif : la qualification reste encore possible, mais elle produit une métaphore qui résulte du fait que le ou les traits spécifiques du qualificatif ne peuvent pas venir simplement "s'ajouter" à la somme de caractères de la base-sujet sans être obligés, pour des raisons de compatibilité, d'exclure, c'est-à-dire de nier, un ou plusieurs) trait(s) spécifique(s) de la base. «*Rester silencieux*», voire *sans parler* et dans l'acte de «*ne pas répondre*» à un interlocuteur en attente est la caractéristique commune au domaine syntagmatique tant des *lieux inorganiques* passifs qui démarquent les espaces que des personnes.

La métaphore du «silence» est un instrument qui se déplace à travers des domaines conceptuels différents. C'est le résultat d'une "peur" permanente, provoquée par deux forces contraires qui agissent sur eux :

- de l'extérieur, provenant des Autres,
- de l'intérieur, c'est-à-dire de leur vécu familial.

Le «silence» vécu est la substance des corps, la dimension qui les entoure, c'est l'espace occupé par des formes avec un contexte autour et une vie à l'intérieur qui doit solliciter l'interlocuteur à la connaissance ; c'est un nouvel état de re-naissance des sentiments éprouvés par Abou et des expériences de mort vécues qui doivent pousser à aller <au-devant>.

En position de *sujet* il va être décrit dans sa dimension physique et il est spatialisé dans sa *contenance* qui permet l'expansion dynamique des phénomènes émotionnels :

«Nous gardions le silence» (27)

«La douleur qui l'amenait là était le silence. Nous savions pourquoi ni comment nous en défaire. Le silence nous paralysait la langue et, soudain, les mots se mettaient à bégayer. Il régnait en nous, tel un sentiment douloureux qui flottait en permanence dans notre chair et nous empêchait d'être en paix avec nous-même et avec les autres. (11)  
« [...] Il apaisait les brûlures que la peur attisait en nous (34)».

<sup>181</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 271.

Le Narrateur souligne que ce "silence" est un moment d'arrêt, de "suspension" de l'échange linguistique, la résultante de l'application en forme de *soustraction* du code en question, mais il confirme malgré cela, dans sa forme signifiant l'isolement, l'existence des situations de communication: "parler à quelqu'un" implique un mouvement de regards en "vue" directe.

L'"acte d'interlocution" est une expérience décrite selon les termes fortement dichotomiques du littéral vs figuré.

Le «silence» c'est une action en cours : il signifie toujours, ce n'est jamais un acte - ou un *état* - dépourvu de sens:

-c'est le silence du bâtiment ;

-c'est l'état naissant d'un corps qui renferme en lui-même son secret et sa vie intérieure au cours d'une action ;

-c'est aussi déjà le passé du corps bloqué, contenu *en-dedans* ou *au-dessous* de la ligne syntagmatique, qui ne peut donc pas se situer organiquement le long de la *linéarité* communicative: ces éléments non linéaires n'appartiennent plus à l'axe du système, mais à celui du procès. Les unités qui seront révélées par un procédé de décodage romanesque ne sont pas immédiatement identifiables avec les éléments visibles de la fabula. Ce que la langue traite en tant qu'éloignement, manque ou exception, est décrit comme un excès, un foyer de prolifération de sens.

Le Narrateur anticipe avec cela les suites, les aspirations abandonnées et les désirs niés; c'est apparemment un état d'*involution* sociale, d'assimilation inorganique, d'immobilité. Il représente aussi ce qui constitue la connaissance du monde de la part du sujet qui l'a choisi, un coup de théâtre imminent: «Cette représentation s'identifie avec le monde comme composé de faits bruts, et elle représente la connaissance comme en réalité une connaissance de faits bruts».<sup>182</sup>

Ce silence est la synthèse d'un "lieu choisi", mais aussi d'un "état des lieux" dans lesquels ces adolescents sont plongés et duquel ils se sentent menacés, aussi bien que le seul lieu où ils se retrouvent et où ils peuvent y laisser leur empreinte:

«[...] Ariel se rassit avant que Raffin ne lui en donne l'ordre. Le silence retomba, lourd.» (59)

<sup>182</sup> J. Searle, *Les actes de langage*, cit, p. 91.

Par l'ensemble d'implications emphatisées et reconduites au sujet secondaire du récit, l'auteur entend l'ensemble d'opinions et d'attitudes que la figure de substitution – la "parole impossible ou manquée (comparée)" – suscite, dans ce contexte, parmi les membres de cette communauté linguistique et professionnelle. Le domaine métaphorique du comparé donne l'orientation du procès de compréhension du comparant – la douleur familière –. Le Narrateur se réfère à des ressemblances perceptibles qui se basent sur la présence d'un invariant – l'espace où grandir – commun aux deux situations: la métaphore permet de transformer l'identité du comparant - la douleur de la parole incommode – dans celle du comparé – l'impossibilité physique à émettre des sons dans l'espace où ils se trouvent, due à l'effet de la parole qui "fait mal" dans la confrontation communicative et qui pèse comme la pierre.

### 1.7. *La scolarisation en France pendant les années 1960*

L'entrée dans l'école publique décrite par Charef équivaut à l'entrée dans un ordre scolaire hiérarchisé, établi sur un apprentissage normé: les élèves rentrent dans une structuration homogène où leur *horizon* se relationne selon les critères d'évaluations fixés par les Institutions et par la société qui les gère. Le terme « rattrapage » est une entrée du dictionnaire référée à l'enseignement, depuis 1960, comme deuxième sens après la valence économique : « fait de revenir ou de parvenir à un niveau normal après une période de retard dans une progression, un développement ». Le sens de « rejoindre un niveau scolaire normal » appartient à l'enseignement et à l'examen de passage qui « porte sur une ou deux disciplines essentielles, lorsqu'il s'agit pour l'enfant d'un rattrapage qu'il peut, sans fatigue excessive, effectuer pendant les vacances ».<sup>183</sup> Mais le rattrapage s'entend aussi associé à « cours, classe, école de rattrapage. Cours, classe, école permettant à un élève de rattraper le retard qu'il a dans ses études. »<sup>184</sup>

Par conséquent, l'école finit par exhiber des marquages déterminés selon des critères évaluatifs qui superposent les résultats aux stigmates sociaux.

<sup>183</sup> *Encyclopédie éducative*, 1960, p. 136.

<sup>184</sup> *Encyclopédie éducative*, 1960, p. 108.

Le « provisoire qui dure », qui tant angoisse Abou, va constituer le cadre de vie de bien des enfants issus de l'immigration autour de 1965.<sup>185</sup> Depuis les années soixante, la société française allait s'efforcer de « secouer les contraintes du modèle national unique ». <sup>186</sup> Des débuts du regroupement familial à la fin des années soixante, les enfants étaient devenus plus nombreux : c'est à ce moment qu'émerge la question de l'échec scolaire.

Depuis les années soixante-dix, le système scolaire français était en pleine mutation devant faire face à de nombreux défis. L'école française était traditionnellement assimilationniste, « son rôle étant de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de "mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation" ». <sup>187</sup> Alors qu'avant 1970 la pluralité culturelle des enfants, qu'ils soient français ou étrangers, « n'a jamais été reconnue par l'institution scolaire, l'objectif étant d'en faire des citoyens et de les fondre dans le creuset républicain, cela n'est plus vraiment possible par la suite, puisque la pluralité et la diversité vont progressivement être considérées comme des conditions de la vitalité de la nation. <sup>188</sup>

L'institution a témoigné des difficultés à réussir cette mutation. Les enfants d'immigrés arrivent dans une "école de la République" qui n'a ni la même fonction ni les mêmes structures qu'autrefois. « En 1970, ils étaient 250 000 dans l'enseignement du premier degré. En 1980, ils sont 600 000. En dépit d'une politique de soutien spécifique mise en place en 1975, il apparaît très vite qu'au sein du cursus général les enfants d'immigrés se situent massivement dans la zone de l'"échec scolaire" » : <sup>189</sup> redoublement, filières courtes, fin d'études sans diplôme. Pourtant, le suivi de ces élèves pendant leur scolarité montre que leurs résultats sont meilleurs que ceux des enfants français de même niveau

<sup>185</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, La Découverte, coll. Repères, 2001, p. 72.

<sup>186</sup> *Idem*, p. p. 94.

<sup>187</sup> *L'éducation interculturelle en France*, <http://www.inrp.fr/vst>

<sup>188</sup> Étape décisive sur le chemin de l'« école unique », la réforme Haby de juin 1975 a ouvert à toutes les couches sociales l'accès aux diplômes d'excellence, au moment où l'enjeu des études est devenu sans commune mesure avec le passé, la scolarité décidant de l'avenir des jeunes : Charlot, 1989, p. 150-151.

<sup>189</sup> *Idem*, p. 82-83.

social. En tout cas, la représentation et la thématique de l'échec scolaire alimente une nouvelle forme de rejet des enfants « immigrés ».

La longue période de crise, avec la fin des Trente Glorieuses, a fait du chômage des immigrés une réalité durable. L'achèvement de la période « industrielle » et l'installation des immigrés « vont favoriser des réflexions sur le pluralisme et une société française différente »<sup>190</sup>. Le phénomène présente une forme aggravée pour les jeunes, y compris pour ceux qui ont été éduqués en France : « L'enquête de l'INED "Mobilité géographique et insertion sociale" (MGIS), menée en 1992, a montré que chez les jeunes d'origine algérienne, plus de 39% des titulaires d'un CAP ou BEP étaient au chômage ».<sup>191</sup> Des études, notamment référées aux marques phonétiques, évaluent le racisme à l'embauche. Sans qu'il soit facile de mesurer le phénomène, toutes les enquêtes conduites dans les ANPE, les instances de formation professionnelle, les entreprises concluent à l'existence de discriminations.<sup>192</sup>

« C'est sous l'angle particulier des effets sociaux des dispositifs de catégorisation ordinaire de l'immigration, tels qu'ils s'inscrivent dans les propos mêmes des populations concernées, que sera abordée la question de la construction de l'altérité en milieu scolaire. »<sup>193</sup> Lorsqu'on porte intérêt au lien social, « au risque d'enfermement dans les particularismes et à l'intégration dans la cité, pour reprendre les termes clés du titre du dernier rapport du Haut Conseil à l'intégration (1997) », ce qui émerge est l'importance de rendre compte des points de vue des populations concernées qui réagissent aussi aux mots qui les décrivent. Abou décrit comment les expériences scolaires du « groupe de rattrapage », dans ce collège des années 60, s'organisent sous des formes spécifiques ainsi que le rapport de sens qu'ils avaient noué avec l'expérience scolaire. Les analyses qui tentent de réduire la question de la scolarisation de ces élèves à un traitement banal des différences sociales ordinaires, dans la tradition du questionnement critique de la sociologie de l'éducation « inscrite sous le paradigme de la reproduction des inégalités sociales, ne proposent que des interprétations partielles de ce que livre l'enquête empirique. La généralisation là aussi tend à

<sup>190</sup> *L'éducation interculturelle en France*, <http://www.inrp.fr/vst>

<sup>191</sup> M.-C. Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, cit., p. 101-102.

<sup>192</sup> M.-C. Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, cit., 101-102.

<sup>193</sup> Zirotti Jean-Pierre, « Les enfants d'immigrés à l'école ou la dynamique de l'altérité », *Cahiers de la Méditerranée*, Mots et Migrations, n° 54, 1997, pp. 139-146 : 140.

être abusive : tous les élèves de cette catégorie ne sont pas concernés et tous les groupes qui la constituent ne le sont pas également ». <sup>194</sup>

Sur la base d'expériences scolaires d'autant plus fortement partagées qu'elles entrent en résonance avec d'autres expériences, acquises dans d'autres sphères de la vie sociale, naissent des "points de vue", donc des comportements, spécifiques à certains groupes d'élèves - plus particulièrement les élèves d'origine maghrébine ou vivant dans les agglomérats périurbains.

En France, pour des raisons historiques et démographiques, les groupes issus du Maghreb sont les plus stigmatisés : c'est dans ces contextes scolaires et sociaux des quartiers d'habitat populaire, dont Abou reconstruit les débuts selon la prégnance des origines nationales et culturelles retrouvées en milieu scolaire, la logique de l'opposition catégorielle « eux/nous » ; au cours des années plus récentes, elles ont été « retravaillées en caractéristiques ethniques, dans une relation qui peut être très distante aux pratiques culturelles et aux affiliations religieuses réelles - tout Maghrébin est susceptible d'être catégorisé comme intégriste islamiste, sinon même parfois comme terroriste potentiel ». <sup>195</sup>

Le partage d'une même performance ou d'une même trajectoire scolaires, l'inscription dans un même établissement, la participation à une même classe, par un élève d'origine algérienne et un "Français de souche" n'ont pas constitué nécessairement des expériences semblables. Selon J.-P. Zirotti, les points de vue se différencient au sein des groupes d'élèves d'une même classe et de même origine socioprofessionnelle, lorsque l'on compare les descriptions de différentes dimensions de la vie scolaire données notamment par des "Maghrébins" et des "Français".

Le fait de donner une base commune à tous les élèves, « par une simple modification des contenus d'enseignement - réhabilitant par exemple l'éducation civique - pourrait assurer ainsi une socialisation à la citoyenneté qui restaurerait la cohésion sociale au-delà de tous les processus sociaux de différenciation ; il faut redéfinir la socialisation dans le sens principal d'un processus d'acquisition de compétences cognitives issues des expériences sociales des sujets, sans pré définition de l'usage qu'il en sera fait, plutôt que comme un processus d'intériorisation d'une extériorité sociale ».

<sup>194</sup> J.-P. Zirotti, *op. cit.*, p. 140.

<sup>195</sup> *Idem*, p. 141.

Dans le récit d'Abou, il n'y a pas de posture revendicative. Ces comportements spécifiques trouvent, peut-être, leur origine dans les particularités des positions sociales et scolaires de ces élèves, dus aux réactions conscientes aux traitements sociaux et scolaires discriminants et à la résistance aux formes de stigmatisation ; ces élèves ne conduisent pas de combat contre les catégorisations scolaires. La gestion de leur parcours scolaire a coïncidé avec la base des origines nationales et culturelles, dérivée de la diversité de liens sociaux et familiaux.

Les premières circulaires régissant « l'enseignement à l'école élémentaire des enfants de migrants étrangers nouvellement arrivés en France datent du 13 janvier 1970 et du 25 septembre 1973. Leur objectif était celui d'une intégration rapide dans le système scolaire ordinaire et un souci de ne pas exclure ces élèves de l'ensemble de la communauté scolaire afin de maintenir le principe républicain d'égalité. [...]. Ces dispositions se sont traduites, dès 1970, par la création de classes d'initiation (CLIN) et des cours de rattrapage intégrés (CRI) dans le premier degré et des classes d'accueil (CLA) dans le second degré. »<sup>196</sup>

A la suite des parcours scolaires dévalués, à des performances dévalorisantes, à l'assignation à une catégorie d'élèves "en retard", "malades", "en difficulté" et grâce à Alexina, les enfants vont dépasser un état d'incapacité, leurs performances inadaptées et des capacités qu'ils n'ont pas encore pu ou voulu attester: « réclamer l'accès à une classe de seconde ou à une formation valorisée en lycée professionnel c'est demander sa chance, c'est contester que les performances passées puissent instruire le procès d'orientation, c'est prendre à ses mots l'école de la promotion sociale ».

S'affirmer sous ce mode dans l'espace scolaire renvoie à la mobilisation d'une capacité acquise hors de ce cadre, dans divers contextes sociaux. Ne pas se laisser inférioriser par les catégorisations scolaires, c'est comme ne pas se soumettre aux catégorisations dont on est l'objet de façon générale dans d'autres sphères de la vie publique. De toute façon, partager éventuellement la ségrégation spatiale, les mêmes cadres et performances scolaires, la marginalité ou la précarité économique des "non-immigrés", ce n'est pas pour autant les vivre comme eux.

<sup>196</sup> *scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones*, <http://eduscol.education.fr/nenuphar/accueil.htm>, mis à jour : juin 2003.

La "ségrégation" vécue dans des classes différenciées aggrave le sentiment de discrimination, sans obtenir une amélioration des résultats. « Loin d'être sensibles au langage de cohésion tenu par l'école républicaine, les jeunes qui se sentent stigmatisés parce que relégués dans de "mauvaises classes", dans de "mauvais collèges", développent une "culture d'opposition" »<sup>197</sup> qui se traduit par l'hostilité contre la société globale. Les syndicalistes, les sociologues et nombre de militants chrétiens, très actifs depuis la Seconde Guerre Mondiale dans l'assistance aux migrants, dénonçaient la détresse sociale dans laquelle vivaient les immigrés : de multiples enquêtes et articles insistaient de façon nouvelle sur leurs troubles pathologiques et psychologiques : « Pour les contestataires de l'époque, la société de consommation montre là son vrai visage, celui de l'exploitation capitaliste la plus sauvage. [...] Le logement constitue en effet la dimension visible de la violence sociale. Depuis toujours, le logement immigré s'apparentait au logement populaire, dans sa version la plus dégradée ».<sup>198</sup>

Dès les Trente Glorieuses des politiques sociales d'intégration en faveur des immigrés s'étaient engagées. À la différence des Français de l'entre-deux-guerres, ceux des Trente Glorieuses acceptaient la présence des immigrés, mais le séjour de ces derniers devait être temporaire.<sup>199</sup> Au cours des années 60, les Français, en majorité, ne voyaient pas les immigrés. Cachés dans les zones d'ombre de la croissance, ces derniers resentaient cette différence comme un déni supplémentaire de dignité. « Nous n'aimions pas être vus, nous nous détestions nous-mêmes... Et, de leur côté, ils n'aimaient pas nous voir. On n'aimait pas savoir que nous étions là à côté d'eux. On faisait comme si nous n'existions pas ».<sup>200</sup>

Le travailleur algérien – dont le papa d'Abou représente l'exemple portant du récit – correspondait au migrant temporaire voué aux basses tâches, menant une vie misérable dans les bidonvilles : de plus en plus ennemi inquiétant, il devenait la figure même de l'immigré.

<sup>197</sup> M.-C. Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, cit., p. 103.

<sup>198</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>199</sup> À un sondage de 1966 demandant : « Quel est le meilleur moyen de lutter contre le chômage ? », où l'opinion majoritaire est : « Limiter l'immigration » (54%), en répond un autre en 1971 où 68% des sondés pensent que « les immigrés rendent service au pays » : *Idem*, p. 73.

<sup>200</sup> A. Sayad (avec la collaboration d'E. Dupuy), « Un Nanterre algérien, terre de bidonvilles », *Autrement*, Série Français d'ailleurs, peuple d'ici, n°85, avril 1995, p. 90.

Les années soixante-dix avaient aussi marqué une nouvelle étape, avec le démarrage d'une politique du logement au temps de Paul Dijoud et « des mesures spécifiques pour les enfants qui immigraient alors en masse : classes d'adaptation dès 1970 et surtout Cefisem (Centres de formation et d'intégration pour les enfants de migrants) destinés à initier les instituteurs du français "langue étrangère"». <sup>201</sup> En 1973, à une époque où on avait mis en acte les retours, la mise en place des Elco (enseignement des langues et cultures d'origine) visait à préserver les identités nationales et s'inscrivait dans la logique culturaliste européenne, mais pas dans une logique d'intégration.

Les contestations s'aggravaient, y compris chez les immigrés eux-mêmes : l'État, à défaut d'avoir une politique, chercha à prendre des mesures d'urgence. On utilisa les structures d'assistance sociale mises en place pour les « musulmans d'Algérie » : le fonds d'action social (FAS) créé en 1958 vit son action étendue à l'ensemble des migrants en 1964. À cette date également fut promulguée la loi Debré, qui devait ouvrir le chantier de la résorption des bidonvilles. En réalité, on commença souvent par une amélioration de la vie sur place : comme le décrit Abou, dans son bidonville de Nanterre on assista à l'introduction de services - postes, service social, mise en place de points d'eau -. En 1975, le processus de résorption avait déjà partiellement substitué au bidonville la « cité de transit », des baraques avec un minimum de confort, mais à l'écart de l'espace urbain résidentiel. Pour soigner le mal à la racine, l'État s'efforçait de reprendre le contrôle des flux. Dès 1968, la régularisation après coup avait été déclarée illégale.

La stigmatisation subie - notamment de ceux dont ils partageaient certaines conditions de vie - construit précisément ces expériences qui les exposent au risque de "l'infériorité sociale", non pas sous le mode de l'intégration dans une "classe populaire" au destin partagé et dans la fusion éventuelle du combat collectif, mais sous celui de la confrontation à une différenciation dévalorisante, en diverses occasions de la vie sociale, tant dans des relations de face-à-face qu'au travers des formes de la constitution en "problème public" du phénomène social que représentait l'immigration.

L'objectif final de l'intégration « devrait se traduire par une osmose entre les communautés, en définitive une mixité dans le monde du tra-

<sup>201</sup> M.-C. Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, op. cit., p. 97.

vail, le logement, l'école... La mixité, voilà désormais le maître-mot. Or, celle-ci est encore absente dans ces domaines essentiels, car bien difficile à réaliser et peut-être pas toujours désirée ». <sup>202</sup> Malgré tous les obstacles, et notamment ceux de la discrimination, l'école et l'entreprise ont permis, en partie, la montée de ces « "nouvelles couches sociales, fondements de la République" (Gambetta, 1872). Comme lors de la naissance de la République, c'est grâce aux aspirations fortes et satisfaites d'une génération caressant la promesse d'un véritable retournement de sa condition, qu'une société peut puiser une nouvelle vigueur ». <sup>203</sup>

L'enseignement est un exemple des secteurs permettant la promotion sociale. <sup>204</sup> Si depuis 1993, l'intégration a renoué avec l'idéologie de la III<sup>e</sup> République, « en masquant la diversité culturelle au nom de l'unité nationale et de la culture commune, la pluralité de la société française ne peut plus être mise en question. » <sup>205</sup> En effet, sur 60 millions d'habitants, la France compte 14 millions d'immigrés sur son territoire et Français d'origine étrangère s'affirmant non seulement comme un pays d'immigration, mais surtout comme une nation pluri-culturelle.

La société française se crispe devant un phénomène qui amalgame la question sociale à la question immigrée : « L'échec social des jeunes immigrés ou d'origine immigrée n'est qu'un aspect, sans doute le plus visible, mais pas forcément le plus significatif de la population immigrée ». L'absence de mixité, la concentration des difficultés sociales conduisent presque inévitablement à l'échec scolaire et au chô-

<sup>202</sup> Yannick Prost, « L'intégration des immigrés en France », *Études*, 5/2009, <http://www.cairn.info/revue-etudes-2009-5-page-617.htm> : p. 5.

<sup>203</sup> Y. Prost, *cit.*, 5-6.

<sup>204</sup> Une étude récente sur les enseignants de banlieue issus de l'immigration peint la réussite des enfants d'immigrés, souvent des jeunes femmes, qui quittent les couches sociales défavorisées pour intégrer la classe moyenne : « Leur attitude ambivalente envers les enfants immigrés des collèges défavorisés où ils enseignent souvent, et où ils ont généralement étudié, est sans doute caractéristique de cette nouvelle génération. Ils sont à la fois particulièrement préoccupés par les difficultés des enfants de milieu immigré (modèle de réussite pour les cités ?) tout en ne voulant pas se distinguer du reste du corps enseignant (modèle républicain prisé, être un Français comme les autres). Le rôle que les formations politiques veulent leur attribuer est loin d'être évident : faut-il des élites issues de la diversité ethnique comme porte-paroles d'un groupe social, ou comme modèles entretenant l'espoir ? La réussite est souvent d'abord le droit d'oublier une déférence source de handicaps » : *idem*, p. 6.

<sup>205</sup> *L'éducation interculturelle en France*, <http://www.inrp.fr/vst>

mage. Combinés à la discrimination, ils excluent massivement et poussent à la violence et à la révolte.<sup>206</sup>

Grâce aux mesures prises par Paul Dijoud à partir de 1976, la politique du logement avait connu un réel élan. La politique d'intégration qui s'était engagée à partir de 1981 avait voulu au contraire contraster toute perspective ethnique ou culturaliste : le problème, analysé en termes de crise sociale et de quartiers en difficulté, fut traité à travers une approche commune et territoriale.

À partir des années quatre-vingt, l'idée d'une installation définitive des immigrés a commencé à s'imposer: « on a vu alors la question de l'intégration prendre place parmi les grands problèmes nationaux, suscitant même entre 1991 et 1993 la création d'un éphémère "secrétariat d'État à l'Intégration" ».<sup>207</sup>

Du point de vue institutionnel, ce sera la voie sur laquelle les lois Defferre de décentralisation ont engagé le pays en 1982 : « Dans un premier temps, le slogan "vivre ensemble avec nos différences" adopté par la ministre Georgina Dufoix semble ouvrir une voie nouvelle. On assiste à la genèse d'une France nouvelle insistant sur la nécessité d'une "France multiculturelle" ».<sup>208</sup> Les résultats sont sensibles : les bidonvilles sont résorbés ainsi que la plupart des cités de transit. Le confort de l'habitat s'est accru sensiblement.

<sup>206</sup> Prost : « Or, cette violence stigmatise encore plus sévèrement ceux qui sont déjà considérés comme les membres d'une nouvelle classe dangereuse. Ce cercle vicieux est alimenté par l'appel au retour à l'ordre moral et à la répression de la criminalité (à droite), et par la "rhétorique de la compréhension" souvent démentie par la mise à distance de groupes sociaux auxquels appartiennent les élites progressistes (à gauche). Ces deux discours renvoient au fond la même image négative d'une population inutile, "superflue", qu'il faut faire patienter, à qui il faut donner des compensations, mais de laquelle on n'attend guère une contribution à un dessein national, à la croissance économique, à un avenir prometteur élaboré en commun. En revanche, ces jeunes ne sont pas réticents à participer à un débat local qui se traduit par des mesures concrètes, affectant très directement leur destinée. Si leur politisation est faible, le vote reste pour eux un acte symbolique important, ne serait-ce que parce que la génération précédente en était privée. Aussi est-il important d'agir sur ce terrain, en développant une participation politique de base et en redonnant un sens concret à l'engagement citoyen » : p. 6.

<sup>207</sup> M.-C. Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, cit., p. 93.

<sup>208</sup> Dans les années 80, « devant la montée des inégalités et du racisme, il apparaît à certains que la prise en compte des différences est une voie ouverte vers les discriminations. L'idéal d'intégration unitaire fondé sur l'égalité républicaine retrouve ainsi une place dans la troisième marche des Beurs en 1985, et les organisations antiracistes insistent sur la nécessité de conserver l'objectif d'assimilation sur le plan social et juridique » : Blanc-Chaléard, *Histoire de l'immigration*, cit., p. 94.

Les conséquences en sont considérables : la ségrégation engagée du côté du logement se trouve accélérée pour et par l'école. Peu à peu se constituent des établissements-ghettos où vont s'aggraver les maux liés à l'échec. Le mélange des écoliers de milieu populaire, qui avait constitué le socle de l'assimilation passée, tend à disparaître.

Comptant en 1982 deux millions de chômeurs, l'apparition des « nouveaux pauvres », chômeurs de longue durée, familles à la dérive a marqué négativement cette décennie.

Dans ce contexte, la violence sociale explose et le racisme lui sert d'exutoire. Ce ne sont plus les lieux de travail qui sont concernés, mais les lieux de vie, les cités de banlieue où se mêlent des couches sociales modestes. Cette violence, devenue résidentielle plus qu'ouvrière, concerne d'abord les jeunes dont beaucoup sont enfants d'immigrés. Ainsi se sont mises en place les dynamiques de ségrégation qu'on avait voulu éviter, les concentrations de familles étrangères se faisant à l'échelle de l'immeuble ou de l'îlot. Face aux besoins du regroupement familial et des jeunes ménages issus de l'immigration, les logements sociaux accessibles aux étrangers allaient vite se révéler insuffisants. Le plus grand nombre finit par se retrouver dans le même type d'habitat, du type HLM vieillissant : « à la différence des vieux quartiers de centre-ville, aux immeubles bien plus dégradés et aux proportions d'immigrés parfois supérieures [...], ces cités périphériques sont devenues les centres d'une véritable maladie urbaine. Le mode d'urbanisation est mis sous accusation. Déjà dans les années soixante, les grands ensembles avaient été le théâtre de délinquances juvéniles. Or c'est le monde des barres et des tours de béton qui sert de cadre aux explosions les plus violentes des années quatre-vingt-quatre-vingt-dix. »<sup>209</sup>

La visibilité de ce qu'on appelle dès lors la « deuxième génération » ne concerne pas également tous les enfants de migrants : « Tout désigne alors les jeunes de « type maghrébin » à l'hostilité populaire : l'héritage du racisme antialgérien, leur situation au plus profond des difficultés sociales et scolaires.

Aujourd'hui la représentation des banlieues subit un « traitement socio-policié » propre des « ghettos ». <sup>210</sup> Le complexe raciste qui la

<sup>209</sup> M.-C. Blanc-Chaléard, *Histoire [...]*, p. 82.

<sup>210</sup> E. Balibar, « Le "racisme de classe" », dans E. Balibar- E. Wallenstein, *op. cit.*, p. 272-288 : p. 285.

concerne se greffe sur le « problème de la population » et se fixe sur la question de la seconde *génération* dite abusivement « immigrée », qui ne partage plus les présupposés de la précédente, les « travailleurs immigrés » proprement dits : n'ayant pas résolu la réalité des individus « déclassés », en situation instable entre la sous-prolétarianisation et la « sortie » de la condition ouvrière, l'« ouvriérisme »<sup>211</sup> des premiers temps risquerait de développer aujourd'hui une combativité sociale bien plus forte, combinant les revendications de classe et les revendications culturelles.

Comme il en est pour la plupart des collègues, celui auquel le Narrateur se réfère sous-entend le groupement d'élèves en « classes » qui suivent uniformément des règles d'apprentissage établies, qui avancent selon des échelons admis, des rythmes cognitifs fixés, qui répondent par des performances scolaires.

Toute situation de plurilinguisme social inégalitaire est stigmatisée par l'Institution éducative qui impose, comme médium d'enseignement, une langue et un registre langagier différents de ceux avec lesquels les apprenants sont en contact dans leur vie familiale et quotidienne, visant des objectifs communicatifs particuliers. C'est une langue qui semble avoir acquis, pour eux, le statut de langue étrangère : bien qu'elle ne le soit pas intrinsèquement, elle l'est par rapport à leur situation d'acquisition. Elle représente pour Abou un savoir encore ignoré. Le cas d'Abou, fils de migrants en provenance d'un pays arabe, est celui où la langue est originaire d'un contexte extra-européen : les interférences n'étaient pas considérées comme « des déviations par rapport à la langue médium de transmission de savoirs » qui est sanctionnée.

Pourtant, au cours de ces années, la langue maternelle d'Abou ne s'était pas encore chargée d'une forte connotation idéologique, surtout du moment « que la distinction “langue de la maison/langue de l'école” est considérée comme la manifestation la plus tangible de la domination linguistique et s'inscrit comme telle dans un contexte plus général d'oppression des minorités »<sup>212</sup>. La langue maternelle, « celle qui

<sup>211</sup> « De cette origine réactive découle l'ambivalence qui caractérise l'ouvriérisme : désir d'échapper à la condition d'exploitation et refus du mépris dont elle est l'objet » : *idem*, p. 286.

<sup>212</sup> DABÈNE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette F.L.E., 1994, p. 9.

est parlée par la mère – ou par l'environnement parental immédiat» – représente le «substrat langagier»<sup>213</sup> de l'élève: elle est assimilée à la première terre sur laquelle l'enfant grandit, d'où il tire ses premiers acquis, il mesure son corps et ses facultés avec le contexte environnant. Elle est aussi la première occupante du "terrain", celle dont on ne peut pas faire abstraction car elle est la langue principale, ou langue primaire, «la langue naturelle avec laquelle le sujet s'identifie, celle qu'il estime être davantage sienne, [...] dont il se sert pour ses relations personnelles principales et, pour cela même, la langue naturelle qu'il utilise en priorité quand il pense ou fantasme verbalement».<sup>214</sup>

Plus fondamental semble le fait que la langue maternelle «est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale et celle qui a accompagné la construction de la personnalité: la psycholinguistique a montré l'existence de phénomènes de structuration et d'organisation appartenant, même s'ils sont non conscients, au domaine du "méta"».<sup>215</sup> Les trois niveaux de conscience qui constituent de façons diverses l'influence familiale, sociale et la scolarisation, «définissent les trois principaux domaines d'information cognitive dont peut disposer le sujet à propos de l'univers langagier: ils constituent, ensemble, sa *conscience métalinguistique*. Il faut, toutefois, y ajouter deux autres niveaux de conscience: celui qui établit le lien avec le domaine identitaire, et celui qui remplace la langue dans l'univers social».<sup>216</sup> La conscience ethno-linguistique permet à l'individu de mettre en relation son répertoire langagier avec sa définition identitaire, dans la mesure où il considère la langue comme un élément génétiquement constitutif de sa personnalité, com-

<sup>213</sup> *Idem*, p. 8.

<sup>214</sup> *Idem*, p. 16

<sup>215</sup> *Idem*, p. 14 et p. 22-23.

<sup>216</sup> *Idem*, p. 103. Les activités métalangagières ont pour but d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion. Pour Abou, se retrouvant dans une situation qui va exiger de lui le bilinguisme, «ces réflexions peuvent être à la source de comparaisons: elles font prendre conscience de la diversité des organisations linguistiques et relativise chacune d'entre elles. Elles aident ainsi à renforcer la conscience métalinguistique des sujets. Les activités métalangagières suscitent chez les enfants une attitude qui ne peut qu'avoir des retombées favorables sur leurs trajectoires d'apprentissage»: pp. 163-164. Les activités auto-langagières incitent l'élève au maniement du langage à travers des tâches de production décontextualisées où celui-ci est à la fois outil et objet, et où l'exigence cognitive est au maximum.

me une marque d'allégeance à une communauté déterminée : «La langue d'appartenance désigne le parler à travers lequel le sujet effectue cet acte de reconnaissance». <sup>217</sup>

Abou, un enfant issu de l'immigration et vivant en France, offre des exemples révélateurs de ces types d'attitudes. Cependant il doit arriver à réélaborer la construction de son identité et de son évolution à l'intérieur d'un deuxième système linguistique qui va devenir le système codifié de communication du nouveau groupe aussi bien qu'un parler individuel en tant qu'ensemble de ses possibilités expressives. La langue non maternelle va favoriser la conscience de l'activité de langage: «cet effet de distanciation offre un terrain d'hypothèse plus aisé, concernant cette activité, que lorsque langage et pensée sont mêlés, comme dans l'étude de la langue maternelle» <sup>218</sup>.

La langue, avec la race et la religion, fait partie des caractéristiques culturelles qui symbolisent l'appartenance ethnique: la mémorisation de toute une série de comportements langagiers ritualisés vont pour cela fonctionner comme des marqueurs identitaires. <sup>219</sup> Comme l'a affirmé Edward T. Hall, si les apprenants «tout enfants, [...] synchronisent leurs mouvements avec la voix humaine sans égard à la langue employée, plus tard ils s'habituent au rythme de leur propre langue et de leur culture». <sup>220</sup>

Lié à ce premier critère, apparaît celui de l'*antériorité d'appropriation*. La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition, apprise au moment le plus favorable: celui qui est le plus proche de la naissance. Son antériorité implique un *niveau supérieur de compétence*, due à des capacités mémorielles plus fortes et bénéficiant de la

<sup>217</sup> *Idem*, p. 87.

<sup>218</sup> *Idem*, p. 20.

<sup>219</sup> Souvent, « c'est autour d'autres traits culturels que s'édifie la conscience collective: pratiques religieuses, conception des relations matrimoniales et familiales ou de l'organisation sociale peuvent ainsi être amenées à jouer le rôle de facteurs de cohésion pour un groupe ethnique et du même coup expliquer le relatif désintérêt pour le maintien des usages langagiers. Ceux-ci ne subsistent donc qu'à deux conditions :

-qu'ils représentent pour le groupe une valeur primordiale pour la conservation de l'identité collective ;

-et que la volonté de maintien de cette identité soit elle-même plus forte que celle d'accéder à un statut social supérieur » : HALL Edward T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, p. 65.

<sup>220</sup> *Idem*, p. 75.

plasticité maximale des organes sensori-moteurs. «Il existe pour chaque individu un “parler” qui représente son premier contact avec le langage, étape nécessaire de l'évolution génétique»<sup>221</sup> : ce parler est acquis au sein du groupe primaire, qui peut varier d'une culture à une autre, quantitativement selon la typologie de la famille d'origine, mais aussi qualitativement par le type d'interrelation verbale ou non verbale qui régissent le groupe.

Pour les autres élèves de la classe, le niveau langagier c'est le *parler vernaculaire*<sup>222</sup> qu'ils utilisent dans leur usage quotidien en famille, avec les pairs, dans la cour de récréation. La langue maternelle des sujets demeure cantonnée dans les usages liés à la vie courante. Cela implique des catégories liées à la diversité des vécus et des situations pour lesquelles la notion de variation est fondamentale.

Si le fait de «parler une langue» suppose que des actes de langage sont accomplis conformément à «des systèmes de règles constitutives»,<sup>223</sup> ces locuteurs auraient dû être en mesure d'adopter aussi certaines formes de comportement dans l'espace social. Ce que l'on reproche aux enfants c'est un manque de dynamisme scolaire qui ralentit l'apprentissage des autres élèves aussi. Et pour la violation de cette règle de “socialisation”, pour l'absence de cette forme de comportement, ils sont sanctionnés.

Par le texte, le narrateur rend sensible le langage en tant qu'activité signifiante de représentation : aux séquences textuelles, graphiques et phoniques, il associe les signes paraverbaux des sujets énonciateurs : « L'acte d'énonciation, dans un sens large, doit donc être compris comme étant un acte de construction et de reconnaissance interprétative des énoncés ». <sup>224</sup> Tout énoncé résulte d'opérations complexes que l'analyse peut distinguer en opérations de prédication, « c'est-à-dire de mise en relation de termes qui sont des représentants de représentations d'ordre notionnel, des opérations de référénciation, c'est-à-dire

<sup>221</sup> Dabène, *cit.*, p. 19.

<sup>222</sup> Le terme vernaculaire sera employé pour la forme de parler utilisé à la maison et au sein du groupe de pairs local. Ce n'est pas toujours le même que celui transmis aux enfants par les parents : il est très possible que l'avancement en âge soit aussi important que l'arrière-plan familial pour déterminer les formes de base du parler : *idem*, p. 19.

<sup>223</sup> Searle, p. 77

<sup>224</sup> D. Ducard, *Entre grammaire et sens*, p. 112.

de mise en relation des occurrences des représentations avec un système de référence énonciatif, lié à un rapport d'intersubjectivité, des opérations de modalisation, par lesquels les énonciateurs évaluent les relations ainsi établies ».<sup>225</sup>

La prise de conscience des différences culturelles, et de leur implication dans la scolarisation des publics minoritaires – dans le cas des générations issues de l'immigration – est à l'origine de l'option interculturelle développée dans les années 1970: «Il s'agit, au départ, de tenir compte de deux exigences en partie contradictoires: d'une part, il apparaît nécessaire que les systèmes éducatifs tiennent compte de la spécificité des publics d'origine étrangère en leur offrant des interventions adaptées à leurs besoins, mais d'autre part, il ne faut en aucun cas que ces actions revêtent un caractère discriminatoire en isolant les groupes minoritaires du reste de la population scolaire. »<sup>226</sup> Par ailleurs, il semblait évident que l'école doive constituer un milieu d'échanges, notamment au niveau des élèves apportant des civilisations différentes qui allaient se confronter dans une instance de légitimation pour des cultures minorisées.

Cet apprentissage visait, dans les années 1960-70, à substituer une langue à l'autre: «c'est là la principale critique qui a été adressée aux formules de submersion et de transition, qu'on a accusées d'accroître la coupure entre le milieu familial et celui de l'école en produisant des sujets en partie acculturés mais n'aboutissant que rarement à une maîtrise suffisante de la langue majoritaire».<sup>227</sup> Plus tard, les stratégies ont changé vu aussi que les Institutions éducatives se trouvent de plus en plus placées au sein d'un environnement plurilingue; elles doivent tenir compte de la spécificité linguistique du public scolaire auquel elles s'adressent ou des options générales de politique linguistique ; la tendance est maintenant de revaloriser les langues et cultures vernaculaires dans le contexte national «dans le but d'obtenir chez leurs utilisateurs une image de soi positive qui leur permette de s'identifier, de participer à la création d'une véritable identité nationale. On assiste à l'apparition de nouvelles démarches pédagogiques «dont la construction intègre des considérations d'ordre contrastif. Ceci est dû à la prise de conscience de la diversité des publics et des besoins et par consé-

<sup>225</sup> D. Ducard, *op.cit.*, p. 112.

<sup>226</sup> L. Dabène, *op. cit.*, p. 141.

<sup>227</sup> *Idem*, p. 117.

quent de la nécessité d'une diversification des objectifs. Dans cette perspective, il apparaît indispensable, pour des raisons d'efficacité, de tenir compte de l'acquis antérieur de l'apprenant». <sup>228</sup> Ce système d'apprentissage va aboutir à doter les élèves d'un bilinguisme "additif" et non soustractif se révélant comme compensateur d'inégalités puisqu'il ne s'appuie sur aucun acquis antérieur. Par conséquent, tous les élèves semblent "égaux" devant ce corps de connaissances nouvelles à acquérir.

### 1.8. *Monsieur Raffin*

L'attention pointée sur l'espace scolaire en tant que lieu qui détermine ou entrave les transformations des sujets et des valeurs individuelles et cognitives en jeu en tant que support de la signification textuelle: le Narrateur fixe l'attention sur le rôle de la *localisation* que l'espace segmente, en orientant les aspects du système cognitif qui se réfléchissent ensuite dans le système linguistique.

Par l'anaphore, le narrateur a établi l'étroite correspondance entre les élèves de «la classe de rattrapage» et leur vieux maître, Monsieur Raffin: c'est «à Raffin» «chez Raffin», «l'amenait là» lieu et personne auquel ils sont confiés, amenés, envoyés.

La manière de Raffin de gérer la «classe de rattrapage» révèle la difficulté du vieux maître de sortir tout seul ses élèves des situations complexes dans lesquelles ils se trouvent, car il est trop engagé dans une situation de difficulté pédagogique et existentielle qui le caractérisent à son tour: une pédagogie différenciée nécessite d'un changement des objectifs, des contenus, des fonctions, des méthodes:

Les mains dans le dos et un sourire en cul-de-poule rehaussaient la mise en scène.

À peine assis, le directeur, dans une attitude rigide, donnait le ton. Ce n'étaient pas les notes bidon que Raffin alignait dans nos carnets pour montrer son dévouement à la tâche qui auraient rassuré le directeur. Raffin les distribuait à la tête de l'élève sans qu'il y eût même de leçons apprises, selon notre comportement. (p.29)

<sup>228</sup> *Idem*, p. 36.

Cet enseignant, comme tant d'autres dans les années 60-70 s'est trouvé à affronter la tâche de proposer une norme socialement et scolairement indispensable, tout en gérant la diversité des répertoires individuels ou collectifs. Comme d'autres maîtres dans ces années, il aurait dû pourtant être mis en mesure d'accéder à une connaissance approfondie de son public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques et aussi de faire propre la vision «*non-idéaliste*» de l'éducation interculturelle.<sup>229</sup> «Dans cette perspective, il est pour le moins étonnant de voir le peu d'importance dévolue aux problèmes posés par les enfants d'origine étrangère et de ceux qui habitaient dans des quartiers extra-urbains de nouvelles formation aux composantes sociales précaires, dans la formation des maîtres du primaire et des enseignants de français» :<sup>230</sup>

<sup>229</sup> «Une stratégie éducative dont la finalité est de solidariser les présences au sein du groupe; et en chaque membre du groupe; et dont le moyen spécifique est la gestion des différences identitaires dans le groupe». Une telle perspective requiert des enseignants formés et «capables d'enseigner (de mener à bien le double procès d'instruction / socialisation) en situation d'interculturalité, c'est-à-dire dans une situation éducative sur-déterminée par des croisement de cultures» : L. Dabène, *op. cit.*, p. 147. De là, il s'ensuit la prise de conscience d'un enseignement linguistique double pour que les enfants se construisent sur le champ une vision du monde ouverte à l'autre et que la différence soit source d'enrichissement. Il est donc apparu nécessaire de définir des orientations globales, ne se limitant pas à l'éducation des enfants migrants, bien que les concernant particulièrement, puisqu'elles visent des objectifs de démocratisation et d'égalisation des chances. «L'interculturalisme se définit donc, essentiellement comme une perspective générale s'adressant à l'ensemble du public sur l'extérieur, et des informations sur la diversité des cultures à transformer celle-ci en source d'enrichissement pour chacun.»

Cette orientation a donné lieu à d'intéressantes tentatives et a probablement contribué à sensibiliser le public des enseignants à la nécessaire prise en compte des spécificités des groupes minoritaires. Elle a, sans aucun doute, dans certains cas, constitué une arme dans la lutte contre l'ethnocentrisme» : *idem*.

Depuis les années '70-'80 s'est affirmé la volonté de compenser par une action éducative des inégalités existantes entre les langues et/ou leurs locuteurs. Cette volonté, à son tour, inspirera deux stratégies différentes: soit l'on estimera nécessaire et juste d'offrir aux sujets linguistiquement défavorisés un enseignement de compensation en langue dominante, de façon à les intégrer le plus rapidement possible dans la société en leur accordant les mêmes chances qu'aux membres du groupe majoritaire.

La prise de conscience de ce risque a conduit, en Europe, à l'émergence du concept d'interculturalisme dont l'idée-force est précisément de susciter un courant d'échanges entre des individus appartenant à des communautés différentes. L'action pédagogique va être centrée sur le contenu à transmettre plus que sur la langue qui en est le véhicule: par conséquent on va négliger relativement les aspects métalinguistiques de l'enseignement qui aboutit à la fossilisation de certaines erreurs et permet difficilement de dépasser un certain niveau de compétence : cfr. Dabène, *cit.*, p. 112.

<sup>230</sup> *Idem*, p. 172.

«Le vieux maître s'affala de tristesse sur son bureau [...]et, tête basse, ajouta:

«Je me sens seul avec vous, comme vous vous sentez seuls avec vous-mêmes. Vous imaginez-vous ma souffrance ? Elle est égale à la vôtre.»

Il parlait d'une voix douce, reposante, une voix usée par le temps. Les yeux humides, il pleurait intérieurement pour cacher ses larmes, mais les haut-le-corps le trahissaient. Notre maître sortit son mouchoir à carreaux.

Il en était ainsi tous les matins dans la classe de rattrapage de M. Raffin.» (p.27)

L'espace scolaire détermine la manière où les *situations* individuelles se mettent en évidence selon:

- le positionnement *derrière le dos de ses élèves* que Raffin choisit d'occuper en salle de classe, pendant les cours et ses "moments de détente";

- l'*évolution vs le progrès* ou la *régression* de son attitude active ou passive qui va produire une évolution tragique des faits, déterminés, en partie, des instructions données à ses élèves:

« Lorsqu'il savait à l'avance que le directeur allait venir dans notre classe, Raffin attendait débout près de son bureau ou marchait dans les rangs [...] pour donner ainsi à son supérieur l'image d'un instituteur attentif, non celle d'un fainéant collé à son siège.

Un jour que le directeur était venu nous remettre les bulletins scolaires, Raffin alla à sa rencontre et l'invita à son bureau. Puis, reprenant les airs d'un maître appliqué interrompu dans son travail, il s'activa à ranger [...] judicieusement éparpillés par ses soins avant l'arrivée de son supérieur, pour avoir le plaisir de lui glisser à l'oreille:

«Je n'ai pas eu le temps, Monsieur le directeur, de vous faire une petite place ; il y a tant à faire avec des élèves comme ceux-ci. Mais je ne me plains pas.»

«Mon pauvre monsieur Raffin, comme je vous plains !» Notre maître, pour qui cette remarque était un compliment, se redressait d'aise tout en gardant l'œil triste de celui qui souffre à la tâche. » (p. 28-29)

«Raffin but deux verres, coup sur coup, dans notre dos. Le passage du directeur, qu'il craignait tant, lui laissait le gosier sec. Son penchant pour l'alcool n'était un mystère pour personne à l'école. Mais rien n'aurait pu l'évincer de son poste : il était près de la retraite et, surtout, qui aurait voulu de nous ? » (p.32)

Il s'agit de positions actancielles d'importance fondamentale pour la définition de l'insuffisance évidente du maître et du respect de son

rôle dans ses relations professionnelles. Celle-ci est également marquée par des macro-séquences gestuelles définies en opposition aux attitudes établies par son rôle d'autorité et de localisation proxémique selon les antagonistes:

- immobile /mobile
- ouvert / fermé
- éloigné/ rapproché
- accessible / inaccessible

«Dans son orgueil, notre maître prenait la mouche, soupçonnait un complot contre lui. [...]

Il tourna sur lui-même d'un pas nerveux, étouffé par la rage ou, peut-être, l'envie de nous battre [...]. Ses yeux brillèrent de colère derrière les verres embués de ses lunettes.» (24)

« Et, comme un seul homme, nous opinâmes tous joyeusement du bonnet. Le maître, si content qu'il faillit nous embrasser, laissa exploser sa joie dans le fond de la classe.» ( )

C'est à lui qu'on relance le niveau des objectifs atteints ou pas et la mise en cause de sa méthode pédagogique. Monsieur Raffin nécessiterait, à son tour, d'une prise en charge et d'une formation renouvelée quant à la motivation et systématique dans les contenus à transmettre:

«Nous n'avons jamais su précisément ce qu'il faisait: il nous était interdit de nous retourner. On entendait seulement grincer la porte métallique, puis le bruit du débouchage d'une bouteille [...].

Nous, nous regardions le tableau. Dessus, en haut à gauche [...] Le tableau était bien rempli et instructif pour celui qui savait lire. Raffin s'activait chaque jour à le noircir. Une leçon le matin, une autre après le déjeuner. Il savait que nous n'y comprenions rien ou que nous ne voulions pas suivre son cours, et avait décelé notre apathie à l'école, dans sa classe.

Il dit un jour qu'à nous cinq nous étions les retardataires de la "citrouille" les plus durs qu'il ait rencontrés dans sa carrière. Malgré tout, il continuait à écrire sur le tableau, pour faire croire à Monsieur le directeur, si celui-ci venait à passer, qu'il venait à passer, qu'il travaillait comme ses collègues et faisait sa classe avec zèle et application.» (p.17)

En partant du système d'attribution de valeur lié à la «classe de rattrapage» qui localise tant les élèves que le maître, le schéma corpo-

rel construit sa perception de l'espace: les mêmes représentations axiologiques exprimant les valeurs liées aux identités des enfants de la classe s'appliquent aussi à la figure de Raffin et à son attitude dans l'espace scolaire:

Parfois l'un de nous tendait le cou vers le préau, dans l'espoir de voir apparaître notre maître, qu'il vienne nous libérer de cette honte. Mais on savait qu'il ne viendrait pas, qu'il avait honte aussi, de nous, de lui. Si par malheur il surgissait pour nous venir en aide, c'était à lui que s'en prenaient les classes encore présentes :  
«Raffin roi des fous, Raffin chef du zoo !»  
Notre maître se terrait quelque part en attendant que ses collègues imposent le silence dans les rangs et récupèrent leurs classes » (p.22)

Ses difficultés, à l'image de celles de ses élèves, sont augmentées face à l'image "performante" du maître Evron :

«Mais, brusquement, Raffin bondit sur sa chaise, cogna des deux mains sur son bureau et, avec un large sourire qui fit briller ses yeux, nous dit :  
« Alors, vous avez fait chier ce grand imbécile, ce poujadiste, ce...sportif de E.E ? »  
Il était à la limite de laisser exploser sa joie mais il se retint. Il dit « E.E. » en hochant la tête, en se tordant la bouche, à la fois moqueur et rancunier. Surpris, nous nous figeâmes. Le visage rayonnant, notre maître se frottait les mains.  
« Racontez-moi, dites-moi ce qui l'a fait venir jusqu'à moi, alors que d'ordinaire son mépris à mon égard lui fait tourner le dos dès qu'il me croise. » (54)  
« Il ne put se retenir longtemps et pouffa, la main sur la bouche.  
« Vous avez dû faire fort parce que notre ami avait le moral à zéro et les paupières qui lui tombaient au menton, comme quelqu'un qui n'a pas beaucoup dormi. »  
C'était bien un compliment qu'il nous adressait. J'en eus du baume au cœur. Jean souriait ; Ariel et Monique rougirent en baissant la tête. [...] « Allez, mes enfants, dites-moi ce que vous avez fait à cet idiot d'Evron. »  
« Il avait dit « mes enfants ». Nous nous sentîmes enfin proches de notre maître, heureux de le voir rire. Une atmosphère joyeuse régnait dans la classe, c'était si rare. Mais aucun de nous n'osa répondre à Raffin. Le silence reprit le dessus. (54) »

“ Vous ne lui avez pas dit ça, tout de même ? ” dit-il à Monique, repris pas l'envie de rire.  
En guise de réponse, Monique désigna Jean, comme pour lui passer le relais. Raffin le fixa. Jean, tête baissée, sourit.

“ Que lui avez-vous dit d’autre ? lui dit Raffin.

-Tout ce qu’il dit avec Madame Vladiccio quand ils font... répondit Jean.

- Tout ? ” reprit Raffin, en extase.

Et, comme un seul homme, nous opinâmes tous joyeusement du bonnet. Le maître, si content qu’il faillit nous embrasser, laissa exploser sa joie dans le fond de la classe. Nous comprîmes ce jour-là que Raffin ne dormait pas toujours en fin d’après-midi, qu’il entendait bien la sonnerie du soir mais se taisait afin d’écouter les ébats amoureux d’Evron et de Vladi.

La variation sociale inégalitaire, représenté dans la classe de rattrapage, entraîne inévitablement, la stigmatisation par l’Institution scolaire des usages linguistiques familiaux et l’imposition, comme medium d’enseignement, d’une langue en partie étrangère aux élèves. Face à la difficulté d’une telle situation l’enseignant exploite, au niveau de sa conduite pédagogique, des stratégies assez empiriques.

Dans les années où Charef met en scène son récit, l’Institution scolaire française a eu recours donc à un enseignement de compensation, à une opération de soutien pédagogique au moyen de cours en classe de rattrapage: dans le programme scolaire ayant pour but l’assimilation, on employait le terme de *submersion* pour désigner ce type de scolarisation auquel était confrontée une bonne partie des enfants issus des populations migrantes. Dans ce cas, l’enseignement s’est apparenté tantôt à celui d’une langue étrangère dont il suit les orientations méthodologiques, tantôt à une révision adaptée de celui de la langue majoritaire<sup>231</sup>.

Mais la mise en place de cet enseignements de compensation va isoler davantage les élèves concernés: ce système se caractérise aussi par une tendance ségrégative qui se développe dès lors que l’on isole les élèves concernés dans cette classe, en les excluant du reste du groupe: «*sous prétexte de préserver des spécificités (qui certes existent mais ne sont pas seules), on met en place, même si l’on ne veut pas, même si on ne le sait pas, des ségrégations et des clivages sociaux. On enferme l’autre dans sa différence, et ce faisant on s’enferme dans sa propre différence*».<sup>232</sup>

<sup>231</sup> *Idem*, p. 113.

<sup>232</sup> *Idem*, p. 118. Depuis les années ‘80 la prise de conscience de la nécessité de permettre aux enfants d’origine étrangère de conserver leur acquis linguistique familial, à la fois pour faciliter leur scolarisation et pour prévoir un éventuel retour au pays d’origine, a poussé la plupart des pays d’Europe, à mettre en place, des enseignements de langues et cultures d’origine à l’intention des enfants migrants : cfr. Dabène, *cit.*, p. 139.

La société assigne au système éducatif des finalités générales très importantes: le but fondamental est la promotion et l'épanouissement individuels, au moyen de la compétition. Pour les étudiants de la classe de rattrapage ces types d'objectifs d'apprentissage comportent des inconvénients: d'abord le risque de frustration par rapport aux activités «manquées». Mais surtout ces adolescents semblent concevoir mal la perspective individualiste et centrée sur le **maître** imposée par le système éducatif.

Le milieu scolaire n'offre pas la compensation aux situations de dévalorisation existantes dans le milieu social. Dans la classe, Abou, notamment, ne retrouve plus ses repères: il se sent décontextualisé, les finalités de son apprentissage lui apparaissent incertaines: si, dans un premier temps, la perspective du retour dans la pays d'origine était la plus importante et le rassurait, Alexina lui révélera que son père lui a menti et qu'il ne retournera plus en Algérie.<sup>233</sup>

Et c'est encore la classe de rattrapage qui devient la scène du drame définitif: le Narrateur parcourt, selon le procédé de <localisation> et d'<anatomisation> qui caractérisait ses occupants, les corps soumis et les événements déclenchés:

«Le temps s'arrêta. Je n'ai jamais vécu, depuis, un silence aussi pesant. La peur gagna mon corps tout entier, au point que je voulus m'enfuir pour la laisser derrière moi. Ariel reprit la lecture : personne ne lui avait dit de fermer le livre. Je tendis l'oreille vers le fond de la classe pour tenter d'y capter un signe de vie. Pierre se redressa doucement et pose ses mains sur la table. Il savait qu'il n'y avait plus rien à craindre, que nous étions vraiment seuls. Mes mains tremblaient; aucun de nous

<sup>233</sup> La stabilisation de l'immigration donne actuellement une tout autre perspective à cet enseignement; il s'agit plutôt, désormais, d'assurer la survie d'un patrimoine culturel qu'on estime, à tort ou à raison, menacé, d'atténuer le coupure entre l'enfant et sa famille, et éventuellement de faire un atout de ses connaissances langagières en les valorisant dans l'Institution scolaire du pays d'accueil. Mais cette différence au niveau des finalités implique des options didactiques fondamentalement différentes: « dans un premier cas, pour favoriser une éventuelle réinsertion dans le système éducatif du pays d'origine, on développe prioritairement l'aspect "scolaire" de l'enseignement, dans l'autre cas, on s'attache, au contraire, à le "déscolariser" au maximum afin de motiver les élèves. Par ailleurs, une revalorisation de ces langues supposerait un réaménagement de leur statut scolaire, ce qui n'est pas le cas actuellement. *Une telle approche pédagogique a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle (sentiments qu'une approche normative tend à susciter ou à renforcer)* » : L. Dabène, *cit.*, p. 154.

n'osait regarder les autres. Apathiques, nous écoutions Ariel qui continuait à lire. Le temps passa. Ariel lisait toujours comme si de rien n'était. En cette journée d'hiver l'obscurité gagna vite la salle. On n'alluma pas la lumière. Raffin ne nous l'avait pas demandé». (p.63)

«Monique, la première, se retourna pour regarder le corps immobile de Raffin allongé sur le côté. Je n'eus le courage de le faire que lorsque le directeur accourut et dit :

«Vous ne voyiez pas qu'il tendait la main vers vous pour que vous lui veniez en aide ! »

Le maître était étendu contre le mur, la joue sur le sol froid, une main raide tendue vers ses élèves. Le directeur s'en prit à nous :

«Pourquoi ne m'avez-vous pas averti lorsqu'il est tombé ? Vous l'avez bien vu ?» (p.61)

Abou reconstruit aussi les nombreux épisodes de dérisions et les quolibets par lesquels les camarades des classes normales et certains maîtres les excluaient de la sphère de la réciprocité, les réduisant à leur seule réalité physique. L'attitude de rejet portée par les locuteurs natifs, leurs camarades et les maîtres, sur leur personne et leurs performances scolaires est sans appel :

Mais déjà nous atteignaient les rires et les grimaces :

« Ohé, les singes ! »

Les singes, c'était nous, la classe de rattrapage. [...]

Lorsque notre maître tardait à venir, certaines classes quittaient leur rang et venaient à nous en criant très fort. Ils singeaient les fous, les sauvages, dansaient en cadence, se roulaient par terre.

Aucun de nous cinq ne répondait aux insultes, aux quolibets. (p. 21) »

Les élèves de la classe de rattrapage déjeunaient dans la salle des maîtres. La promiscuité avec les autres était impossible au réfectoire. Ils nous lançaient les aliments à la figure, comme on jette des cacahuètes aux animaux de foire, durant tout le repas.

On nous servait souvent de la viande de porc, dont je ne pouvais pas manger. [...]

Je sortais de la table la faim au ventre (p. 32).

Les agressions physiques étaient portées sur la face littérale qui marquent le paroxysme de l'ingérence dans le territoire personnel du *sujet*. L'intrication entre le faire verbal et le faire physique est évidente.

Les impératifs - qui émanent des figures autoritaires des professeurs - sont la forme linguistique par laquelle les enseignants se mon-

trent le plus exigeants à l'endroit des élèves: il essayent de les amener à agir pour modifier leur situation de manière "pragmatique" en réponse à l'instruction. Par ce signal le locuteur enjoint aux auditeurs de modifier des situations, de "faire des choses". C'est donc en général le rôle actanciel du sujet qui est proposé à l'auditeur, rôle contenu dans tous ces impératifs. Les énoncés à l'impératif possèdent une valeur illocutoire d'ordre et représentent un état de choses qui doit être accompli par les allocutaires. Le silence signifie la négation de la position communicative:

«Regardez-moi quand je vous parle !» nous lança Raffin. Nous tendîmes le cou vers le tableau» (p. 23).

En donnant un ordre, le locuteur assigne à lui-même et à son allocataire des rôles sociaux complémentaires. Cela pose des problèmes car les locuteurs, par leur rôle, disposent d'une autorité naturelle sur les auditeurs:<sup>234</sup>

« Raffin tapa du pied sur l'estrade, mais reprit d'une voix adoucie :  
« Es-tu muette, sourde ? Regarde-moi quand je te parle ! »  
Elle leva les yeux vers lui sans bouger la tête. Je pus voir la paupière de son œil droit palpiter.  
[...] Raffin la fixait en se pinçant allégrement. L'adolescente était troublée. Elle chercha autour d'elle un soutien et son regard anxieux croisa le mien. Elle comprit aussitôt que j'étais transi de peur, cela se reflétait dans mes yeux, que je baissai rapidement. Mais Raffin se calma et se rassit. » (p. 14)

«Sortez vos cahiers!  
Nous les sortîmes de nos cartables et les posâmes sur la table. Raffin eut l'air satisfait : nous avions réagi. (p. 23)»

Aux impératifs il faut ajouter les questions posées par les enseignants: comme le souligne Abou, ce ne sont jamais les contenus requis qui vont mettre les adolescents encore plus en difficulté:

«Quel jour étions-nous hier ? » dit Raffin en tapant d'un poing ferme sur le bureau.  
Silence. [...]

<sup>234</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 167-168.

Le rouge au front, Raffin reprit :

«Le jour d’hier était inscrit sur le tableau toute la journée d’hier ! Lequel de vous s’en souvient ? »

La peur revint au galop: Raffin s’adressait à nous tous. Ses yeux vitreux, derrière les verres de ses lunettes, me fixèrent. Paralysé par la peur, je ne bronchait pas. En dernier ressort, le maître s’adressa alors à Pierre :

«Jeune Pierre Bocca, hier nous étions mercredi et aujourd’hui nous sommes... ? »

Pierre resta silencieux.

«Levez-vous, Bocca Pierre.»

Il vouvoyait, tutoyait, selon son humeur. Pierre se leva, [...] le regard à la recherche d’un point sur lequel se fixer pour éviter celui de Raffin. Il trouva, s’arrêta sur la pendule accrochée au-dessus de la porte, et susurra : « Cheudi.

« Comment ? fit Raffin en tendant l’oreille. Bocca Pierre, exprimez-vous à haute et intelligible voix ! »

Pierre reprit :

« Jeudi, Monsieur. »

« [...] À la bonne heure ! Pourquoi ne l’as-tu pas dit plus tôt ? »

Pierre se tut à nouveau, il n’avait plus qu’une hâte: se rasseoir et ne plus être la cible de son maître. (p.25-26) »

Ce sont surtout les élèves “non-natifs” qui auraient besoin d’activités orales d’entraînement à la communication. L’acte de *questionner* pré-suppose un certain nombre de choses: que le questionneur ne connaît pas la réponse, qu’il soit intéressé à ce qu’on lui répond, que la réponse n’est pas évidente, que le destinataire est susceptible de la connaître. Selon le sociologue E. Goffmann, dans la vie en société chacun cherche à défendre son territoire, appelé “face négative” et à valoriser, à faire reconnaître et apprécier par autrui la qualité de sa propre image, sa “face positive”. Si l’on agresse quelqu’un, celui-ci n’aura pas une image positive de son agresseur. Pour cela, à chaque fois que les maîtres s’adressent à ces enfants, leur donnent des ordres, leur posent des questions qui le mettent mal à l’aise ils accomplissent des incursions dans leur territoire. Inversement, lorsque ces enfants bafouillent et utilisent des formes linguistiques non acceptées, ils dévalorisent la face positive des maîtres énonciateurs : «l’écrasement d’autrui se retourne contre l’énonciateur » car «il n’y a de sujet que reconnu par un autre sujet ». <sup>235</sup>

<sup>235</sup> D. Maingueneau, *Linguistique..., cit.*, p. 111.

Avec les questions par inversion les enseignants montrent une certaine distance à leurs interlocuteurs pour leur manifester leur respect, mais surtout pour le leur imposer:<sup>236</sup>

«Quel jour sommes-nous ? » demanda notre maître.

Silence. On entendait la voix aiguë de la maîtresse de la casse voisine dicter une leçon d'histoire [...]

«Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? » répéta Raffin en haussant le ton cette fois et se donnant l'air méchant. (p. 23) »

Les questions posées concernent la simple communication, la perception ou encore l'évaluation d'une situation ou la vérification des connaissances. En relation à leur force perlocutoire et performatives elles expriment un jugement, une sentence: les élèves se sentent évalués, car ces questions se réfèrent à une action de pouvoir, d'ordre, en relation à leur conduite désapprouvée.

"Questionner", c'est entrer par force. Quand la question, centrée surtout sur la connaissance du nom, est pratiquée comme un moyen de puissance, « elle pénètre comme une lame tranchante dans la chair du questionné »:<sup>237</sup> les questions banales des maîtres, apparemment informatives et communicatives, visent surtout une réponse. En l'attendant, ils essayent d'instaurer un rapport de pouvoir avec l'enfant questionné et soulignent chez lui la faiblesse linguistique:

«Comment t'appelles-tu ?

Monique ne répondit pas. Elle semblait absente, paralysée. Raffin repoussa avec dépit le carnet scolaire que le directeur lui avait remis. Son intention était de la faire parler. Mal à l'aise, elle eut un nouveau haut-le-corps, qui la fit tressaillir sur la chaise.

«Regarde-moi ! » lui dit le vieux maître.» (15)

Les moqueurs partis, nous restions seuls dans la cour immense. On pouvait enfin redresser la tête, desserrer les poings dans nos poches. Le maître arrivait, le sourire forcé, comme si de rien n'était.

«Vous avez été sages ? » nous lançait-il.

Sans attendre de réponse [...] (p. 22).

«Raffin se mit à se plaindre :

«Pourquoi attendez-vous toujours que je vous désigne personnellement

<sup>236</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 536.

<sup>237</sup> P. 54-55.

pour me répondre ? Pour me parler ! Pourquoi ne le faites-vous pas spontanément et avec entrain pour avoir la bonne note ?»

Ce serait bien, normal même, pensai-je, de se lever prestement, content, avant les autres pour répondre et cueillir la meilleure note. Mais quel-qu'un avait volé ou éteint en nous la petite étincelle qui tient en éveil les sens de chacun. Nous gardions le silence. » (p. 27)

La conception agonistique de l'échange linguistique, par l'épisode de Monsieur Evron, va incarner aussi la tension véhiculée dans l'action pédagogique.

D'abord les cinq enfants sont soumis à la violence de la confrontation linguistique: les classes des élèves appliqués sont des lieux où ils prennent conscience des rapports de pouvoir.

Le directeur traversait le préau à grands pas. Nous nous remîmes vite sagement en rang, priant qu'il ne nous ait pas vus. Mais, surpris, il s'arrêta au milieu du préau et nous fixa avec l'air de penser: «Qu'est qu'ils foutent encore, ceux-là ? «Puis il se tapa sur le front, et sembla soudain plutôt ennuyé. Il vint à nous:

«Monsieur Raffin est souffrant aujourd'hui.»

Une main sur la bouche, les yeux au ciel, en signe de réflexion, il murmura :

«Où vais-je le caser ?»

Il trouva. (p. 38)

Par l'épisode de Monsieur Evron, l'un des maîtres les plus représentatifs du milieu scolaire, le narrateur démontre qu'il est possible de transgresser si l'on dispose d'une autorité suffisante. Avoir du pouvoir, être le maître, c'est aussi pouvoir accomplir dans certaines limites ce que le commun des locuteurs ne peut pas se permettre: «La langue est prise tout à la fois dans les corps énonciateurs et dans la société qu'ils forment». <sup>238</sup> L'épisode de l'instituteur Evron est exemplaire :

Découragé de cogner dans le vide, Evron changea de tactique : il avança de trois grands pas. Au début de la séance de tir, si j'avais eu envie de rire du ridicule de la situation, là, quand Evron fut si près de nous, j'eus vraiment peur. Il se remit à nous viser avec une violence accrue. Mais malgré les coups. Nous étions devenus si habiles tous les trois qu'Evron continuait à nous manquer. Découragé, il cessa le tir et interpella Pierre :

<sup>238</sup> MANCA TESTO???

“ Eh, toi, grande girafe ! Tu crois t'en sortir à si bon compte ? ”  
Pierre, le nez au mur, frémit, ses longues jambes ployées par la peur.  
(p. 44)

Les yeux d'Evron nous maudirent. Monique criait à en perdre haleine, Jean était à bout de souffle, et moi, dans ce vacarme dramatique, je me surpris en train d'applaudir. Je tapais frénétiquement dans mes mains et rien ne pouvait plus m'arrêter. (49)

Les cinq enfants vont être soumis à la violence physique: Evron va représenter la violence littérale de l'affrontement communicatif qui devient celui d'un «corps pénétrant un corps». La violence linguistique de la littéralité ne va pas seulement rester une menace de se transformer en violence littérale de la langue.

### 1.9. *Les quartiers populaires et les bidonvilles, dans les années 1960, avant la "crise" des banlieues*

Dans la narration des épisodes qui constituent le 1<sup>er</sup> temps, selon une division fictive, le narrateur n'explicite pas les sous-entendus, mais il met le lecteur sur leur trace.

Les personnages du roman sont construits en puisant des éléments de la réalité: ils sont insérés dans un cadre de vie précis et à l'intérieur d'un groupe social défavorisé.

L'écrivain, en adoptant un point de vue omniscient,<sup>239</sup> fait plonger petit à petit le lecteur dans les sentiments et les pensées de ses acteurs. Tous ces éléments sont groupés d'abord autour du pronom «Nous» qui les identifie immédiatement.

La classe de rattrapage réunit «des enfants d'alcooliques, de prostituées, d'immigrés, ou de parents divorcés» (10), à l'origine ethnique diversifiée, mis en commun par leur origine sociale: ce sont les enfants de familles vivant dans les cités de transit, dans les bidonvilles, dans les quartiers HLM rassemblant des pauvres qui vivent d'allocations :

<sup>239</sup> « Depuis 1980, le roman beur prend typiquement la forme du récit d'un narrateur autodiégétique qui se raconte. » : K. Olsson, *op. cit.*, p. 59.

« Monique, elle aussi, s'attira les foudres du directeur :  
« Je sais, mademoiselle Chemin, que vous n'êtes pas dans un moment propice à de bonnes études, Vous êtes dans la classe de monsieur Raffin parce que, au cours moyen, votre comportement freinait l'élan de vos camarades; ici vous allez retrouver vos esprits bien tranquillement, pour obtenir des résultats concrets. Cela fera plaisir à votre maman d'apprendre que vous avez bien travaillé durant sa cure de désintoxication ! ». (30)

À la fin des années 90, au moment de la sortie de ce roman, « la société française fondée sur des classes sociales portait en elle des conflits et des inégalités [...]. Par conséquent, une "logique sociale" donne un sens à de nouvelles identités fondées sur l'expérience collective de l'exclusion »:<sup>240</sup> les habitants de ces quartiers sont déjà plus pauvres que la moyenne des Français, le taux de chômage y est plus élevé (quatre fois supérieur à la moyenne nationale dans certains immeubles), le nombre de bénéficiaires du RMI aussi; 28,3% des ménages vivent des difficultés financières (au lieu de 17,1% en France métropolitaine), et, pour 26,1% d'entre eux, les prestations sociales représentent plus du quart des revenus (13,6% en France métropolitaine).

Cependant, contrairement à une idée qui nourrit les campagnes xénophobes, les "immigrés" percevaient parfois moins d'aide sociale que les Français "de souche".

Mais les aveux à Alexina mettent au grand jour les liens sociaux détériorés dont les cités de banlieue offrent beaucoup d'exemples. Comme il en est souvent le cas, la situation d'Ariel, le petit juif avec la kippa, est celle d'une famille monoparentale - une mère célibataire vivant seule avec son enfant -. Cette réalité est nettement plus élevée dans les cités de banlieue, ce qui indique une moindre intervention ou une absence totale des pères en tant que dépositaires de l'autorité. Cela pourrait, partiellement, expliquer l'idée reçue selon laquelle les habitants des cités élaborent leur propre code moral et leur échelle de valeurs, rejetant l'ordre établi, ne respectant ni loi ni autorités.

Même lorsque la population d'une cité ou d'une tour est majoritairement d'origine étrangère, la notion de valeurs détériorées, des phénomènes de ségrégation et d'agrégation ethnique dérivées de la vie

<sup>240</sup> A. Touraine dans Hervé Marchal & Jean-Marc Stébé, « Les grands ensembles : nouveaux ghettos français ? », 25/11/2010.

dans un grand ensemble-ghetto ne peut pas s'appliquer, car les personnes qui y vivent n'appartiennent que très rarement à la même ethnique.

Il faut ajouter le désœuvrement des chefs de famille au chômage : cela dessine le cadre de vie de ces enfants livrés à eux-mêmes, laissés à l'abandon, privés de modèle auquel s'identifier.

Le milieu familial de Momo offre des traits typiques :

Elle se mit devant moi en me barrant le chemin. Son regard devint triste comme au temps de Raffin :

« Je ne donnerai ma main qu'au garçon qui ne me battra pas.

- Je ne te battra jamais.

- Tu dis ça maintenant parce que tu as envie que je t'aime mais plus tard si tu rentres ivre à la maison, tu me taperas.

- Je ne boirai pas.

- Parce que tu es petit ; quand tu seras grand, tu feras comme mon père, comme les voisins, tu battras ta femme et tes enfants.

- Non ! » [...]

« Tu ne me battras pas, même si tu es en colère parce que tu as honte de ton existence si tu ne réussis pas ce que tu veux ?

- Non, dis-je.

- Tu ne boiras pas même si tu es malheureux parce qu'on est pauvres ?

- Non. »

Elle baissa la tête et resta longtemps pensive. Je devinais qu'elle parlait de son père, de sa mère, et j'étais triste pour elle. (141)

L'Etat a pourtant essayé d'endiguer les phénomènes de détérioration sociale par exemple avec le rôle éducatif et initiateur des "grands frères" et des animateurs socioculturels. L'activité associative intense avait participé activement à l'intégration sociale et culturelle.

De l'avis de presque toutes les équipes de sociologues qui ont participé à l'enquête INSEE-NRS, les préadolescents posent un problème d'intégration particulier. Un certain déficit éducatif est certainement en cause. On notait, par exemple, dans une cité comme les "4000", à La Courneuve, qu'un enfant sur trois vivait dans un foyer dont aucun membre ne travaillait.

En raison de l'extraordinaire hétérogénéité des quartiers et des populations qui y vivent, différemment d'il y a trente ans, aujourd'hui on ne peut plus assimiler les habitants à la classe ouvrière : ils ne forment pas des communautés populaires partageant une même culture, comme c'était le cas il y a encore vingt ans. Les sociologues ont du mal à définir des groupes sociaux, car le seul point commun à ces populations

est leur pauvreté qui commence à définir un groupe social. C'est bien elle qui est à l'origine de plusieurs des maux qui frappent ces quartiers.

Dans ces conditions de précarité, les plus jeunes sont les plus stigmatisés. Désorientés, démotivés, les préadolescents ont perdu toute confiance dans les institutions, comme l'a montré Charef dans *Le thé au harem d'Archy Ahmed*. Ils se construisent leur propre morale, où la légalité n'est plus une valeur.

Les cités ont évolué en devenant des espaces habitatifs sous l'emprise de la violence. Le sentiment d'insécurité est fort, palpable et le nombre d'actes de violence semble progresser. Les personnages du roman sont construits en puisant des éléments de la réalité. Un certain déficit éducatif est certainement en cause. Ces adolescents posent des problèmes d'intégration particulier : échec scolaire, violence verbale ou physique, vandalisme, toxicomanie. Désorientés, démotivés, ils ont perdu toute confiance dans les institutions. Ils se sont construits leur propre morale, où la légalité n'est plus une valeur.

Dès les débuts, ces zones ont été marquées par l'isolement. Selon Philippe Choffel (INSEE), «il ne semble pas, ou plus, (...) que les habitants des quartiers prioritaires ressentent de façon aiguë un problème de desserte par les transports en commun, puisque 90% des personnes interrogées considèrent que leur quartier est bien desservi, jugement que partagent seulement 80% des ménages urbains» :<sup>241</sup> les jeunes circulent en dehors des cités, mais c'est souvent l'expérience du racisme au quotidien, à travers les contrôles policiers "au faciès". Pour cette raison, la cité devient un refuge.

Les logements sociaux de ces quartiers, construits avec des matériaux inadaptés ou de mauvaise qualité, ont longtemps été mal entretenus par leurs gestionnaires. Les enquêtes ont montré que les réhabilitations, en particulier lorsqu'elles touchent à l'isolement phonique et aux cages d'escalier, sont généralement appréciées des habitants et participent à l'amélioration de l'image des cités. A l'inverse, les dispositifs de développement social et les aménagements réalisés dans le cadre de la politique de la ville ne sont pas toujours remarqués par les habitants.

<sup>241</sup> Philippe Choffel, *Emploi et chômage dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville. Quelques repères statistiques*, 17/12/2002.

Parmi les délinquants, les immigrés seraient surreprésentés, étant aussi plus facilement "repérables" que les autres. Le sentiment d'insécurité reste stable, le nombre d'actes de violence depuis, a progressé.

L'un des problèmes reconnus de l'enseignement dans les secteurs réputés défavorisés « est la baisse des attentes des enseignants à l'égard des élèves, et l'imputation de l'échec au particularisme des familles. Les observations suggèrent que cette orientation psychologique a résisté aux essais de partenariat, d'autant mieux que la politique des ZEP ne s'est pas déployée en une vaste expérimentation mobilisant les enseignants sur la découverte active de voies professionnelles alternatives ». <sup>242</sup> D'un autre impact est l'enseignement des langues et cultures nationales des pays d'origine des enfants d'immigrés (ELCO). Le "maintien des liens culturels" avec le pays d'origine contribuerait à l'adaptation des enfants dans les écoles françaises. Mais lors de son instauration, « cet enseignement était aussi clairement une pièce de la politique globale de l'immigration des années 1970, qui cherchait à entretenir la mobilité des immigrés et leur capacité de "retour" par l'entremise de leur allégeance au pays d'origine. Cet enseignement est institué, dans le premier degré essentiellement, en accord avec la directive communautaire 77/686 du 6/8/1977, étendue aux migrants extracommunautaires, qui fait obligation aux Etats membres d'enseigner la langue du pays d'accueil », <sup>243</sup> mais aussi de promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine, dans le cadre de l'enseignement normal et en collaboration avec les pays d'origine, afin de favoriser une réintégration éventuelle au pays d'origine.

### 1.10. *Discours indirect et discours direct*

Par les nombreuses insertions de scènes au discours direct, le narrateur prétend restituer, par la citation, les dialogues et les mots entendus et prononcés.

Le *discours direct* dissocie nettement les deux situations d'énonciation, celle du discours citant et celle du discours cité. Il y a en effet deux systèmes de repérage distincts pour les embrayeurs: celui de la parole citée et celui de la parole citante.

<sup>242</sup> Françoise Lorcerie, « Scolarisation des enfants d'immigrés », *Revue Plurielles*, n°14, Printemps, 1995,

<sup>243</sup> *Idem*, p.

Par les embrayeurs comme : *nous amenait là* (10), *ces deux-là* (19), *comme je l'ai déjà dit* (25), *dans cette classe* (25, 30), *il en était ainsi* (26), *ce matin-là* (50), *ce jour-là* (58), le narrateur effectue des repères par rapport aux énoncés antérieurs, sans faire intervenir l'énonciation : le référent visé est le même, mais le processus de référence passe par des voies distinctes.

Même si le discours direct rapporte des paroles qui sont censées avoir été dites, il ne peut s'agir que d'une « mise en scène » qui vise à authentifier le travail du narrateur-*"rapporteur"*.<sup>244</sup>

L'identité du sujet de l'énonciation convoque la problématique polyphonique :<sup>245</sup> le « locuteur » doit être vu comme une source unique en qui coïncident deux statuts :

- celui de producteur physique de l'énoncé, c'est-à-dire l'être psychosociologique à qui on attribue son origine, l'individu en tant que tel qui parle ou écrit représenté par le discours direct;

- celui d'énonciateur, « en entendant par là l'être présenté *dans le sens même de l'énoncé* comme étant le responsable de l'énonciation », point de repère de la référence des déictiques.<sup>246</sup>

Cette narration présente continuellement les personnages qui énoncent dans des scènes au *dd*, qui se posent ainsi en responsables de leur énonciation : ils passent ainsi du statut de *"non-personne"* à celui de

<sup>244</sup> Le *dd* demeure du *discours rapporté* au sens strict, mais il est assumé par un de ses énonciateurs effectifs: seule la situation d'énonciation est distincte : « dans le *dd*, le rapporteur se présente comme le "locuteur" de l'énonciation *X a dit T*. et délègue la responsabilité du propos rapporté à un second "locuteur", celui du discours direct » : D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire, cit.*, p. 117.

<sup>245</sup> La notion de « polyphonie », empruntée aux travaux de M. Bakhtine a été développée d'abord par O. Ducrot pour traiter ces énoncés où dans le discours d'un même énonciateur se laissent entendre plusieurs « voix ». Selon Ducrot, « trois thèses » se retrouvent dans toutes les théories de la polyphonie linguistique :

- « La distinction entre le sujet parlant (« empirique » ou encore « réel ») compris comme le producteur effectif de l'énoncé, c'est-à-dire l'être psychosociologique à qui on attribue son origine [...], et le locuteur, en entendant par là l'être présenté *dans le sens même de l'énoncé* comme étant le responsable de l'énonciation » ;

- « Certains énoncés présentent simultanément plusieurs points de vue - sans exclure théoriquement l'éventualité que certains autres n'en présentent qu'un » ;

- « Le sens de l'énoncé peut attribuer au locuteur différentes attitudes vis-à-vis de ce ou ces points de vue, notamment différentes formes et différents degrés d'adhésion ou de non adhésion » : Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire, cit.*, p. 89-90.

<sup>246</sup> Cfr. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire, cit.*, p. 89-97.

«locuteurs», le *dd* ayant l'avantage d'introduire dans l'énonciation de l'auteur les énonciations d'autres sujets. Ces propos sont en fait placés sous la responsabilité du narrateur qui les rapporte, au même titre que tous les autres éléments de son histoire.

La manifestation la plus évidente de la polyphonie linguistique est le discours rapporté, « c'est-à-dire les divers modes de représentation dans une énonciation d'un autre acte d'énonciation » :<sup>247</sup>

On l'appelait la classe de rattrapage (10), « On m'a toujours appelée Momo » (15), « il m'a dit que vous aviez fait [...] ». (50)

Cette opération de *débrayage* marque l'*incipit* du *récit* à la troisième personne et l'installation de la "fabula". Mais c'est aussi la phase où l'énonciateur se reflète dans le "non-je" de la proposition impersonnelle à l'*incipit* du roman.

Au *débrayage* du début vont suivre d'autres moments de *débrayage*, qui déplacent le *récit* de plus en plus loin de la source énonciative, ou qui s'alternent à des opérations d'*embrayage*, adressées à activer la sortie ou le retour d'une isotopie spatiale ou temporelle.

C'est le cas des "retours en arrière" spatio-temporels qui comportent un *débrayage* supplémentaire sur une deixis différente par rapport au *récit* premier, auquel peut suivre un procédé d'*embrayage* sur de nouvelles séquences spatio-temporelles reliées à la temporalité du *récit* originaire.

C'est le *récit* aussi qui est l'objet du discours: les personnages, les situations, les événements, les parcours narratifs et le lecteur, celui qui a à faire avec le *récit* ainsi que le moyen à travers lequel le *récit* se constitue : c'est-à-dire l'écriture.

De la même façon, les effets de mimétisme idiolectale des personnages, correspondent à un *débrayage* sur la première personne dans les scènes en discours direct, qui entraînent des manipulations de l'énonciateur par rapport aux formes du discours.

Mais l'instance énonciative se manifeste aussi en tant que manipulation des contenus de la représentation. L'énonciateur est déterminé par les traces de son monde moral et gnoséologique: les qualifications, les modalisations verbales et adverbiales, les jugements, les discours rapportés.

<sup>247</sup> *Idem*, p. 115.

Le discours de l'énonciateur - dépositaire du *je-ici-maintenant* -, placé à l'intérieur du *récit*, fait référence à ce qu'il y a au-dehors: au Discours culturel, mais aussi aux conceptions subjectives du monde.

Pour le narrateur, il ne s'agit pas en effet de rapporter un énoncé, mais une situation d'énonciation propre, distincte de celle du discours qui cite : pour cela, il intègre un acte d'énonciation, le discours cité, qui dispose de ses propres marques de subjectivité, de ses déictiques, à l'intérieur d'une seconde position, celle du discours citant.

Par le *dd* le narrateur prétend restituer le discours cité sous sa double face de signifiant et de signifié. Il met en évidence un grand nombre d'éléments qu'autrement on ne pourrait pas récupérer au *di* : interjections, vocatifs, exclamations, énoncés inachevés, argotiques ou populaires. Les guillemets et les tirets jouent à l'écrit le rôle de frontière entre les deux domaines énonciatifs :

« Ma peur à moi s'amplifia, c'est tout. [...] Comme je l'ai déjà dit, [...] »(25)

« Ce serait bien normal, pensais-je, de se lever prestement [...] » (28)

Je n'admettais pas ce changement brutal. [...]

«Je comprenais, malgré moi. Le plus terrible fut de l'entendre dire : « Tu es peut-être ici pour toujours. »

Non !

La situation d'énonciation citée étant reconstruite par le narrateur, c'est cette description subjective qui donne son cadre à l'interprétation du *discours cité*: le *dd* est un fragment de texte dominé par l'énonciateur du discours citant qui lui donne un éclairage personnel. En particulier, le locuteur citant cherche à montrer qu'il rapporte les paroles mêmes, ensuite - selon la stratégie du texte - il veut par cela se montrer objectif, sérieux.

Comme le démontrent aussi les déictiques et le *dd*, les deux actes d'énonciation se trouvent parfaitement disjoints, étant rapportés à leurs situations d'énonciation respectives. Par le *dd* le narrateur «réifie» les propos cités et souligne leur autonomie énonciative. Cette mise à distance du *dcé* par le *dct* révèle le souci de respecter à la lettre le *dcé*, en marquant le désir d'objectivité et d'information à diffuser: le choix de ces citations et leur mise en contexte révèlent surtout les opinions de véritables locuteurs non audibles, fautifs, chargés de toutes les émotions du moment, enfin découpées de la platitude du quotidien, dignes d'autonomie et mises en relief par l'action du locuteur.

Les déictiques du discours *cité* ne peuvent l'être qu'à partir des indications fournies par ce discours citant.<sup>248</sup> C'est l'autre scène, la "scénographie" par laquelle l'œuvre elle-même définit la situation de parole dont elle prétend être le produit. Cette scénographie n'est pas simplement un cadre, un décor, comme si l'histoire racontée survenait à l'intérieur d'un espace déjà construit et indépendant d'elle ; en fait, c'est en se développant que l'énonciation légitime progressivement son propre dispositif de parole.

Cet énoncé narratif parvient à représenter des états de la réalité en le montrant par l'énonciation même et par le discours rapporté.<sup>249</sup> Ce *dire* ne reste pas une simple transmission d'informations, mais va engager la responsabilité du narrateur. Par son discours, il explicite les *présupposés* qui concernaient sa vie et celle des autres, en préférant ôter au destinataire le droit de se laisser aller aux stéréotypes: «le pré-supposé joue un rôle essentiel dans la construction de la cohérence textuelle. Pour progresser, un texte s'appuie sur une information posée qu'il convertit ensuite en présupposé».<sup>250</sup>

Les implicites qui concernaient la vie d'Abou et celle de ses camarades vont avoir plein droit d'existence: ils vont être repérés par rapport à la lecture, puisqu'une telle description définie implique que l'*histoire* soit prise en charge par la narration qui ne se déploie que grâce à l'activité du lecteur. La narration - l'acte d'énonciation qui a produit le récit - implique une double scène : celle de l'histoire (les événements racontés) et celle de la narration de cette histoire, le *récit*, c'est-à-dire le texte qui consigne cette histoire. Le récit devient autonome, tissant son propre jeu de renvois internes.

Les manipulations du "scripteur" entraînent aussi les effets d'accélération psychologique des événements, obtenus au moyen de l'insertion d'une temporalité différente, notamment du présent de l'indicatif à l'intérieur du *récit* : le passé et les temps de l'imparfait et du passé simple. Ces accélérations coïncident avec un déplacement spatial.

<sup>248</sup> Dans ce roman, le discours cité n'est qu'une facette de la narration: il n'y a ici discours « rapporté » que si l'on accepte le cadre instauré par l'institution littéraire. Dans ces conditions, la « fidélité » du discours direct apparaît comme pure convention littéraire : les énoncés au discours direct ne pourraient pas être infidèles puisqu'ils ont le même degré de réalité que le discours citant.

<sup>249</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication, cit.*, p. 13.

<sup>250</sup> *Idem*, p. 86-87. Les présupposés concernant la vie dans les bidonvilles, construits antérieurement à l'énoncé et admise comme des vérités évidentes, vont être démontés.

À l'intérieur du concept de « locuteur », en tant que responsable de l'acte de parole, on y distingue donc deux instances : Abou personnage ou « locuteur en tant que tel » et le narrateur ou « locuteur en tant qu'être du monde ». Le premier désigne le locuteur considéré en tant qu'être de l'histoire. Le locuteur-2 désigne le locuteur non seulement du seul point de vue de son activité énonciative, mais qui possède par ailleurs d'autres propriétés. L'*ethos* est donc attaché au locuteur-2, à l'être de discours et non au locuteur-1. Quand il le faut, donc, le locuteur-2 se met en valeur en dévalorisant le locuteur-1 : c'est de cette façon qu'Abou va montrer aux autres des individus sous tous les aspects de leur existence et dans toute la vérité de leur nature.

Cette distinction entre locuteurs est également liée à la distinction entre la dimension référentielle et la dimension modale de l'énonciation : d'un côté l'énoncé fait accéder le co-énonciateur à certaines entités (référence), de l'autre il indique quelle relation entretient avec lui son sujet d'énonciation (modalisation).

Le narrateur rapporte tous les éléments de son histoire : les « impressions » d'Abou en font un sujet percevant qui, de son observatoire, conduit le lecteur dans la révélation.

Le fait d'expliciter ces « indices lacunaires » constitués par les réponses manquées, par les sous-entendus et les humiliations qui accompagnaient ces enfants est le seul moyen pour le co-énonciateur d'autrefois « de concilier la violation apparente des lois discursives avec le respect présumé de ces lois ». <sup>251</sup> Son discours - et la lecture qui le fait surgir et qui l'actualise - va révéler l'expression de son intériorité et de celle de ses camarades : mais il se révèle surtout comme un réseau de stratégies par lequel c'est lui à *présent* qui convoque son co-énonciateur avec qui il veut surmonter la *dévalorisation* qui le caractérisait autrefois : « la connivence est l'espace dans lequel le discours entend se proférer ». <sup>252</sup>

Par le pronom *je*, on glisse constamment d'un plan d'énonciation à un autre : ce *je* s'interprète, en effet, de deux façons : tantôt comme personnage de *récit* (« je vis », « dis-je ») tantôt comme élément du « discours » du narrateur. C'est ce dernier qui prend en charge, par

<sup>251</sup> D. Maingueneau, *Linguistique [...], cit.*, p. 93.

<sup>252</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication, cit.*, p. 17.

exemple, les doutes « peut-être », l'exclamation « Non ! », le raisonnement intime « Qu'allais-je lui dire ? » (55), « je me disais que c'était la femme de ma vie » (57).

D'un côté, le locuteur coïncide avec le sujet d'énonciation ; mais du point de vue modal, il existe une sorte de rupture entre le sujet d'énonciation comme tel (« locuteur-1») et son énoncé, puisqu'il réfère à *je* comme il le ferait à une non-personne. En revanche, dans *Hélas !*

le sujet d'énonciation, du point de vue modal, est impliqué dans son dire et l'interjection a la fonction de théâtraliser son propre corps d'énonciateur.

Dans la reconstruction de l'*état* de détresse et de douleur, le locuteur exprime sa dévalorisation et celle de ses camarades par des énoncés qui décrivent cet état au moyen d'assertions: il les rapporte au *présent*, un temps du commentaire, sans les adapter au registre narratif du contexte:

«Les enfants qui ont peur du jour qui pointe, de la nuit qui tombe, n'aiment pas le lit » (112).

Le narrateur utilise pour la plupart des verbes «constatifs» censés décrire un état du monde comme s'il était indépendant de son énonciation : le ton est celui d'un individu différent de lui, "autre", qui ne joue pas la souffrance et la peur dans la pure expression de natures sans artifice.

Mais il y a aussi des moments où l'émotion du souvenir l'emporte et le Narrateur recourt à aux interjections qui d'un côté restituent toute la spontanéité à son discours et de l'autre elles redéfinissent les rôles assignés par la langue:

«Allez faire parler des enfants dont les nuits sont habitées par des cauchemars ! Chacun, ensuite, lavait ses couverts et allait où bon lui semblait.» (p.80 )

L'expérience me paraissait insurmontable. Que de vexations, d'humiliations à venir, que d'efforts à fournir ! (122)

Les exclamations avec inversion nominale expriment un certain profil informatif. L'emphase porte sur le nom, les «vexations», les «humiliations à venir», les «efforts à fournir» avec une nuance tantôt qualificative, tantôt quantitative pour laquelle on dispose de la variante

de l'article exclamatif « *que de !* ». Par la description de leur état Abou montre qu'ils étaient des enfants victimes comme tant d'autres: son énonciation met en évidence que leur infériorité était due au milieu où ils grandissaient ou dans lesquels ils allaient vivre. L'instance qui énonce se détache et vient s'opposer au "je" déprécié.

L'emploi des imparfaits, par contre, représente l'adaptation au registre narratif du contexte-source, en faisant passer l'avis personnel d'Abou après celui de la source citée:

Notre classe portait ce surnom. (43)

Mes racines n'étaient pas reconnues, et qui peut s'épanouir sans racines ? (138)

Je ne savais pas leur parler, trouver les mots pour exprimer ce que je ressentais. Et je n'avais pas su parler non plus à Momo lors de notre fugue nocturne. (139)

La conscience est point d'origine qui détaille et évalue : en passant du premier plan au second plan l'*imparfait* indique au lecteur que tel phénomène est filtré par un point de vue et que le temps de l'actance est situé avant le temps du texte : le scripteur fait retourner le lecteur sur l'action indiquée au *passé* à l'aide du trait sémantique <rétrospectif>. Mais en même temps, ce qui compte dans ce texte c'est la <perspective> temporelle :<sup>253</sup> le temps du texte et le temps de l'actance se superposent. Le temps du texte prend un sens particulier dans la perspective du "maintenant" du scripteur qui a enfin vaincu l'émotion violente qu'il éprouvait au moment de l'échange linguistique et qui le réduisait au silence. Le déroulement propre de l'écriture ne va pas dans une direction opposée au temps de l'actance : simplement il coexiste dans la figure du scripteur qui se remémore ce nœud actanciel qui le voyait immobilisé.

Pourtant le *dd* propose un simulacre d'un autre acte d'énonciation, en dissociant les deux domaines énonciatifs. Il n'est discours rapporté que par son sens, dans la mesure où il constitue une sorte de traduction de l'énonciation citée.

Pour être perçues comme telles, les citations sont introduites de manière à ce que l'on repère un décalage entre discours citant et frag-

<sup>253</sup> H. Weinrich, *op. cit.*, p. 121.

ment cité. Les temps du récit de la citation prennent au discours indirect – comme dans cet exemple des remarques de Monique restées dans les souvenirs du locuteur – par le trait de <rétrospective> :

« Avant, je ne pouvais pas même m'asseoir à une table garnie; le dégoût m'en éloignait et je me demandais comment faisaient ceux qui mangeaient, dès l'aube, avec tant d'appétit. Des inconscients, me disais-je; ou alors ils n'avaient jamais vécu de journée épouvantable, ils avaient de la chance. Moi, dès le réveil, pour me protéger de la vie, je me verrouillais si fort que mon corps tendu manquait de souffle. Eux, ils mangeaient !» (p.105)

« Il y a encore des choses que je m'interdis de dire à Alexina.

- Quoi ? » demandai-je.

Elle me regarda comme si c'était la première fois de sa vie qu'elle se confiait à quelqu'un. J'en fus flatté. Un frisson chaud et chatouilleux envahit mon corps tout entier.

« Si je dis tout à Alexina, elle pensera que mes parents sont fous et je ne veux pas qu'elle le pense.

- Dis-lui tout ce que tu as sur le cœur avant que l'on se quitte ; on ne retrouvera peut-être plus quelqu'un comme elle et on regrettera nos silences, après. » (129)

Abou met en place une « situation d'interlocution »<sup>254</sup> où les nombreuses interrogations correspondent à une demande d'information adressée par l'énonciateur-locuteur au coénonciateur-interlocuteur : « la construction interrogative fonctionne comme un marqueur qui renvoie à une opération de modalisation, c'est-à-dire d'évaluation, qui concerne la validation ou non (c'est comme ça ou ce n'est pas comme ça) de valeurs possibles. L'énonciateur, qui occupe une position décentrée par rapport au plan de validation référentielle, autrement dit en attente de réponse, a recours à autrui, à l'intérieur d'une relation intersubjective, pour valider ou non telle ou telle valeur :<sup>255</sup>

Je reconnus tout de suite son bras vêtu du seul tricot qu'elle devait avoir. Je me levai, gêné. Qu'allais-je lui dire ? Je n'y avais pas réfléchi. (55).

<sup>254</sup> D. Ducard, *Entre grammaire et sens, cit.*, p. 93.

<sup>255</sup> Voir « Formes de discours et énonciation : la modalisation », pp. 45-57, in D. Ducard, *cit.*, p. 90.

« Avais-je conscience, à l'époque, que mon état s'améliorait ? [...] Moi, dès le réveil, pour me protéger de la vie, je me verrouillais si fort que mon corps tendu manquait de souffle. Eux, ils mangeaient ! Comment avoir faim et soif, lorsqu'on s'attend au pire, même si rien de grave n'a troublé la quiétude de la veille, on se souvient du passé, et l'on se méfie du jour qui pointe quand bien même il arrive en crânant. » (p.105)

« J'étais encore sonné par ses conclusions brusques et radicales. Tu n'aimes rien ? À coups sûr je n'aimais rien puisqu'on m'avait tout pris. Je me sentais nu ». (136)

La réponse va être interne à l'énoncé interrogatif et aura une fonction métalinguistique de rectification sémantique, de nature didactique, cherchant vis-à-vis du co-énonciateur un signe de solidarité. Le but du narrateur est celui d'isoler des énoncés montrant des conflits d'opinion ou des mésententes ; il souligne certains aspects de l'activité de langage permettant de mettre en question et de comprendre autrement celles-ci. Un point essentiel est la reconnaissance des aspects implicites qu'il fait apparaître en sousentendant « Vous voyez bien que notre différence, notre maladie dépendait des autres, des humiliations reçues, de la société, de la vie ! ». Cette conclusion, qui oriente les assertions de nature justificative ou réfutative, situe l'échange au niveau de la communication, dans une sorte de dernière possibilité existentielle qui consiste à se soustraire en excluant toute référence à une réalité prise dans un rapport intra-subjectif et pondant à un désir de représentation véritable.

Le sujet invalide les interprétations d'autrui pour orienter le propos dans une autre direction. Avec le *déni* activant une sorte de « clivage du moi », on substitue ce qui en tiendra lieu, ce que l'on désire croire : on rentre « dans une logique du "malgré tout" » qu'il réduit à la formule, doublement orientée, "je sais bien mais quand même". Il va s'agir d'un mouvement de nature concessive<sup>256</sup> qui, dans une situation d'interlocution, valide une valeur qui est assertée - ou supposée telle - par un autre (individu ou instance collective) et qui est contrariée par la conviction subjective de l'énonciateur, liée à la valuation qualitative qui lui est propre.

<sup>256</sup> Cfr. l'analyse d'Octave Mannoni, « Je sais bien mais quand même... », *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Seuil, Paris, 1969, p. 9-33. Voir l'étude de la construction concessive, p. 58-72.

Selon ces aspects de l'énonciation « les valeurs et les notions ne sont pas stables et se déforment au gré des jugements et selon les points de vue »:<sup>257</sup> le narrateur est un sujet engagé dans une explication de nature justificative<sup>258</sup> afin de persuader l'autre et d'assurer une position subjective. D'autant que la justification est souvent l'effet d'une situation de discours où l'argumentation est contrainte. Comme le signale M.-J. Borel, « chacun a fait l'expérience de ces situations où l'on est obligé de 's'expliquer' tout en étant convaincu du bien-fondé de sa conduite et de l'erreur ou de l'injustice de celui qui nous contraint à parler.»<sup>259</sup> Selon M.-J. Borel, «Nous éprouvons les deux sentiments qu'on a normalement à l'égard d'une faute passée : le désir qu'il n'y ait pas eu ce passé, ou qu'il n'y eut pas faute».<sup>260</sup>

Cet « effort de validation intersubjective du propos de l'énonciateur »<sup>261</sup> se place dans une activité d'argumentation à des fins de persuasion, où surtout les énoncés en *dd*, le discours du narrateur et ses questions rhétoriques, tenant lieu d'explications, viennent justifier une position et confirmer une conviction. C'est dans cette perspective que se comprend le caractère assigné au «type de raisonnement par justification» : le "recommencement", qui procède d'une suite d'essais qui s'enchaînent par « saut brusque », en réponse « à des perspectives différentes », et qui est le signe d'une « non-continuation logique et temporelle ».<sup>262</sup>

La langue figure comme un *état* contenu dans la spatialisation de la structure langagière à laquelle les enfants doivent accéder pour devenir membres de la communauté.

L'œuvre d'Abou s'engage dans la révélation des "implicites", en montrant la portée des non-dits: il énonce de l'explicite «pour faire

<sup>257</sup> Selon Meyerson cité in D. Ducard, *Entre gramamire et sens*, p. 94.

<sup>258</sup> Marie-Jeanne Borel souligne la passage aisée de l'explication au sens strict (en réponse à la question "pourquoi" ?) à la justification ou à d'autres actes de langage : « Or lorsqu'un discours est guidé par un intérêt pratique plutôt que théorique, lorsqu'en lui s'inscrit l'urgence d'une action à faire, d'une décision à prendre, d'une évaluation à donner? plutôt qu'une visée cognitive, comment et où situer la limite entre expliquer et faire autre chose : argumenter, défendre, excuser, justifier...? » («Discours explicatifs», *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques n° 36*, fév. 1980, *Quelques réflexions sur l'explication*, Université de Neuchatel, p. 27-28).

<sup>259</sup> M.-J. Borel, J.-B. Grize, D. Miéville, *Essai de logique naturelle*, Peter Lang, Berne, 1992, p. 26.

<sup>260</sup> Cfr. D. Ducard, *cit.*, p. 94.

<sup>261</sup> D. Ducard, *Entre grammaire et sens*, *cit.* p. 95.

<sup>262</sup> Cité dans D. Ducard, *op. cit.*, p. 91.

passer de l'implicite». <sup>263</sup> A partir d'indices volontairement lacunaires, il fait ressurgir tout un univers personnel qui va aider le lecteur à mieux comprendre les personnages, les lieux et les faits enchaînés dans cette histoire. «La problématique de l'implicite ouvre sur celle des lois du discours, sur des règles qui gouvernent tacitement les échanges discursifs. C'est en s'appuyant sur elles et sur la situation d'énonciation que les co-énonciateurs peuvent capter une bonne part des contenus implicites». <sup>264</sup> Les présupposés concernant la vie dans des milieux dégradés et surtout leur vie d'enfants «fils de» parents en détresse, sont des propositions implicites, mais inscrites dans les énoncés des maîtres, au-delà de la situation d'énonciation. Il s'agit donc d'un implicite familial qui dans la situation d'énonciation devient un sous-entendu inféré d'un contexte singulier.

Ces enfants considérés “en retard d'apprentissage” sont supposés incapables à respecter les règles du discours: considérés comme des “malades”, leurs français fautif ou inapproprié semble leur revenir “de droit” : le jugement porté sur le maniement de l'implicite est d'ailleurs ambigu. On peut y voir aussi bien un refus de la franchise autant qu'une mise à distance, puisque l'implicite se définit comme un jeu sur la frontière entre le dit et le non-dit.

Avec leurs actes de langages manquants les enfants n'obéissent pas aux maîtres dans la mesure où, par leur état d'infériorité reconnue, ils peuvent se permettre de transgresser les lois de la conversation: «la subversion des règles de domination coïncide avec la subversion des règles du discours». <sup>265</sup>

Ces présupposés rappelaient de manière latérale des éléments dont l'existence était présentée comme “allant de soi”: les présupposés et les sous-entendus permettaient aux locuteurs de “dire sans dire”, d'avancer un contenu sans en prendre totalement la responsabilité. Avec le présupposé il y a une mise en retrait de ce contenu. L'usage de l'implicite met en évidence ce qu'il faut cacher: par l'*explicitation* on parviendrait à persuader ses destinataires des présupposés et des sous-entendus, et donc le réel devrait se conformer au langage: ce qui comporterait la prise en charge active de la situation familiale des enfants

<sup>263</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, cit., p. 77.

<sup>264</sup> *Idem*, p. 79

<sup>265</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, cit., p. 92.

Cette dissymétrie est capitale; elle focalise l'attention sur le "posé" et fait passer discrètement le présupposé.

L'écrivain caractérise ses personnages et leur attribue un idiolecte qui actionne un réalisme phonétique et lexical.

L'insertion de leur vécu dans l'encadrement social - à travers l'expérience linguistique risquée dans le passage de leur langue maternelle, étrangère ou d'un autre registre - à la L2, suit un détour du normatif. Le narrateur dépasse cet état de la langue, pour exposer la communication vivante que la langue contient: «avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans l'univers de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours».<sup>266</sup> L'utilisation du parler populaire répartit ses effets entre le récit et les personnages: l'écrivain place les expressions particulières là où les échanges sont conflictuelles :

Ils étaient à genoux, face à face, et se fixaient. Pierre tremblait de partout. Les poings serrés, il lui cria :  
« Qu'est-ce que t'en sais, toi, salope ! » (100)

Alexina reprit :

« Pierre, es-tu conscient que Gaétan et Olivier sont morts sous la neige à cause de ta blague? »

Pierre, touché au vif, leva lentement la tête.

Son regard changea, il n'était plus triste, pitoyable, il reprit de l'éclat, de la force, comme une folie :

« Je vais te dire, pouffiasse... »

Alexina le coupa brutalement :

« Je t'interdis de me parler sur ce ton ! »

Outrée, elle se leva et s'approcha de Pierre. Agenouillé sur la planche, le front haut, l'œil oblique, il gardait, malgré le reproche, un air insolent et reprit d'un ton fielleux. (103-104)

Parfois, dans les scènes simulant des situations où l'oral revêtait pour les cinq enfants une importance particulière, le contexte linguistique est rapporté de telle manière à marquer l'apparition du *dd* rapporté: son insertion fait du texte un carrefour de voix. Le Narrateur exploite cette hétérogénéité énonciative pour démontrer les intrications

<sup>266</sup> É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 1, cit., p. 129-130.

entre les niveaux de l'énoncé: sa reconstruction oriente son analyse en sens dialogique et son énonciation rend enfin lisibles les éléments cachés qui gravaient sur eux.

Les guillemets et le tiret sont renforcés par un verbe introducteur – DIRE, PROVOQUER, CRIER, CONTINUER, ENCHAÎNER, INSISTER, INTERPELLER – dans diverses positions, surtout devant le *dcé* :

Monique resta silencieuse. Il insista :  
«N'est-ce pas, mademoiselle Chemin ?» (p. 31)

ou postposé :

«Si vous ne vous décidez pas à suivre studieusement les cours, vous finirez comme les petits vieux de la maison de retraite de Nanterre ! » pesta le directeur. (29)

Leur vouvoiement marque manifestement la non-appartenance à la même «sphère de la locution»: celle-ci sépare les coénonciateurs et l'univers de la non-personne comme par une sorte de cercle invisible, rendu "sensible" par les attitudes en délimitant un espace d'exclusion. Le *vous* singulier est une forme de mise à distance:<sup>267</sup> vouvoyer des inférieurs, c'est affirmer une distance hiérarchique. On vouvoie donc aussi pour exclure de la réciprocité.

Le Narrateur montre par son discours le profond écart existant entre les apparences, les sous-entendus fautifs exploités par les maîtres et les faits, de manière à renverser l'appartenance aux sphères du discours. Les hommes ne construisent pas la langue mais sont façonnés par elle. Les langues parlées sont un des domaines privilégiés pour la différence et pour l'intégration des différences, pour la dimension de l'histoire et de l'enseignement civique aussi.

L'énonciateur souligne le rapport de chaque groupe en définissant leur identité par les faits rapportés:

«Avant de ranger vos cahiers, dit Evron, je vous propose la colle du jour : trouvez-moi un synonyme du verbe

« Allons, jeunes gens, vous n'allez pas saboter ma demi-heure de footing en restant muets ! " dit-il en colère et ironie en épluchant sa banane.

<sup>267</sup> D. Mangueneau, *L'Énonciation en linguistique littéraire*, Paris, 1994, p. 29-30.

[...] Je pensai que ses élèves trouveraient la réponse facilement. Le temps passa. Les autres se mettaient à table, au réfectoire, les couverts tintaient.

« Sachez que si je vous donne la réponse, vous restez une demi-heure supplémentaire en étude ce soir ! » prévint Evron.

Des soupirs de mécontentement fusèrent quand soudain une voix se fit entendre :

« Poudroyer. »

Il y eut un silence d'une pureté absolue. Lentement, les élèves d'Evron se retournèrent pour nous fixer, ébahis. Leur maître, la bouche pleine, nous toisa tous les cinq du regard :

« Qui a répondu ? »

Pas de réponse.

« Qui a répondu ? » reprit simplement Evron. Ariel leva une main molle tout en fixant le trou vide de son encrier. Toute la classe, Evron en tête, le regarda avec étonnement dans un silence qui nous était familier.

« Levez-vous pour répondre, tel est l'usage ici », lui dit Evron.

Ariel, embarrassé, regrettant déjà son geste, se leva, et retira sa kippa.

« Regardez-moi ! » fit Evron.

Ariel obéit, non sans gêne, les mains dans le dos. Maître et élève se fixèrent longuement. Evron prolongea le supplice pour ôter tout moyen à Ariel, et dit enfin :

« Qu'avez-vous répondu ?

« Moi y en a dit ? poudroyer?, Buena ». (41-42)

Cette scène suppose déjà une intrication étroite entre le “faire verbal” et le “faire physique” : l'acte de violence physique porté sur la face (littérale) va marquer le paroxysme de l'ingérence dans le territoire, comme le souligne toujours le narrateur par les positions fournies :

Quant à Pierre, il avait si peur qu'il s'était retranché dans un coin, le dos tourné vers Evron, les mains autour de la tête, immobile.

Il reçut deux coups violents qui lui coupèrent le souffle, et se raidit sans bouger.

Evron, que les cibles immobiles n'excitaient pas, le provoqua :

« Bouge-toi ! Défends-toi ! »

Mais Pierre ne broncha pas. Monique suivait le spectacle dans une triste indifférence. Puis, pendant un long moment, Evron ne toucha plus de cibles. [...] (p. 43-44)

### 1.11.1 Le champ de vision du narrateur : temps et mémoire

Par sa subjectivité, le narrateur a mené de front l'expérience du *devenir* en faisant le récit du changement, d'une *transformation*.

La mémoire permet au narrateur de ressouder des *états disjoints* : elle reconstitue les souvenirs individuels et les souvenirs collectifs. Le discours, ainsi, *re-compose* la fragmentation de l'existence. Le récit récupère et verbalise les tensions exprimées par des arrêts, des pauses et des reprises qui font passer les corps par des *états* de dispersion d'abord et de cohésion ensuite: par les conflits et les efforts, les protagonistes aboutiront à une nouvelle identité.

Le sujet s'affirme au prix d'*états* continus et discontinus qui s'instaurent réciproquement le long d'un processus de signification : par la mémoire, il instaure une cohésion entre les états disjoints et transitifs de sa vie, établissant une continuité entre eux.

Le changement dans les conflits dispose des faits et des *faïces*. Dans le *devenir*, l'identité et le changement ne sont pas sur le même plan : le récit du *changement* a été obtenu d'une transformation située entre deux *états* où la *perte* est traduite par un arrêt langagier.

Dans l'ouvrage de Charef, le *discontinu*, le tournant spatial, temporel et langagier, est le déclencheur d'une quête de soi-même et répond, pour cela, à un besoin existentiel. Animé de la volonté de comprendre et d'unifier des événements, des incidents et des interventions morcelés, le narrateur les inscrit tous dans la quête et la représentation de sa propre identité.

Il représente des réalités saisies dans la jonction de la "mise en espace" avec la "mise en forme".

Totalité fragmentée, il a pris conscience de la nature transitoire de son existence et du statut précaire de son identité, divisée en plusieurs moments séparés : le sujet, nécessaire de faire comprendre l'économie générale de son propre fonctionnement, dans la construction du récit intelligible ou d'un tableau, se met en scène tel un lieu tensif<sup>268</sup> où se confronte une pluralité d'interactions, qu'il parcourt selon une articulation cohérente, mais conflictuelle. Il parvient à ce but par la ré-

<sup>268</sup> *Le devenir*. Actes du Colloque Linguistique et sémiotique III, tenu à l'Université de Limoges, les 2-3-4 décembre 1993, sous la direction de Jacques FONTANILLE, Limoges, PULIM, 1995, *Introduction*.

cupération d'un code expressif garant de la conservation de son "moi" intime.

Par la mise en forme de la représentation, il a tracé un *seuil* sur lequel se placer et établir les questions :

du sentiment de son identité (du moi) et du monde (du non-moi),  
de la préservation d'un "même" invariant et continu, par delà les événements,

des oppositions générées par les interruptions, les conflits du *devenir* et de l'*advenir*, des ruptures comme le départ, le sommeil ou la mort.

Les faits ont déterminé le parcours passionnel d'Abou, marqué par l'expérience du temps, avec des changements et des transformations.<sup>269</sup>

Ce n'est que par la "mise en cadre" du récit que le narrateur vainc l'irréversibilité du temps personnel et social et la réduction progressive de la *durée*.

Le sujet énonciateur saisit la coexistence de plusieurs aspects référés :

- à l'*advenu*
- au présent de l'être
- au *devenir*.

L'énonciation narrative reproduit la simultanéité distincte de ces trois prédications.

Sa narration du *devenir* et de l'*advenu* est la "jonction du tout et de la partie" ; l'*advenu* et le *devenir* se saisissent dans ce point nodal où le passage à l'acte se suspend dans la tentative d'arrêter le cours du temps.

Le *devenir*, connaissable grâce à une *disjonction*, est représenté comme un changement qui a remis dramatiquement en cause la continuité existentielle des protagonistes : des *états* d'équilibre et de déséquilibre caractérisent leurs vies. Des forces dispersives et des forces cohésives interagissent et le *devenir* même de la collectivité doit évoluer vers un rapport de forces favorables aux secondes.

Le temps, l'espace et le groupe social sont les cadres principaux qui structurent toute existence individuelle: «exister, c'est exister dans

<sup>269</sup> *Idem*, p. 85.

le temps, dans l'espace et au sein d'un groupe social (c'est la condition de l'existence politique) [...] : l'appartenance de chacun à son temps est une appartenance nationalement définie». <sup>270</sup>

Le protagoniste a pris conscience du statut précaire de son identité, divisée en moments séparés, en passant d'un *état* à l'autre ; le discours va donc trouver un équilibre entre deux types de forces. Il a rapporté le devenir de son existence et de sa transformation : ce sont des *flashes-back* mémoriels qui lui ont permis d'assurer l'établissement d'une continuité ; la mémoire lui a permis d'instaurer une cohésion entre l'aspect discontinu et transitif des états disjoints de l'existence, sur les plans spatial et temporel.

Le narrateur traduit l'expérience douloureuse du passage de l'*état* passif à l'*état* actif, la fixité de sa condition humble de l'enfance au redressement vers la croissance par :

- le "même" que soi qui se retrouve dans la permanence dans une classe, dans une catégorisation, un *état* ;
- l'orientation spatiale marquée par des interruptions, des seuils et des limites ;
- la détermination autonymique des Autres ;
- la modalisation au négatif qui dénonce leur impuissance ;
- les arrêts énonciatifs portant sur le silence et le complément déterminé par la modalisation du verbe <rester>
- les verbes de mouvement associés à l'*acte de parole* et/ou au silence par des compléments circonstanciels
- le renversement des rôles par la fonction pronominale Nous-je/ on.

Si les *déictiques spatiaux* se distribuent selon la position du corps de l'énonciateur, les *déictiques temporels* prennent pour origine le *moment de son énonciation* qui correspond au *présent linguistique*. Il faut prendre en compte la relation entre le moment et le lieu à partir desquels le narrateur est censé énoncer – la *scénographie* de la narration – et le moment des événements qu'il narre – l'*histoire* –. Dans ce récit on trouve des repérages non-déictiques lorsque le personnage central évoque des événements passés qu'il articule les uns sur les autres. Les références temporelles sont très réduites: les formes linguistiques pour

<sup>270</sup> A. Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, cit., p. 144.

exprimer le *temps* et, par là, l'enchaînement des choses révélatrices de l'expérience subjective et intersubjective, sont de grande généralité.<sup>271</sup>

Deux notions distinctes du temps se dégagent du récit :<sup>272</sup> pour Abou, certains événements de son passé écoulé sont essentiels ; l'événement du temps chronique est important étant censé donner aux choses le cours de la condition *stative* de laquelle découle la condition *directive* relativement à l'axe historique. Le temps chronique du calendrier, sauf pour les références à la Guerre d'Algérie, est étranger au temps vécu et ne peut coïncider avec lui ; du fait qu'il est objectif, ses divisions uniformes où se logent les événements ne coïncident pas avec les catégories propres à l'expérience humaine. Les choses désignées et ordonnées par le discours – le locuteur, sa position, son temps – dans ce récit sont rendues intelligibles en reliant chacune d'elles à un point déterminé dans un ensemble de coordonnées spatio-temporelles. La jonction se fait ainsi entre le temps linguistique et le temps chronique.

Les qualifications qui donneraient "une" perspective aux événements comportant une localisation fixe et unique sont presque absentes :<sup>273</sup> sa visée temporelle est portée au-delà des limites. Le discours du locuteur sort de son plan et il utilise la graduation du temps chronique, sans aucune numération des unités référées au contexte d'énonciation, mais seulement au cotexte ; l'ancrage passe dans une relation historique générique : « à longueur d'années », « en quelques mois », « à ce moment-là », « plus tard », « ce jour-là ». Ces opérateurs effectuent le transfert du temps linguistique au temps chronique.

<sup>271</sup> Cf. Benveniste, *Problèmes de linguistique, I, cit.*, p. 70-71.

<sup>272</sup> Le *temps physique* est un continu uniforme, linéaire, de durée variable que le narrateur mesure au gré de ses émotions et au rythme de sa vie intérieure. Du temps physique et de son corrélat psychique – la durée intérieure –, il va distinguer le *temps chronique* qui englobe aussi sa propre vie en tant que suite d'événements pour fixer le temps qui s'écoule sans fin et sans retour et retrouver les événements vécus. Il rattache son *passé* immédiat et lointain à une échelle exacte : il va promener son regard sur les événements accomplis, il les parcourt du *présent* vers le *passé*, en *descendant*. En ce sens, le temps chronique, statif car figé dans l'histoire, admet une considération bidirectionnelle, tandis que la vie vécue s'écoule dans le seul *sens directif*. Dans le temps chronique, il y a la continuité où se disposent en série ces blocs distincts que sont les événements : « Car les événements ne sont pas le temps, ils *sont dans* le temps. Tout est dans le temps, hormis le temps même. Or le temps chronique, comme le temps physique, comporte une double version, objective et subjective qui est objectivée par le temps chronique c'est-à-dire par le temps socialisé du calendrier » : *idem*, p. 71.

<sup>273</sup> *Idem, cit.*, p. 78

L'*acte de parole* dans le procès de l'échange « renvoie l'expérience humaine inscrite dans le langage ». <sup>274</sup> Abou ne choisit de ces souvenirs du passé que des moments précis, des points de vue en arrière à *partir du présent*. La langue doit par nécessité ordonner le temps à partir d'un axe, et celui-ci est toujours et seulement l'« instance de discours ».

Ces moments du temps fixés et mis en récit sont des voies pour accéder à la connaissance de soi-même et à la compréhension des Autres. Non pas du temps objectif, extérieur et mesurable du calendrier, mais du temps intérieur, avec ses accélérations, ses arrêts, avec des changements liés aux situations, aux émotions générées : c'est surtout le temps de l'âme et de l'esprit qu'aucun événement contingent ne peut effacer.

Abou parcourt de nombreux instants du passé, des moments de douleur aiguë, indicible, pendant lesquels dans le récit le temps semble comme arrêté, mais qui pourtant reviennent sollicités en élargissant les confins de l'espace du présent.

Pour se libérer du "mal de parole" lié aux changements de sa vie en France et aux souvenirs tragiques de son enfance en Algérie, Abou individue des connexions, des points de jonctions sensibles de son temps subjectif, réactivés par de nouvelles émotions qu'il a été incapable à communiquer. Il s'était trouvé confronté avec ses camarades, en proie à la même angoisse existentielle, devant l'indifférence des adultes incapables à communiquer, à une réalité où les sentiments et les émotions semblaient taris.

Les deux plans énonciatifs, discours et récit, sont mêlés, pour donner une signification plus ample et précise, à une situation humaine et sociale.

Les effets de sens liés au présent de narration concernent la distance entre les événements évoqués et l'instance d'énonciation : tantôt l'effet est de *proximité* et l'allocutaire a le sentiment qu'il est témoin de l'événement, tantôt il s'agit de rapprocher ce qui est passé et lointain spatialement, par des zooms qui grossissent certains détails par la mise en relief de la description.

Dans le récit, la narration se développe sur le couple imparfait/pas-sé simple, mais on décèle facilement la présence d'éléments de « dis-

<sup>274</sup> *Idem*.

cours ». <sup>275</sup> Le *présent* de l'énonciation ne va pas rester seulement celui de l'énonciateur mais il va devenir surtout «un présent partagé, celui de l'interlocution»: <sup>276</sup> en effet, le narrateur est une «instance» qui ne valide son acte d'écriture «que si un lecteur le met en mouvement».

Le narrateur se rapporte à un passé qui est donné à la fois comme le sien et comme celui d'un autre, à la fois directement accessible, mais appartenant à un monde étranger. La complémentarité aspectuelle qui existe entre l'imparfait et les temps perfectifs explique la présence de l'*imparfait* à la fois dans le « discours » et le « récit » : ce temps n'est pas apte à poser un procès dans la progression chronologique et ne permet pas de narrer, il ne situe pas un événement dans le passé, mais indique simplement qu'un procès est contemporain d'un repère passé ; l'usage de l'*imparfait* scandant le récit par des énoncés singulatifs, homogénéise le texte, puisque les verbes marquent les étapes de l'action, organisées en des scènes plus dynamiques dans la II<sup>e</sup> partie : <sup>277</sup>

Pierre s'arrêta enfin et se tourna [...]. Il regarda Momo, [...] puis il leva les yeux sur Alexina et moi. [...] Il agitait nerveusement l'arme vers nous et nous fit reculer. [...] Alexina, [...] se mit à avancer vers lui. Il braqua le pistolet sur elle. Plus elle se rapprochait, plus le bras tendu de Pierre tremblait. Elle marcha jusqu'à se trouver à bout portant de l'arme. [...] Alexina leva une main pour saisir le pistolet. Pierre recula; il recula encore en faisant semblant de tirer sur nous. Lorsqu'il fut loin de nous, il leva le bras au ciel et appuya sur la détente. [...] Pierre jeta l'arme vers la rangée de hêtres et s'enfuit. Momo courut la récupérer. Alexina la suivit et lui ordonna de la lui remettre. (95)

je voulais la toucher, caresser [...], embrasser [...], sentir [...]. (121)

Dans ces scènes, le narrateur décrit la scène en prenant du recul. La temporalité par laquelle il reconstruit et commente sa propre histoire suit une mise en scène comme il le ferait pour le personnage d'un film : l'*imparfait* sert à opérer une sorte de rapprochement. Alors que dans l'usage ordinaire de la langue il dénote des procès contemporains d'un repère passé, <sup>278</sup> dans la narration *il s'agit plutôt de distinguer*

<sup>275</sup> D. Maingueneau, *Linguistique [...]*, pp. 59-66.

<sup>276</sup> *Idem*.

<sup>277</sup> *Idem*, p. 82.

<sup>278</sup> *Idem*, p. 72.

*deux niveaux* : d'une part, les événements qui font progresser l'action, représentés par les formes au *passé simple*, de l'autre, à l'*imparfait*, le niveau des procès posés comme extérieurs à la dynamique narrative, renvoyant à un aspect important d'un point de vue sémantique ; on y trouvera aussi bien des indications sur le décor que des commentaires du narrateur, des perceptions d'un personnage, des sensations liés au moment et au lieu. Si les formes au *passé simple* impliquent une succession de procès « insécables », l'*imparfait*, d'un point de vue aspectuel, marque que le procès est « ouvert ». Plusieurs verbes, comme dans la citation ci-dessous, ne sont pas marqués sur la droite :

On ne fut jamais aussi attentifs à son écoute qu'à ce moment-là; on allait savoir ce qu'il allait nous arriver après notre départ de la maison d'Alexina. Elle ferma la porte et s'adressa à Momo, en premier. (156)

Les *passés simples* assurent la progression de l'histoire : on peut donc distinguer la figure du narrateur en rupture avec la situation d'énonciation, qui use du couple passé simple/imparfait.

La préposition «dès que» caractérise le début du procès d'un point de vue *rétrospectif*. De même que le texte qui se déroule entre un *début* et une *fin*, cette préposition présente dans son sémantisme des éléments de linéarité avec le même sens de *commencement* et de *fin*.<sup>279</sup> On perçoit également un début et une fin chronologiques à partir des faits et des événements de la sphère actancielle, car les actions réelles ont aussi une délimitation dans le temps. L'importance des formes d'arrière-plan au premier paragraphe est liée au fait qu'il s'agit du début du roman, donc d'une exposition et d'une description destinées à la fois à préciser l'identité, le caractère des personnages, à fournir des informations et des détails en-dehors de l'aplatissement textuel. L'*imparfait*, caractérisé sémantiquement par les deux traits *récit* et *topicalisation*, va<sup>280</sup> constituer le cadre. Tout en impliquant un repère distinct par rapport au moment d'énonciation, le Narrateur saisit le procès «de l'intérieur»<sup>281</sup> en permettant de voir l'action et les circonstances pendant leur déroulement: il va tisser les faits vécus en "toile de fond"

<sup>279</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 453.

<sup>280</sup> *Idem*, p. 131.

<sup>281</sup> *Idem*, p. 93.

grâce à l'imparfait et au plus-que-parfait. Par ces temps le monde raconté est présenté sous un aspect de normalité, de simple *état*.

La visée temporelle a fourni le *point de départ* de l'acte d'énonciation qui le prend en charge, mais sert à fixer la *durée* du temps social établi par une attitude narrative de <prospection>, à partir du repère langagier. D'un côté, à cause de la durée fermée, le procès dont le narrateur en-tend déterminer l'origine est achevé: le narrateur, par son acte, souligne la distance qui le sépare du moment d'énonciation. De l'autre côté, le repère est antérieur au moment d'énonciation et c'est ainsi que le scripteur peut parvenir à le raconter.

Le *passé composé* présente les événements successifs comme « isolés » les uns des autres :<sup>282</sup> en le préférant au *passé simple*, ce roman ne présente pas les événements comme les actes de personnages intégrés dans une chaîne de causes et d'effets, dont les accomplissements vont impliquer les suivants.

Le narrateur signifie au lecteur que le temps de l'actance est situé avant le temps du texte : il fait retourner le lecteur sur l'action indiquée au *passé* à l'aide du trait sémantique <rétrospectif>. Mais en même temps, ce qui compte dans ce texte c'est la <perspective> temporelle :<sup>283</sup> le temps du texte et le temps de l'actance se superposent. Le temps du texte prend un sens particulier dans la perspective du "maintenant" du scripteur qui a enfin vaincu l'émotion violente qu'il éprouvait au moment de l'échange linguistique et qui le réduisait au silence. Le déroulement propre de l'écriture ne va pas dans une direction opposée au temps de l'actance : simplement il coexiste dans la figure du scripteur qui se remémore le nœud actanciel qui le voyait immobilisé.

Le passage à un temps différent sert à la distinction entre narration proprement dite et le commentaire de l'énonciateur sur les événements. C'est là une conséquence évidente de l'opposition entre plans *embrayé* et *non-embrayé*.<sup>284</sup> Instruit par les *imparfaits*, temps du commentaire, le lecteur peut percevoir ce texte comme une information concernant son existence "actuelle", comme un éclaircissement d'événements avec une importance particulière dans la suite. Ce temps va constituer un indice fiable d'actualité temporelle, étant renforcé par d'autres marques tex-

<sup>282</sup> E. Maingueneau, *Analyser les textes de communication, cit.*, p. 89.

<sup>283</sup> Weinrich, *cit.*, p. 121.

<sup>284</sup> *Idem*, p. 113.

tuelles et situationnelles qui confirment que le commentaire porte sur un thème présent dont il pourra en faire la démonstration, l'explication, mais aussi la description sous forme d'un véritable "diagnostic".

Ce texte est le résultat du procès de production et d'interprétation qui fait émerger la substance de l'expression et du contenu de langages non verbaux :

«On ne fut jamais aussi attentifs à son écoute qu'à ce moment-là; on allait savoir ce qu'il allait nous arriver après notre départ de la maison d'Alexina. Elle ferma la porte et s'adressa à Momo, en premier.»

Les registres temporels respectent aussi leur harmonisation avec les adverbes de temps, toujours significatifs pour la mise en contexte et le suivi des actions:

«En quelques mois de vie commune chez Alexina, nous avons appris, mes camarades et moi, à être davantage à l'écoute de nous-mêmes, sans gêne et sans honte. Notre maîtresse nous avait redonné goût à la vie et confiance dans les autres...[...] »

*Ces enfants à problèmes* sont des obstacles contre lesquels le monde scolaire et sa réalité institutionnelle se heurtent en révélant les faiblesses du système qui les constitue, celles des maîtres et des Institutions qu'ils représentent, des Autres et des relations établies parmi ces groupes en opposition. Le Narrateur reconstitue le procès de signification et il articule le système de représentation, dans le discours, les idéologies subjacentes et leurs systèmes de représentation.

Dans le 1<sup>er</sup> acte du parcours narratif, le Narrateur désormais *fait voir* que l'affirmation culturelle n'englobe plus l'existence naturelle: l'élément naturel a gardé sa force dans le corps humain, mais y "fait face", comme un objet qui se dresserait dans l'être et devant lui. Le narrateur a déchiffré la portée du monde extérieur dans sa conscience et dans celle de ses camarades et la perception d'eux-mêmes dans cette dimension: il va enfin révéler la tension douloureuse éprouvée quand il se trouvait en situation d'interlocution, lorsqu'il devait *parler* et *répondre* aux questions des enseignants.

Le sujet propre du Narrateur renfermait en soi un clivage essentiel: il y a donc antinomie chez le sujet entre son discours et la langue attribuée aux non-personnes. Selon Benveniste, c'est là que s'établit l'antinomie fondamentale et qu'elle revêt un autre sens: l'analytisme

«doit être attentif au contenu du discours, mais non moins et surtout aux déchirures du discours. Si le contenu le renseigne sur la représentation que le sujet se donne de la situation et sur la position qu'il s'y attribue, il y recherche, à travers ce contenu, un nouveau contenu, celui de la motivation inconsciente qui procède du complexe enseveli»<sup>285</sup>: la parole est le compromis par lequel l'homme s'approprie l'espace social, le domine, le structure selon ses fins.

Le Narrateur s'est activé dans la double constitution d'une énonciation qui:

- d'un côté n'existe qu'en s'actualisant dans son acte individuel de narration, après avoir dépassé le blocage expressif. Elle se pose comme une instance de médiation entre deux moments, car elle convertit en discours les règles d'un système. C'est une énonciation sociale car elle utilise un système de codes partagés;

- de l'autre elle matérialise le *silence* qui est le véritable moteur narratif du récit: il peuple de cauchemars l'étrangeté du système de codes et de règles préétablis par la société contre lesquels la «rattrape» - lui et ses camarades - se heurte.

C'est en effet dans et par la langue que ces personnes se sont déterminées. Le Narrateur parvient à utiliser le pouvoir fondateur du langage: par lui il arrive à dire la réalité intime, à l'animer, à "faire voir" la cicatrisation de la blessure douloureuse qu'il portait, comme ses camarades, au fond de soi-même.

### 1.11.2 Le regard descriptif : la dialectique chronologique et temporelle du *dedans* et du *dehors*

Le regard du narrateur se lie étroitement à la spatialité, en déterminant son point de vue; l'architecture séquentielle narrative substitue à l'ordre temporel des événements un ordre spatial et symbolique. Le déplacement des images déclenchées par les descriptions respecte les impératifs de l'intrigue ; en profondeur, il sert les lois de la simultanéité.

L'accent est mis non seulement sur l'espace géographique, mais aussi sur l'espace textuel selon les réseaux thématiques, métaphoriques et symboliques et sur la structure des actions et, implicitement, de la

<sup>285</sup> *Idem*, p. 78.

temporalité: l'action est axée sur l'état d'âme des personnages principaux qui, dans la première phase de l'intrigue, n'agissent ni ne parlent pas.

La mise en valeur de la spatialité dérive de la diminution de l'action concrète. Celle-ci devient plus statique à mesure que l'espace prédomine. Plus s'efface l'action concrète, plus se manifestent les éléments symboliques et métaphoriques qui permettent, simultanément, la lecture spatiale de l'intrigue. Il s'agit par conséquent, d'une « forme spatiale insistant sur la simultanéité visuelle des composants et reléguant le temps à un rôle secondaire ».<sup>286</sup>

L'espace du récit signifie la description ou la représentation verbale d'un lieu physique dont la fonction est celle d'éclairer le comportement de personnages : l'espace est visuel – pour dire l'extérieur - et verbal – pour dire l'intérieur.

La multiplicité de centres d'intérêt, d'intrigues parallèles coordonne une véritable architecture, un système de traits d'union dû à l'action de la parole, à une relation absente avec l'extérieur, avec le système des Autres.

Le lien entre les composantes n'est pas un simple personnage commun ou une série d'événements rattachés les uns aux autres : l'unité se révèle au niveau plus discret d'un réseau ou d'un ensemble de réseaux métaphoriques ou symboliques.

Les protagonistes se sont donnés à l'arbitraire du destin d'où le peu d'actions - au niveau littéral - volontaristes.

L'*exposition* fonctionne à la fois comme fait de société et posture d'énonciation, comme volonté de rendre compte d'un réel par la narration et par le procédé stylistique de la description.

Trois ensembles privilégiés caractérisent cette thématique à la fois démarcatrice et progressive :

- a – le regard du personnage narrateur et/ou acteur ;
- b – la parole du personnage-narrateur et celle des autres acteurs du récit ;
- c – le <faire> du personnage narrateur et/ou des acteurs.

<sup>286</sup> Selon Gershman « l'enchaînement linéaire, chronologique, est rompu en faveur d'une juxtaposition spatiale » : cfr. M. Issacharoff, *L'espace et la nouvelle. Flaubert, Huysmans, Ionesco, Sartre, Camus*, Paris, Corti, 1976, p. 11.

L'*exposition*, la partie inaugurale de l'œuvre, a la fonction de transition assumant les descriptions qui vont suivre. De cette façon le narrateur :

a) introduit dans l'énoncé des indices explicatifs et prospectifs;

b) il met en conjonction les actants : la description va annoncer une disjonction ultérieure, mais elle est aussi la résultante d'un processus d'acquisition antérieur car la description pose un état de conjonction entre l'état des enfants, les objets et les postures qui contribuent à les définir.

Cette fonction démarcative de la description contribue à assurer à la fois la cohésion globale de l'ensemble du texte, et la cohésion interne de la description.

Le début du texte rapporte la description du point de vue d'Abou. La description est ici «naturalisée»<sup>287</sup> par le personnage principal, dont le regard organise le spectacle. C'est le point de vue de ce personnage, un narrateur omniscient, qui délivre les informations : sa narration "fait voir" le cadre de l'action et elle situe l'*intérieurité* de la conscience dans ce cadre et dans le langage même.

L'incipit c'est le « (lieu de l'exposition du roman, toujours, par définition, lieu de "vide" sémantique) [les] portes [sont] doublement énigmatiques puisque se trouvant à la fois cacher un intérieur non encore vu par le lecteur et localisées à l'incipit du roman ».<sup>288</sup> L'exposition à l'incipit du roman avec la description du collège et, tout de suite, de la classe de rattrapage, « prend structurellement [...] la disposition d'un appareil photographique (une fenêtre ouverte sur le monde/une chambre/un miroir au fond de la chambre/une lumière [...]) sorte de machinerie textuelle à "poser" et à "développer" le réel ».<sup>289</sup>

C'est ici que le nouvel élève, Abou, trouve son lieu : c'est un lieu pour exposer et exposition du lieu : ses constructions descriptives vont devenir "emblématiques" de l'influence de ces milieux sur lui, enfant. L'*objet* regardé, dans le récit, s'est renversé et il est devenu "sujet regardeur" et « personnage opérateur »<sup>290</sup> qui, par son regard, organise les séquences en introduisant, dans la narration, la distribution des faits et des détails.

<sup>287</sup> D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, cit., p. 80-81.

<sup>288</sup> P. Hamon, *Expositions*, cit., p. 56.

<sup>289</sup> *Idem*, p. 119.

<sup>290</sup> P. Hamon, *Du descriptif*,

Le topos introductif, avec ses cloisons, meubles et immeubles, ses entrées et ses sorties, prendra souvent la forme d'un lieu-belvédère (situé au centre du milieu à décrire) ou prendra la forme d'un lieu intermédiaire, vestibule ou lieu frontière : porte-fenêtre-frontières qui distribuent, via les regards d'un narrateur qui y est posté, les contenus et les personnages du roman.

Les édifices vont prendre tout leur sens et leur valeur car ils favorisent l'exercice de la mémoire : localisés dans le temps et l'espace, le personnage et le lecteur deviennent disponibles pour l'événement (l'intrigue) qui va suivre ; « l'exposition informative, le procédé qui consiste à situer le personnage d'incipit dans une sorte de "boîte" photographique permettant la déclinaison d'un certain nombre des composants traditionnels d'un roman (un portrait, une biographie, la description d'un intérieur et d'un extérieur) peut être prise en charge par un personnage immobile, posté [...] ou par un personnage mobile s'introduisant petit à petit dans un monde nouveau qu'il va investir secteur par secteur par ses déplacements, en une "description ambulatoire" [...] qui va progressivement saturer le "monde" à décrire, cloisons, seuils et chambres matérialisant, en quelque sorte, les subdivisions du fichier de l'auteur »<sup>291</sup>.

D'où le rôle et le "rendement" du thème du "nouveau", « regard naïf lancé dès l'incipit, qui va découvrir le monde et que réciproquement le monde va découvrir » :<sup>292</sup> nouvel élève entré dans un nouveau Pays et entrant dans une classe nouvelle.

L'*exposition* s'embraye sur une dominante *descriptive*, « il se met à actualiser une *liste* (une nomenclature) dont il postule qu'elle est, quelque part, déjà fixée et donc saturable, et qu'elle est en même temps "utile" à la constitution d'un savoir (savoir sur le monde, savoir sur le langage, ou savoir sur le texte qui suit ou dans lequel elle est enchâssée). Cela indépendamment de la place de la liste, de la *nature* des référents de cette liste, de leur *quantité* (donc de la longueur de l'exposition), de leur *fonctionnalité* ou de leur *finalité* (l'exposition "servira" à rendre lisible un récit, ou servira à provoquer un simple "effet de réel", ou un simple effet de "sidération" sur le lecteur), et de la *définition linguistique* (qu'il s'agisse de chiffres, de kots, de noms propres, de verbes ou d'adjectifs) de ces référents. »<sup>293</sup> L'exposition descriptive

<sup>291</sup> P. Hamon, *Expositions, cit.*, p. 107.

<sup>292</sup> *Idem*, p. 108.

<sup>293</sup> *Idem*, *cit.*, p. 103-104.

a donc une fonction très subtile : « elle est chargée, [...] d'exposer un *travail*, de "faire voir le labeur même de l'expression" [...] d'exposer un savoir-faire stylistique tout autant qu'un savoir sur le monde ». <sup>294</sup>

La « mise en relief » est étroitement liée aux phénomènes de description : des unités *suspendent* le déroulement du récit pour analyser un terme introduit par celui-ci : lieu, paysage, personnage, objet. L'intégration de la description dans la progression narrative a pour effet de la « naturaliser », en gommant son caractère de pièce rapportée et isolée. Par la description, le narrateur s'applique à isoler les signes : il met en valeur l'idée du signe linguistique en tant qu'« unité minimale ». <sup>295</sup>

Localisées à des endroits stratégiques du texte, elles marquent le cadre général, l'incipit et clausules de l'œuvre, mais aussi :

- les frontières tant internes qu'externes de l'histoire,
- les transitions entre des aires textuelles différentes,
- entre le récit enchâssant et récit enchâssé, entre des séquences différentes et les frontières des chapitres.

L'axe isotopique principal de l'« état » fixe les descriptions des personnes selon les traits isotopiques croisés de la « corporéité », de la « position » (*mobilité* et *immobilité*), de l'origine, du parcours (avancement frontal, latéral, bornes du *début* et de la *fin*).

La description de la « classe de rattrapage » par des termes métalinguistiques est placée immédiatement après le titre : « par l'accentuation du "cadre" » <sup>296</sup> se produit la mise en relief des démarcations initiales et clausurales du système. Tout déplacement des personnages, *entrées* ou *sorties*, déplacements de lieu, mention d'un seuil ou d'une frontière franchie va introduire du « nouveau » dans le texte, donc elle va déclencher « naturellement » une description.

La succession de tableaux descriptifs est assumée par un personnage "mobile", variation de la description « postée » : Abou et ses camarades sont des personnages « arrêtés », « fixés », « pétrifiés » dans leur vie et devant les scènes de leur quotidien.

Ce double rôle dans le texte descriptif-réaliste est dérivé du personnage, du "nouveau" représenté par Abou. Les autochtones, les

<sup>294</sup> *Idem*, p. 117.

<sup>295</sup> D. Ducard, *Entre grammaire et sens*, cit., p. 119.

<sup>296</sup> P. Hamon, *Du descriptif*, cit.,

Autres, vont le regarder et le décrire car le "nouveau" est *objet* de description focalisée : immobile, suivant du regard, successivement, dans des milieux ou des espaces qu'il va faire connaître, il devient "focalisateur", source de la description.

Le but du Narrateur est surtout d'éclaircir les *silences*, les informations implicites pour faire partager aux autres leur contenu et solliciter la réaction du lecteur.

La construction de son *devenir* n'est pas seulement ramenée à la perception de la continuité : si une forme du *devenir* peut être l'expérience d'un sujet qui n'aurait pas encore complètement donné du sens à ce qu'il a vécu, on remarque qu'une autre forme de continuité liée aux transformations narratives est reconstruite, en fin de parcours, par la série d'opérations propres à la mise en récit. Il y aurait à côté d'un *devenir protensif*, un *devenir construit* dans l'unité d'un discours comme une continuité de substance mise en clôture : le récit « a aussi une fonction de compréhension de soi pour les personnes qui ont à objectiver leur appartenance au moindre vécu dont elles font partie, en leur qualité actuelle de participants à la communication. En particulier, elles ne peuvent forger une identité personnelle qu'à condition de reconnaître que la succession de leurs propres actions constitue une histoire vécue susceptible d'être mise en récit ».<sup>297</sup>

Ce texte est fortement territorialisé : il exhibe et justifie à la fois les passages entre unités, il montre les frontières existantes tant internes qu'externes et il les ritualise, par les *entrées*, les *sorties* des lieux, par l'observation du marquage de la ligne représentant les bords, les contours, les lieux *à part*. Les notions d'*interruption*, de *cassure*, de *reste* et aussi de *part*, de *participation*, d'*appartenance*, de présence et d'existence sont confrontés à la notion de *valeur* : par cela, le narrateur désagrège le tout, l'entier, l'incorrompu. Il en fixe les *limites*, les démarcations, il les décrit, y prend place de l'intérieur : il va incarner la métaphore théorique qui définit son œuvre comme la *relation* qui l'ancre à la vie, la mise en spectacle réaliste de l'existence, mais surtout la mise au point du recommencement, dans une autre forme, par contigüité et avec le contact direct d'un autre signifiant.

<sup>297</sup> J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, tome II, trad. Française, Paris, Fayard 1985, p. 150.

Aussi la porte, la fenêtre, la grille, le trou noir du puit, comme la toile ou l'horizon circonscrivent tant une *entrée* qu'une *sortie* : la fermeture, l'ouverture, la contenance, l'issue permettent la liberté, la croissance aussi bien que la coupure, la séparation, l'exclusion, le détachement, la fin, la terminativité. Elles deviennent les métaphores de la création, de la page, de la toile, du texte, de la vie nouvelle qui s'y trouve représentée.

L'espace et la matière contenue risquent de l'emporter sur l'homme ; le "rétrécissement" fait partie de toute une dialectique du *dedans* et du *dehors*. Le narrateur rapporte les paroles, les regards et surtout le rapport entre les dimensions symboliques de ces éléments ainsi que le rôle significatif de la spatialité : son rétrécissement et le mouvement, horizontal et vertical, du protagoniste à l'intérieur de cet espace.

La thématique de l'espace et celle de l'*usure* et de l'*exclusion* sont liées au rétrécissement de l'univers matériel et psychologique du personnage principal : l'insuffisance du code langagier oral et le regard sont corrélés au mouvement vertical pour éclore une *vue* vers la transcendance.

« L'espace du récit signifie la description ou la *représentation verbale* d'un lieu physique dont la fonction peut être celle d'éclairer le comportement de personnages romanesques » :<sup>298</sup> la spatialité joue dans cela un rôle significatif. L'espace textuel développe les réseaux thématiques, métaphoriques et symboliques, dans la représentation de l'espace géographique, mais aussi sur la structure des actions - et de la temporalité - dans l'intrigue. À la suite de Todorov, on peut distinguer deux types d'épisodes dans le récit, « ceux qui décrivent un état (d'équilibre ou de déséquilibre) et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre ».<sup>299</sup>

L'enchaînement narratif linéaire, chronologique, est rompu en faveur des juxtapositions spatiales : il s'agit, par conséquent, d'une « forme spatiale insistant sur la simultanéité visuelle des composants et reléguant le temps à un rôle secondaire ».<sup>300</sup>

L'action y est concentrée particulièrement sur l'état d'âme des personnages principaux, qui n'agissent pas et sur leur « peur de la parole ». L'action et le regard des enfants sont prisonniers dans l'espace : la suppression de la parole et du regard vers l'extérieur est corrélée au mouvement vertical.

<sup>298</sup> M. Issacharoff, *op. cit.*, p. 14-17.

<sup>299</sup> M. Issacharoff, *op. cit.*, p. 63.

<sup>300</sup> Cfr. Gershman, cit. in M. Issacharoff, *cit.*, p. 11

Il y a bien entendu une association étroite entre ces deux axes symboliques. La parole, contrairement à sa fonction normale d'extériorisation - passage du dedans vers le dehors -, enferme l'action du récit dans les limites de sa valeur contraignante. Le regard fige et immobilise : « le regardant dévisage et donc emprisonne le regardé dans un avenir prévu et prévisible ».<sup>301</sup>

Les signes figuratifs présents chez Charef s'entrecroisent: l' "immobilité" des enfants dévisagés par les autres et qui se cachent ou qui cachent leurs yeux, en silence, dans les lieux clos, isolés, s'ajoute à leur regard borné par les limites. Le contour dessiné par l'encerclement spatial est reporté sur leur visage fermé, par leur regard qui se soustrait : à ces équivalences sémantiques s'ajoutent certaines similarités phoniques, « les silences », et les « posture immobiles » décrits dans l'espace semblent se projeter dans les mains inactives, cachées, d'Abou et des autres : « le rétrécissement fait partie de toute une dialectique du dedans et du dehors ».<sup>302</sup>

La parole enferme l'action du récit dans les limites du *lieu clos*, de l'espace et de l'interlocution. Le regard des autres fige et immobilise, il emprisonne les regardés dans un avenir prévu et prévisible.

La métaphore qui embraye sémantiquement des isotopies différentes dans une véritable "mise en cadre" définitive est le pendant du personnage mobile<sup>303</sup> - migrant - qui relie les espaces à décrire par les déplacements liés à son histoire.

Le personnage d'Abou « joue le rôle d'un fil conducteur permettant de s'orienter dans l'amoncellement des motifs, d'un moyen auxiliaire destiné à classer et à ordonner les motifs particuliers » :<sup>304</sup> cette figure d'enfant ou d'adolescent d'origine algérienne, venu habiter en France avec la famille on le retrouve dans les autres romans de Charef, *Le thé au harem d'Archi Ahmed* et *À bras-le-cœur* de 2006, avec une superposition presque exacte des détails de son existence. La répétition d'un motif « constitue un procédé de composition riche en possibilités, qu'il soit utilisé dans une scène ou élargi aux dimensions d'une œuvre »:<sup>305</sup> la répétition va servir à caractériser un personnage en si-

<sup>301</sup> M. Issacharoff, *L'espace et la nouvelle. Cit.*, p. 48.

<sup>302</sup> *Idem*, p. 47.

<sup>303</sup> P. Hamon, *Du descriptif*, p. 64.

<sup>304</sup> C. Montalbetti, *Le personnage*, Flammarion, 2003, p. 17.

<sup>305</sup> Bourneuf-Ouellet, *L'univers du roman*, cit., p. 63.

gnalant le traumatisme qui lui donne un relief caractéristique, le rend immédiatement reconnaissable et contribue même à le faire entrer dans une sorte de mythologie populaire en tant que "héros" qui représente l'indéfinissable précarité de la vie et l'impuissance de l'homme qui doit y faire face.

Il représente la métaphore du contour, du fil, « de la chaîne, le héros n'est là que pour assurer la succession des motifs »: il résulte « de la transformation du matériau en sujet et représente d'une part un moyen d'enchaînement de motifs et d'autre part une motivation personifiée du lien entre les motifs ».<sup>306</sup>

Le narrateur soude description et narration : il dépasse l'unité textuelle de la description « classique » démarquée à ses « frontières externes », comme dans ses « frontières internes » en provoquant des « glissements » imperceptibles, mais systématiques :

a) entre description et narration, car il stratifie la description des objets, des paysages, des « scènes » et le fait de raconter, à travers cet engrenage, l'histoire des acteurs;

b) en soudant en même temps la description au premier degré de la réalité vraisemblable et la description au deuxième degré, c'est-à-dire le métalangage décrivant de façon détaillée la réalité, y compris celle même du texte en train de se faire, description de ce qui est composition et reconstruction du réel, par les tableaux où les enfants ont représenté des scènes de leur vie;

c) en recomposant des scènes en discours direct.

Selon son regard "nouveau" il reconstitue le système social des années 60 partant d'un ensemble de "choses vues" : il se fait *descripteur* qui encadre ce qui l'a entouré, par images, en allant du particulier au général, par moments successifs. De même que la description, dans le texte il se déplace pour découvrir la vie cachée en-dessous en son entier: il renvoie les descriptions comme système de « mise en ordre » et de « mise en classement » à d'autres systèmes de « mise en ordre » ou de « mise en classement ».<sup>307</sup> Les descriptions se font "parcours de référent", en même temps que parcours de discours territorialisés : tout est déjà, dans le référent à décrire, découpé par des pratiques collectives -

<sup>306</sup> *Ibidem.*

<sup>307</sup> P. Hamon, *Du descriptif, cit.*, p. 60.

classements sociaux, programmes rituels, emplois du temps - et par une idéologie : la société est divisée en « mondes », en « classes », en hiérarchies et selon des nomenclatures et des rôles professionnels ou sociaux.

Ses descriptions sont la démonstration d'une compétence sur les mots et sur les choses. De plus, son savoir – telle la pratique pédagogique - définit un autre type de posture, un autre type d'autorité sur les choses et les faits.

Dans le flux textuel, les descriptions installent un nouvel horizon d'attente, un nouveau pacte de lecture : elles convoquent une image de l'émetteur-descripteur faisant appel à un nouveau statut du lecteur-"descriptaire", sollicitant une compétence différente de ce dernier.

L'horizon d'attente qu'ouvre le système descriptif est focalisé :

- sur les structures lexicales et stylistiques,
- sur les structures de l'agir communicationnel,
- sur les structures sémiotiques de surface,
- sur les structures sémiologiques profondes.

Les séquences textuelles "recomposent" les divisions naturelles sociologiques, familiales, géographiques : la description est chargée de « neutraliser le faux, de provoquer un "effet de vérité" ». <sup>308</sup> Le mécanisme textuel fonctionne comme opérateur génératif du texte qui oscille entre le « dénombrement » et le « résumé » : le narrateur marque son système en soulignant l'encadrement de l'unité descriptive elle-même accentuant sa "mise en cadre" et, en particulier, son début et sa fin. La description est « ostentation, de la part du descripteur de son savoir (encyclopédique et lexical), démonstration tout autant que "monstration" de son savoir-faire rhétorique ». <sup>309</sup> Son système descriptif est "explication" (*ex-plicare*), dépli d'une liste constituée de termes :

- renvoyant aux "choses" par des noms communs ;
- déclinant les "qualités" des personnages et selon une connaissance visuelle des objets par des adjectifs ;
- énumérant une série « d'actions » de l'agir communicationnel et pathémique par des verbes ;
- renvoyant à des lieux par des noms propres et des noms communs.

<sup>308</sup> P. Hamon, *Du descriptif*, cit., p. 51.

<sup>309</sup> *Idem*, p. 42.

Conformément aux deux sens du terme "explication" - dépli d'un paradigme latent d'unités lexicales et explication pédagogique -,<sup>310</sup> deux tendances fondamentales du projet descriptif prennent forme selon deux espèces de postures énonciatives :

-la tendance « horizontale » d'exhaustivité : le référent à décrire est considéré comme une surface, un détail, un espace découpé, segmenté d'un côté par les « champs lexicaux », de l'autre par les divers savoirs officiels qui y ont déjà introduit le discontinu de leurs nomenclatures. La composition descriptive est marquée par le soin avec lequel Abou présente les personnes, les objets, les vêtements usés, les sons, les bruits, le silence, les odeurs, la lumière. Le détail est le découpage ultime, inaperçu, microscopique d'un champ sémantique, élément d'un parcours métonymique « horizontal » qui sera reconstruit en entier dans ses tableaux;

-la tendance « verticale », *décryptive*. Ici le référent à décrire est articulé comme plusieurs niveaux superposés, différentes strates de signification que le narrateur fait traverser en allant du plus explicite à l'implicite.

Pour diffuser la connaissance de son monde, la description des lieux – collège, classe de rattrapage, cités de transit, bâtiments du bidonville, maison d'Alexina, atelier – est en même temps le lieu de la mise en scène du *savoir*, d'un lieu textuel où le lecteur est interpellé dans ce double savoir lexical et encyclopédique obtenu de la connaissance de ces réalités.

Par ses descriptions il sature des « modèles logiques »<sup>311</sup> qui renvoient à des présupposés, à un état social et professionnel, à des rituels quotidiens comme :

l'arrivée du petit groupe au collège le matin et les "moments" dans la cour en attendant leur maître, leur emploi du temps journalier avec Raffin, les moments des cours scandés par les rites de leur maître et par leurs silences;

le modèle socio-professionnel représenté par les maîtres et le pro-  
viseur investi d'un rôle social programmé selon des fonctions et des attitudes caractéristiques ;

<sup>310</sup> *Idem*.

<sup>311</sup> *Idem*, p. 52.

le modèle du maître comme Raffin par la liste de ses actions re-conductibles à des qualifications permanentes donc à la définition d'un type de personnage social ;

les moments de la journée avant et après l'arrivée chez Alexina.

Ces moments étudient des modes d'insertion des sujets et des objets dans une chronologie et dans un espace émotionnel que le narrateur décèle.

Ses « souvenirs » des lieux sont des moyens par lesquels il s'est situé dans des espaces et dans des chronologies vécues.

Les descriptions se réalisent par la mise en phrase de la succession de "détails" et par la dérive métonymique : énumération des parties juxtaposées d'un même tout.

La croissance de l'information et l'essentialité du texte (diminution des ressources, soustraction pour le désarroi) vont paradoxalement de pair dans le descriptif. Le *discontinu*, la *partie*, le *reste* deviennent le motif principal de son esthétique : ses descriptions découpent un réel déjà discriminé et classant. La description est méta-classement, est texte de classement qui classe et organise une matière déjà découpée par d'autres discours : elle est d'abord « réticulation d'un extra-texte » (classifications, catégories idéologiques et juridiques, pathologies médicales) « déjà réticulé et rationalisé ». <sup>312</sup>

L'esthétique du « morceau », de la « tranche de vie », du « tableau », du « lambeau », de la « classe », du « détail » est symétriquement une tendance à mettre en scène un discours de parcours, où des personnages mobiles traversent et relient des espaces juxtaposés. La question du personnage suppose « de définir des contours. L'ontologie la plus stricte le restreint au fonctionnement textuel. Enclos dans le texte, le personnage se trouve alors pris à l'intérieur d'un certain nombre de rapports ou de fonctions » <sup>313</sup> faisant ressortir l'autonomie et la solidité de la structure créatrice.

Dans la première partie du roman, les lieux qui composent le 'trajet d'apprentissage' des adolescents - à cause de leur *immobilité* langagière - créent des micro-espaces où ils se fixent, ils observent les autres et sont observés par eux : l'orientation spatiale détermine des seuils et des li-

<sup>312</sup> *Idem*.

<sup>313</sup> C. Montalbetti, *Le personnage*, cit., p. 45.

mites, elle thématise l'espace comme lieu d'un drame à la fois existentiel et social. Abou, menacé par la *dissolution* de son identité, ayant quitté son Pays d'origine, effectue l'examen minutieux des êtres et des choses qui l'entourent<sup>314</sup>, des situations qu'il vit: il applique un système de "fragmentation" de la réalité française pour la nier d'abord et pour l'intégrer à soi ensuite, en manifestant au début son refus organique.

Abou ou Ahmed, le personnage-narrateur des romans de Charef ainsi que l'instituteur Raffin qui joue son rôle aussi dans *À bras-le-cœur*, est l'un de ces immigrants d'autres textes « qui viennent d'ailleurs soit du monde réel, soit d'autres textes. Les immigrants qui élisent domicile dans les romans y apportent leur vraie personnalité et, différemment des substituts, ne portent pas des masques manipulés ».<sup>315</sup> Ce genre de personnages qui retournent dans les romans de l'auteur, effectuent une sorte « de continuation, qui vient prolonger un récit inachevé – ou ouvert sur d'autres ouvertures possibles »<sup>316</sup> en prolongeant l'énergie narrative – et discursive – à l'œuvre dans le roman.

Le personnage « immigrant » - dans le double sens fictionnel et social - recouvre la notion de personnage « référentiel » au sens large.

Cette catégorie, à la polysémie complexe et fragile, se fonde « sur une métaphore qui intervient à l'intérieur d'une représentation plus globale : elle essaye de penser les relations entre le texte et le personnage en termes de mondes. Vision géographique, ou nationaliste, qui suppose d'exploiter la vieille métaphore spatiale pour le prolonger en les termes de la frontière et de l'identité, ou de l'appartenance ».<sup>317</sup> Cette qualification du personnage « immigrant », au croisement des codes réels et intertextuels s'oppose à la fois à celle du personnage « autochtone » : on peut le voir comme une sorte de symbole d'un discours « horizontal » au croisement de codes, au sens de Searle, « au contraire du discours référentiel qui obéit à la logique "verticale" de son effort d'"ajustement" des mots au monde ».<sup>318</sup>

<sup>314</sup> Comme l'écrit Benveniste : «le système des coordonnées spatiales se prête ainsi à localiser tout objet dans n'importe quel champ une fois que celui qui l'ordonne s'est lui-même désigné comme centre et repère» : *Principes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, 1974, p. 62.

<sup>315</sup> C. Montalbetti, *cit.*, p. 104-105.

<sup>316</sup> *Idem.*

<sup>317</sup> C. Montalbetti, *cit.*, p. 239.

<sup>318</sup> *Idem*, p. 111.

D'autres pratiques ont établi la catégorisation des personnes et des objets décrits :

-la société est découpée en « classes » ;

-les morphologies *corporelles* relèvent des « parties » de l'aspect extérieur et vestimentaire ;

-le *paysage urbain* est découpé en « quartiers classés » favorisés ou défavorisés;

-le collège est organisé par le rituel quotidien des moments communautaires en des espaces différenciés ;

-la vie dans l'humble logis d'Abou et de ses parents dans la cité de transit et dans les bidonvilles de Nanterre, marqué par le rituel quotidien ;

-le *paysage naturel* où se trouve la maison-école d'Alexina constitue une réalité éloignée de l'espace institutionnel, et il est découpé en « pièces », autant de "points de vue" sur le temps passé dans la nouvelle école et dans le passé des protagonistes.

Sur tous ces systèmes pré-classés, il y a l'*identité* en voie de définition du protagoniste de douze ans, débarqué depuis cinq mois en France de l'Algérie.

Charef peint des héros malheureux, aux contours métonymiques, morcelés par des synecdoques qui découpent leur vie en moments séparés, leurs qualités, leurs réactions, leurs états d'âme et dont l'action disparaît engloutie dans la topographie. La prédilection de l'écrivain va vers une catégorisation sociale de personnages-référentiels : l'ouvrier, l'immigré, la prostituée, la mère seule, le malade, le drogué : dans *La maison*, il inclue aussi les personnages du monde scolaire, avec ses valeurs et ses faiblesses. « Tous renvoient à un sens plein et fixe, immobilisé par une culture, à des rôles, des programmes et des emplois stéréotypés, et leur lisibilité dépend directement du degré de participation du lecteur à cette culture (ils doivent être appris et reconnus). Intégrés à un énoncé, ils serviront essentiellement d'"ancrage" référentiel en renvoyant au grand Texte de l'idéologie, des clichés ou de la culture ; ils assureront donc ce que R. Barthes appelle ailleurs un "effet de réel" ». <sup>319</sup>

<sup>319</sup> *Idem*, p. 101.

La reconstruction du narrateur montre que la parole raréfiée des cinq enfants est supplantée par des relations étroites avec l'espace et les objets visant à offrir une représentation exacte de leur appartenance sociale.

Malgré leur silence, les adolescents de la rattrape "communiquent" sans cesse: ils diffusent des informations sur eux-mêmes, ils se présentent au monde, ils sont "déchiffrés" et ridiculisés par leurs interlocuteurs d'<en face> selon :

leurs attitudes silencieuses,  
leur usage de formes sociolectales,  
leurs postures.

À travers cela le Narrateur confirme la perception d'eux en tant qu'"objets sociaux", de telle manière à en diffuser une image stéréotypée, déjà orientée du point de vue culturel par l'Institution scolaire.

Ses descriptions révèlent l'aspect évaluatif concernant les qualités matérielles des personnages: il utilise surtout des adverbes, des adjectifs et des pronoms quantificateurs (le/ les plus, le/les moins, trop) ; les constructions de comparaison et les superlatifs :

Monique était toujours à la même place dans la cour, sous le préau, où elle retrouvait une fille de son âge qui s'appelait Georgia. Elles étaient comme deux sœurs, peu d'argent de poche, un maigre goûter, portant des habits tristes que leurs parents obtenaient en allant mendier auprès du bureau d'aide sociale de la mairie. Leurs vêtements étaient souvent trop grands pour elles, ou trop justes, élimés et démodés à côtés de ceux que portaient les filles d'un milieu plus favorisés, dont Monique préférait se tenir à l'écart, sous le préau. (20)

Aux évaluations s'associent les modalités qui présentent les objets en termes défavorables.

Dans l'échange communicatif, le Narrateur met en évidence l'aspect relationnel qui établit les rapports entre les interlocuteurs. Les échanges scolaires sont donc l'occasion, pour le Narrateur, de vivre de véritables drames. Il va révéler ces moments où il se sentait pénétré par l'échange verbale dans son identité et il voyait ses camarades vivre le même drame: il s'agissait de moments où le rapport d'interaction manquait totalement, mais plutôt où les enseignants exerçaient leur rôle comme un contrôle sur l'identité des élèves.

Le récit *mobilise* les portraits dans l'espace – selon l'isotopie du *rétrécissement* – et les fragmente pour les étaler dans le temps. Le

portrait n'est pas seulement physique, mais surtout psychologique et social: il est souvent cadré, situé parmi des objets qui l'entourent et forment avec lui des traits successifs. Le regard du narrateur découpe le personnage selon les formes plastiques traditionnelles - visage, cheveux, mains, vêtements - ou selon leurs postures habituelles.

Deux phénomènes concernent l'analyse linguistique: l'organisation du *lexique* de la description et la question de la *perspective* descriptive: l'imparfait, temps de second plan, utilisé à des fins descriptives, crée une certaine "tension", puisque le fil du discours est mis au service d'une énonciation qui suspend la dynamique de l'intrigue pour déployer un objet *dans l'espace*. L'armature de la description entretient ainsi des rapports privilégiés avec les taxinomies lexicales.

Les descriptions s'appuient sur ces multiples réseaux, dont elles parcourent les relations horizontales (entre éléments de même niveau) et verticales (éléments hiérarchisés).

La vision est reliée au mouvement à travers la direction du regard qui saisit et oriente la connaissance même. Sa description va produire des effets de visibilité des sujets par eux-mêmes et par les objets en permettant au regard de tourner autour ces pôles. La profondeur même d'une figure ou d'un lieu est obtenue en essayant de rendre les mouvements et les actions d'une scène représentée c'est-à-dire à travers la façon dont elle est parcourue ou elle peut être parcourue par le regard.

La "stratégie du regard" devient un régime particulier de connaissance déclenché d'abord chez ceux qui ont été observés, ensuite vers ceux qui observaient. Le rapport qui lie ses *vues* et le mouvement par la direction de ce regard saisit et oriente le mouvement narratif; pour produire des effets de visibilité sociale en faveur des «Nous», le regard du Narrateur contourne les corps "situés", pénètre la vie de chacune de leurs parties, révèle le mystère caché derrière chaque existence pour illustrer la «profonde méconnaissance des structures mentales des populations qui habitent en banlieue [...], mesurer la fragilité sociale des habitants de cité, ce monde de souffrance qui s'enracine dans une histoire».<sup>320</sup> Il déchiffre ce que le silence cache, ce que sa "tension" contient, ce que les protagonistes peuvent gérer dans la réalité qui les entoure, malgré leur immobilisme et leur mutisme.

<sup>320</sup> Béaud Stéphane-Pialoux Michel, *La "racaille" et les "vrais jeunes": critique d'une vision binaire du monde des cités*, dans AAVV, *Banlieue, lendemains de révolte*, Paris, La Dispute, 2006, pag. 27.

Le narrateur suit un ordre successif comme dans un portrait. Il ordonne les détails selon un parcours en vue d'une "mise en cadre". Les descriptions se concentrent vers la sélection d'un petit nombre de traits extérieurs. Les objets sont décrits par quelques éléments choisis: le regard s'arrête par des flash sur les parties usées des vêtements, sur les regards, les propriétés matérielles.

La place de l'élément de dénomination est en tête de l'énumération des propriétés qui les décrivent à guise de synthèse des traits: *enfants de...*

Grâce au point de vue suggéré et donc à la perspective proposée par chaque image, le narrateur bloque le spectateur dans une place, dans une position de suture qui devient le pivot de cette image et, par conséquent, le point de contact avec le spectateur.

Le sujet parlant souligne la *confrontation* et l'*exclusion* de la «classe de rattrapage» surdéterminant le sémantisme de la *différence* des cinq élèves qui ne jouent pas avec les autres enfants de l'école préférant rester seuls ou entre eux pour éviter les quolibets humiliants: «la rattrape», «les singes», «les barjots, au zoo; les zinzins, chez Raffin [l'instituteur]» (21).

L'organisation du sens repose d'abord sur l'existence d'actants statiques et c'est par les prédicats de qualification de l'*être* et de l'*avoir* que le narrateur fait la présentation physique et psychologique de ses camarades: «Nous avons douze ans, je n'étais en France que depuis cinq mois» (12); «Nous étions cinq élèves, Pierre, Ariel, Jean, Monique et moi. Le plus grand d'entre nous, Pierre, avait quatorze ans. [...] il était le plus silencieux» (19); «Ariel était le plus petit, il avait douze ans, comme Monique, Jean et moi» (20).

Les présupposés concernent la vie dans des milieux dégradés et surtout leur vie d'enfants, «fils de» parents en détresse, en soulignant de multiples contraintes dont les individus sont les "jouets", «promis à la répétition d'un destin social infamant».<sup>321</sup>

Les objets et les vêtements de ces enfants, usées, déformées, élimés, représentent bien tout cela.

Le regard d'Abou se pose souvent sur les chaussures: figure et métaphore d'une *jonction* obligée ou niée, elles sont l'image matérielle

<sup>321</sup> Laé J.-F., Murard N., *L'argent des pauvres. La vie quotidienne en cité de transit*, Paris, Seuil, 1985, p. 7.

de la détresse dénonçant le refus d'un *avancement* dans un nouvel état et l'enfoncement dans des lieux et des situations.

Du côté des signifiants, la description des corps est marquée par des signaux morpho-syntaxiques qui indiquent un assemblage de la personne avec les objets et des points stables: les prépositions identifient un 'sens spatial' de la référence avec le monde physique, le «monde vu avec un sens "littéral" opposé aux sens temporels et abstraits dits figurés ou métaphoriques»<sup>322</sup>. Les personnages semblent *en-cadrés* par un point de repère fixe. Les objets deviennent leur support, ils cachent à leur tour un secret, exhibant un rôle thématique particulier, comme dans le cas de Monique qui y tient le pistolet de son père: «Monique se raidit [...] Elle pâlit et serra contre elle son cartable» (30).

Pour cela, la constitution des significations de leur existence individuelle et collective se réfléchit sur le plan de la textualité en tant que matrice, fonction et produit du discours: «Cette modalité de l'espace se confond avec l'impossible dissociation du sujet et de l'objet. C'est une sorte de fond à priori donné dans l'expérience immédiate, mais qui n'a pas d'existence assurée au dehors du fait qu'il est organisé et "agi" par le sujet»<sup>323</sup>. Une posture du corps, des perceptions visuelles, auditives, tactiles, des stimuli occasionnels amènent des associations chez le narrateur qui décrit les postures et les mouvements de ses camarades et en particulier ceux de sa copine :

Le narrateur présente des séries de séquences qui correspondent à des "prises de vue" sans limites du regard, pour focaliser sur la restriction des gestes et nier l'*avancement*: c'est la façon de prendre la culture «par la matière (par son expression la plus concrète) et celle-ci "par le bas" –là où l'on risque en effet de se heurter au vide, au silence, à de l'indicible»<sup>324</sup>. De cette façon, ils s'effacent dans la passivité: ils sont au *rez-du-sol*<sup>325</sup>, attachés au littéral organique, «voulant montrer l'horizontal»<sup>326</sup> de l'ordre des corps, hyponymes d'un espace scolaire avilissant.

<sup>322</sup> Cadiot P., "Espace et prépositions", *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 1999, Numéro 6, pp. 43-70 : p. 43.

<sup>323</sup> *Idem*, p. 45.

<sup>324</sup> Beaune J.-C. (éd.), *Le déchet, le rebut, le rien*, Seyssel, Champ Vallon, 1999, p. 20.

<sup>325</sup> «Si le rôle fondamental des noms propres est de constituer un sol stable pour la référence, les seuls noms propres de personnes ne peuvent y suffire» (Van de Velde 2000: 36-37).

<sup>326</sup> F. Venturini, *Conscience esthétique de la génération « beur »*, Paris, Séguier, 2005, p. 28.

Le passage d'un *état* à un autre comporte donc des *pertes*. Abou effectue un classement du monde parlé qui le classe en retour:<sup>327</sup> le discours social s'est approprié le corps des adolescents. La mise en évidence de celui-ci est un procès qui grossit les signifiants qui lui sont attribués, surtout les modalités de sa présentation, de la représentation dévalorisante des identités et des corps, par une sorte d'«anthropologisation des énoncés spatiaux».<sup>328</sup>

Les adjectifs sont peu nombreux: les objets modestes et les personnes sont présentés, pour la plupart, comme les victimes de situations existentielles difficiles, marquées par les malheurs et les difficultés du quotidien. Les morphèmes de comparaison et de quantité (peu d'argent, trop grands, trop justes, plus détendu, plus belle, attentive à nos moindres gestes 74) contribuent à renforcer l'*estimation* de soi-même ou des autres, à l'aide des traits de mesure : <supérieur>ou <inférieur>. Le narrateur fait des évaluations qualitatives et quantitatives selon une double norme lexicale, celle qui est liée à l'objet support de la propriété mais aussi celle qui est déterminée par sa modalisation, puisque les choix lexicaux, adjectivaux et adverbiaux sont strictement liés à la subjectivité du narrateur dans son discours rapporté : «Monique, le front baissé, fixait les pointes râpées de ses chaussures» (12).

L'emploi des *adjectifs évaluatifs axiologiques* active, de la part du rapporteur, une évaluation qualitative ou quantitative du sujet ou de l'objet pris en considération, en même temps « interne à l'objet et spécifique de l'énonciateur », plus ou moins subjectifs car établis aussi en s'appuyant sur des codes culturels.<sup>329</sup> Dans ce contexte, les adjectifs sont à interpréter à l'intérieur de l'énonciation singulière activée par Abou-narrateur : l'estimation axiologique *dévalorisante* des biens des enfants, de leurs habits ou des propriétés (maigre goûter, élimés aux poignets), est intensifiée par l'axe sémantique de la *comparaison* avec les Autres (d'un milieu plus favorisé). L'activation de ces structures classe leurs portraits en leur ajoutant des informations de façon « détrimentaire »<sup>330</sup>

<sup>327</sup> P. Hamon, *Du descriptif*, cit., p. 78.

<sup>328</sup> P. Cadiot, "Espace et préposition", cit., 46.

<sup>329</sup> Cfr. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, cit., p. 154 et C. Kerbrat-Orecchioni, *De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin, 1980, p. 83-100.

<sup>330</sup> D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, cit., p. 155-157.

pour orienter vers le "bas" ceux que le narrateur présente – à l'intérieur de son discours – comme des victimes du procès.

En *postposition* les adjectifs révèlent le positionnement physique, émotionnel et idéologique du narrateur: nausée familière (63), enseignement particulier (64), doigts gourds (74), musique difficile (75), sons graves, lourds (75), images douloureuses (77), images enfouies en moi (77), ce détachement habituel (84), expérience sincère (89), sourire narquois (94), barrière froide et blanche (102)

Abou parle d'eux et de lui-même par instantanées selon une «transcription visuelle»,<sup>331</sup> en représentant des "fragments" de leurs souffrances intimes, de leur corps mal habillé, en partageant *compassion* leur dignité meurtrie, leurs *manques* que souvent les autres ne comprenaient pas ou qu'ils devaient dénoncer:

elle dit oui avec beaucoup de compassion dans les yeux (102)

Son désir de regarder et de montrer est motivé par la mention d'un trait psychologique chez la personne regardée: «Monique se tourna timidement vers le tableau noir [...]. Elle était tendue, son corps vibrait parfois d'un soubresaut vif et nerveux, comme quelqu'un qui a froid» (12).

Le caractère "objectif" des adjectifs choisis établit des propriétés définissables et classifiantes, qui suggèrent des évaluations: «Ariel était le plus petit. [...] Il dissimulait ses mains tremblantes dans les mains de sa veste. [...] Jean était son camarade. Il n'y avait qu'ensemble que ces deux-là communiquaient [...] sans gêne, sans retenue. Ils jouaient aux billes ou aux cartes, et ne gâchaient pas une minute de ces moments de détente» (20).

Les adjectifs antéposés au nom fonctionnent comme des morphèmes de diminution : brefs et fréquents, ayant une valeur intensive, ils déterminent en renforçant la signification conventionnelle du nom, telle qu'elle est livrée par le code: petites jambes, petits bras, une petite tête coiffée d'une kippa, son vieux cartable, un tricot en grosse laine, un maigre goûter.

Utilisés comme des épithètes de nature, ils font ressortir « une part du significé du substantif qui les suit »<sup>332</sup> ou ils rentrent dans le rapport

<sup>331</sup> F. Venturini, *op. cit.*, p. 23.

<sup>332</sup> D. Maingueneau, *Linguistique [...]*, *cit.*, p. 168.

stéréotypé que le discours littéraire entretient avec la culture : dernières souffrances (80), cette terrible épreuve (84) de gros yeux (102), dans l'épais silence (117).

Dans la plupart des cas, l'adjectif n'ajoute aucun trait sémantique à ceux déjà contenus dans le nom, sauf lorsque le narrateur veut créer une *classification* différente à l'intérieur d'une réalité inconnue aux stéréotypes des autres et produire une modification sémantique: les grands appartements (105).

Les verbes de perceptions représentent des «situations de vision [...]. Dans une langue naturelle donnée, [ils] constituent en effet un domaine empirique privilégié pour l'élucidation du rôle que joue la "quantité" dans la catégorisation et la classification des états des choses». <sup>333</sup> En effet, la description «optique» <sup>334</sup> d'Abou met en relief "du bas" des détails référant une "tonalité" plus idéologique que matérielle qui va orienter la suite du récit en ajoutant de nouvelles valeurs : le sentiment du "même" il le retrouve dans la permanence dans une classe sociale de nécessiteux qui le rapproche à sa copine Monique: c'est une sorte de catégorisation du vêtement usé et grossier qui les déshumanise en brouillant la différenciation du genre (elle était chaussée...j'avais les mêmes): «[Monique] était chaussée de ces grosses godasses <sup>335</sup> que la mairie donnait aux garçons des familles pauvres. J'avais les mêmes» (12).

Le choix de l'adjectif postposé dans «aux garçons des familles pauvres» pour la description de Monique, insère dans la qualification tous les traits sémantiques qui sont les siens en vertu de la signification lexicale de l'adjectif pauvre incluant les axes sémantiques du *bien*, du *manque*, de la *couche sociale*, de l'*évaluation*, de l'*exclusion*. En plus de ses conditions de vie défavorables, les «pauvres» ici réfèrent «à des catégories sociales et humaines diversifiées qui, d'habitude, n'habitent pas sous ce même vocable». <sup>336</sup> Au XX<sup>e</sup> et au XXI<sup>e</sup>

<sup>333</sup> Ouellet P., *Poétique du regard. Littérature, perception, identité*, Limoges, PULIM, 2000, p. 110.

<sup>334</sup> Selon le sens établi par Hamon, *Du descriptif*, cit., p. 123).

<sup>335</sup> L'auteur restitue les tournures du sociolecte des protagonistes et se donne comme médiateur entre ce milieu et le lecteur: par cela, il joue sur le double plan des formes d'intériorité et d'extériorité à l'égard de son monde, sur celui de ses camarades et sur leur véritable identité.

<sup>336</sup> L. Farge-Laé *et al.*, cit. .

siècle il faut étendre le mot «pauvre» au sens le plus large qui soit: il entend «celui qui n'a ni ressources ni argent, parfois pas d'abri, mais il y a encore celui qui s'est éloigné [...] du cours ordinaire de la marche sociale, c'est-à-dire le fragile, le malade, celui qui boit par misère ou désespoir, le sans-travail, l'immigré». <sup>337</sup>

Les nombreux lexèmes adverbiaux d'*estimation* accentuent, à leur tour, la signification du verbe : étant porteurs d'information, ils ont pour fonction d'intensifier le contact communicatif. Les évaluations positives ou négatives associées aux personnes et aux situations sont inséparables du contenu de l'énonciation ou de la description qui sont modalisées par elles :

Elle observa longuement Pierre (91)

Pierre s'arrêta enfin et se tourna lentement vers nous. Il regarda Momo, qui était près de lui, puis il leva les yeux sur Alexina et moi. Nous étions tous **immobiles** et **silencieux** et la **brume épaisse** nous piquait les yeux. [...]

Il agita nerveusement l'arme vers nous [...] Il avait l'**air vexé, désabusé**, les **yeux humides**. Alexina, voyant son **désarroi**, se mit à avancer vers lui. Il braqua le pistolet sur elle. Plus elle se rapprochait, plus le bras tendu de Pierre tremblait. [...] Pierre et Alexina se fixèrent longuement. Une larme coula du coin de l'œil du garçon à sa bouche **tremblante**. Il grimaça de **douleur**. (95)

« Je vais te dire ce que je n'ai jamais dit à personne: Olivier et Gaétan étaient deux morveux, je rêvais de les **voir morts**. Comme leurs parents, ils étaient **hautains** et **crâneurs**. Ils nous prenaient pour des **nuls**, ils le montraient sans gêne, parce que mon père est cantonnier et que ma mère faisait du ménage chez eux; ça les arrangeait qu'on soit **pauvres**, que papa boive sa paye au café et que maman ne sache pas lire; ça leur donnait **un air supérieur**. Ils habitent les **grands appartements** du bloc et nous on loge à quatre familles par palier. (105)

Il suppliait Alexina, il avait la tête de **ces enfants faibles et fragiles** qui craignent qu'une séparation avec leurs parents ne puisse les mettre en danger. Il culpabilisait. (157)

Pierre **resta silencieux, soucieux** face à un avenir qui ne l'enchantait guère. (158)

<sup>337</sup> *Idem.*

Les lexèmes adverbiaux permettent aussi d'ordonner entre elles une série d'actions ou de segments d'actions en fonction de traits de succession (antériorité/postériorité). Le contraste avec les adjectifs référés à la sphère évaluative de *non-classifiante* donne une information sur les noms concernés et dépend strictement de la subjectivité du rapporteur:

En regardant mes camarades à la dérobée, je reconnaissais ma propre incapacité à m'exprimer en groupe (89).

Elle travaillait sans relâche, ne laissant aucune prise au silence (89)

« Depuis que je m'entretiens régulièrement avec Alexina, le matin, au réveil, j'ai moins peur d'affronter la journée et mes nausées ne sont plus qu'un mauvais souvenir. » (142)

« Tu es à poil; tu renais. Ça ne fait que quelques mois que tu es en France et tu dois absolument regarder ce qu'il y a autour de toi, ici, afin que tu t'épanouisses. C'est ici, dorénavant, que tu vas vivre, grandir et devenir un homme. Ton pays, c'est fini. » 135

Les nombreux lexèmes adverbiaux de *position* – dans le sens d'*état* ou de *direction* « en référence à l'environnement qui entoure les communicants »<sup>338</sup> et aux conditions corporelles du dialogue – se réfèrent aux trois communicants de la situation de communication - locuteur, auditeur, référent - :

On prenait ensemble le petit déjeuner dans la cuisine, autour de la grande table (74)

Agénouillé sur la planche, le front haut, l'œil oblique (105)

Un tabouret en bois sombre vint s'écraser contre la rampe de l'escalier (116)

Une plante jetée violemment dans l'escalier (116)

On entendit d'en bas le souffle nerveux de Jean, blotti au fond du couloir (117)

D'en bas, on ne voyait plus son visage (117)

En bas, Ariel, Momo, Pierre et moi, écoutions, silencieux et mal à l'aise (119)

Elle voulait dire qu'à sa place, moi, je n'aurais pu supporter toute cette misère et que, finalement, mes problèmes étaient dérisoires face aux siens. (145)

<sup>338</sup> Pour la mise au point des concepts syntaxiques et pour l'analyse des traits sémantiques on a pris comme base méthodologique l'ouvrage de H. Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Didier/Hatier, 1989, p. 330.

Souvent le narrateur présente le cadre extérieur, spatial, architectural ou naturel par des tours stylistiques comme dans un « être là » :

« c'était une ancienne école privée » (66), « c'était une salle avenante » (67), « c'était un endroit austère » (67), « ce n'était pas une blague » (94), « C'était dans une langue étrangère » (123)

Des phrases nominales, comme débarrassés de tout regard-support, placent les émotions, la nature ou le cadre extérieur en position de sujet grammatical pour souligner et emphatiser le rôle de ces données :

« La peur revint » (26), « Le temps s'arrêta », « Le cahut des élèves », « Le silence retomba, la lumière du couloir s'éteignit. » (60), « La douleur l'assaillit » (82), « Le désespoir la gagna » (83), « Cette lumière » (83), « Le vent vif qui soufflait » (88), « La patience de la maîtresse m'étonna » (90).

La narration d'Abou préfère donc, parmi les sens, celui de la vue, signifiant métaphoriquement une "distance" dans sa *monstration*, sans négliger, néanmoins, les aspects de la perception sensorielle de l'ouïe, du toucher, du goût, de l'odorat : les parenthèses descriptives sont nécessaires aussi pour préparer la syntagmatique transformationnelle du récit.

L'*entrée* des enfants dans la classe de Raffin en incipit – donc une *conjonction* manifeste avec leur *état d'exclusion* et d'arrêt communicationnel – va être suivie de leur *sortie*. Le titre du roman laisse prévoir un point stratégique démarcatif : la description de la maison-école d'Alexina va annoncer un "processus de transformation" ou énoncé narratif ultérieur - la conjonction progressive des personnages avec des *faïtes*, des *compétences* et des actes communicatifs - qui avait été démarquée-encadrée par des énoncés narratifs antérieurs donc comme en attente de corrélation avec une description antithétique, qui sera elle-même encadrée-démarquée d'énoncés méta-narratifs : à l'entrée va suivre la sortie, par plusieurs codes.



PARTIE 2

La scène générique - le *dedans*



### 2.1. *La modalisation. Le silence et la performance communicationnelle*

Il faut lire ce récit comme une issue salvatrice de la “situation” d’indistinction du *sujet*, de la structure irrésolue d’Abou – le narrateur – et de Pierre, Jean, Ariel, Monique, ses camarades ; les sujets concernés sont initialement définis tant pour leur filiation et que pour leurs résultats scolaires. Ils sont bloqués sur la limite de leur *état* et de la *localisation* sociale qui en est résultée.

La narration d’Abou se déroule grâce à un procédé de connaissance marqué par la douleur. Le modèle originaire de sa connaissance a été fourni par l’expérience du corps propre et de la langue maternelle rattachée à la démarche active de communication avec son environnement: c’est la langue des premières expériences des adolescents protagonistes, des affections, des découvertes et des maniements de leur corps d’enfant, de celui des êtres chers, des objets familiers. Le schéma corporel des adolescents est donc leur premier degré communicatif et cognitif, à l’origine de leur réalité socialisée d’individus.

La succession des instants qui dramatise les concepts est visualisée en son entier: dès l’exposition des personnages et du milieu, on parvient à une crise préparée par les réactions passives, par les caractères poussés à l’extrême par l’inadaptation au milieu et à l’incapacité à communiquer des désordres émotionnels et des troubles affectifs. Leurs attitudes révèlent un drame par des crises étouffées.

La narration focalise des moments précis dans un espace orienté où vont se passer des événements chargés de sens. La construction narrative transmet des renseignements, elle leur donne une forme accessible aux autres pour éviter des inférences dérivées surtout des stéréotypes.

Les silences des enfants sont des phénomènes d’information langagière élyptique auxquels il va ajouter, à travers la narration, les données qui manquaient pour recomposer leur sens.

Le narrateur va “déconstruire” leur aspect sous forme syntagmatique pour révéler leur *positionnement* et leur différence par rapport au contexte.

Il va communiquer surtout les contenus mentaux non exprimés – pensées, sentiments, perceptions – appartenant à chacun de ses camarades.

Les modalisations verbales distinguent chaque étape des parcours syntagmatiques lié à l'*acte de parole*. La première action narrative qui marque l'incipit et la conclusion du récit a une nature essentiellement *communicative*: le narrateur veut transmettre l'acquisition de la propriété fondamentale qui le caractérise désormais avec ses camarades: le <pouvoir> <parler>. Cette propriété, correspondant à l'établissement de leur "valeur sociale", s'affirme par le récit.

Le fonctionnement profond de la narration se déroule selon deux types fondamentaux de propositions: les *énoncés d'état* et les *énoncés d'action*. La structure syntagmatique du récit est axée sur le <ne pas pouvoir> <parler>: l'étape centrale est la récupération de la *valeur de soi* qui va permettre la *révélation de soi*. Cette performance va fonder l'étape centrale du récit. Avant qu'elle soit réalisée, il faut que le narrateur parvienne à acquérir les moyens nécessaires pour démontrer sa valeur.

Ce qui compte c'est le caractère *orienté* du schéma et sa capacité à définir le *début* et la *fin* naturelles de cette histoire en organisant ainsi le rythme de la narration. Par conséquent le fonctionnement du récit en tant que texte parvient à produire du *sens*, non seulement par les signifiants, mais surtout le long d'une direction orientée. Ce schéma narratif veut caractériser ce qui était défini comme "indistinct", "informe", "écarté" en le réintégrant dans l'"arc dramatique" du récit en introduisant l'*existence dans le temps* du récit et sa progression. Les *énoncés d'action*, par des transformations et des changements, ont modifié un *état de fait* à travers des *énoncés d'état* caractérisés par le rapport des sujets - par *conjonctions* ou *disjonctions* - et des objets de valeur. Les enfants ont été obligés à acquérir la compétence langagière nécessaire à dénoncer leur situation et définir leur identité en obtenant "leur" objet de valeur.

La *performance langagière* et la *compétence* sont décrites comme des relations entre un sujet et un objet: c'est la *faire être*, l'action de réaliser la conjonction du sujet avec l'objet. Au niveau syntaxique, la relation entre sujet et objet peut se réduire à l'existence ou à l'absence d'un rapport entre eux. L'acquisition de la compétence sera l'établissement de l'*être du faire*: les enfants ont obtenu leur *valorisation* et leur *compétence* en entrant en conjonction avec l'action langagière, après

avoir obtenu cette compétence qui s'est caractérisée par le *pouvoir parler* suivi du *pouvoir faire*. La conclusion sera l'*être de l'être*, la conjonction représentant l'identité entre le sujet et ce qui le lie à l'objet.

Le silence identifie et creuse le sens de ces aspects divers selon trois paradigmes:

1. le silence circonstanciel des sujets, les Autres aussi, qui agissent sans parler, qui restent en silence, qui sont donc actifs, reliés au contexte, mais sans entrer en communication ;

2. le silence des corps bloqués dans le territoire de leur esprit, sans vie, pris et perdus dans un *état* organique où les passions les poussent à la limite, victimes d'une position existentielle de constriction, d'une extrême souffrance qui les rapproche de la mort.

C'est de cette négation de la parole, de ce *point* d'arrêt, signifiant minime, que le signifié prend forme : c'est l'état-limite de l'existence, l'origine, le début tout aussi bien que l'arrivée ultime, la puissance grandissante, mais aussi l'aboutissement, le point final de toute forme de vie. Dans tout cela, le corps ainsi réduit à sa dimension la moins significative prend appui dans l'espace n'en abstrayant de toutes les propriétés et dimensions qui le caractérisent qu'une <position>, celle de l'*immobilité*. C'est en se dissimulant dans ce <point> que les enfants essayent d'annuler tous les clichés et tous les antagonismes qui les entourent, marquant tout de même un dernier repère spatial qui va donner naissance à la dimension temporelle.

3. le silence relationnel des sujets en face-à-face incapables de réplique, sans mots appropriés à la situation de parole.

De là, le narrateur a recomposé, selon son acceptation du système, une notion tout intime du signe, défini par contraste, au sein de la phrase suspendue ou partagée: ce signe aussi est une unité minimale de la phrase dont le locuteur a pris conscience par la négation du «mot».

Ces actions langagières produisent des modifications dans le *positionnement* du corps, ou par ses parties, dans l'espace qui les entoure.

L'équilibre nécessite le fonctionnement mutuel du corps et de l'esprit en accord avec les capacités d'"effort" de la personne: il requiert l'adaptation aux situations et la reconnaissance des valeurs vers lesquelles l'individu tend, en distinguant les valeurs matérielles des valeurs mentales et spirituelles.

Leur *localisation* différente et celle qui est fixée par la communauté scolaire va de pair avec leur silence, leur immobilisme et les performances des Autres:

« À la sonnerie, nous nous alignons à l'emplacement réservé à notre classe et attendions que notre maître vienne nous chercher. Dans l'immense rectangle que formait la cour, notre place était à l'écart (21) ».

« Ils levaient tous le doigt et répondaient avec entrain. Nous cinq nous restions silencieux au fond de la classe et observions les autres avec admiration (40) ».

Dans sa *mise en discours* le Narrateur établit la correspondance entre la *parole*, l'*immobilité* et la *performance* scolaire, le *silence* et le regard réciproque. Les enfants sont placés au croisement de leur espace identitaire avec celui de la *performance*: encore inadaptés au lieu où ils se trouvent et vulnérables à cause de leurs problèmes familiaux, ils sont exhibés par leur manière d'être et deviennent la cible du regard et des actions des Autres:

« Chaque classe attendait son instituteur. Nous, la classe de rattrapage, avions toujours hâte à ce moment-là que Raffin vienne nous chercher, nous trépignions car ce silence, nous le savions, annonçait les humiliations ; nous baissions la tête et détournions les regards (21)».

« Le front bas et tourné vers la grille, nous savions que tous nous montraient du doigt. (21)»

« Avec votre réputation vous seriez une cible modèle pour les jets de balles, c'est du chahut annoncé », dit-il sans se soucier de l'effet que pouvait produire sur nous ce commentaire (38)»

« Ensemble ils discutèrent longuement de notre attitude. Parfois le directeur désignait du doigt l'un de nous et la jeune femme se retournait pour observer l'élève en question, secouait la tête et prenait des notes dans un cahier. » (p. 66)

« Puis ce fut à mon tour d'être observé, le directeur parla de moi à l'inconnue. Ils étaient au chaud dans le bureau, ils buvaient du café ; nous, sous le préau, étions la proie d'un vent glacial. » (p.68)

Le Narrateur sollicite le lecteur à *voir* différemment l'acte de parole, à l'insérer dans une expérience de spatialisation corporelle ; ce bloc émotionnel est un «poids» exprimé comme une «[une] charge pénible, [un] souci, [un] remord», mais aussi en tant que «mesure de cette for-

ce» (Robert) due à l'application de la pesanteur existentielle sur leur corps. C'est une masse pesante concentrée dans leur for intérieur, ensevelie au plus profond, bloquant leurs fonctions expressives, donc leur capacité de communiquer et de socialiser: cela a forcé ces protagonistes à se concentrer sur cette présence douloureuse, en se renfermant dans eux-mêmes et en confirmant ainsi, par leurs performances scolaires insuffisantes, le jugement porté sur eux.

L'*acte de parole* constitue la médiation entre la *situation* où l'être humain se trouve et le monde, inférieur ou supérieur, sur lequel l'acte peut conduire. La parole étouffée, qu'Abou compare à de la «lave brûlante» (82), établit la liaison entre la bouche et son corps "contenant le feu" de sa douleur: les deux dérivent métaphoriquement d'une énergie psychique débordante qu'il n'arrive pas à exprimer. Elle est le point de départ ou de convergence de deux directions, le symbole de l'origine des contrastes intimes, des contraires extérieurs, des ambiguïtés.

Ses émotions et celles de ses camarades acquièrent une visibilité spatiale qui donne forme à leurs pulsions intimes: leur "mal de parole" est dû à leur douleur intériorisée et inexprimable.

Le jeu des enfants "normaux" consacre et inflige d'instinct des éléments comme la peur et la souffrance, physique et psychologique: le rite d'initiation correspond à une tendance naturelle de l'enfance.

Par contiguïté on trouve la référence à l'*extériorité* des traits et des caractérisations des adolescents, de la honte, du bouleversement physique et émotionnel profond et incontrôlable, de la *douleur* éprouvée dans la requête d'une performance expressive, exprimée à travers la *peur* des épreuves et du contact social avec les Autres.

Cette infirmité liée au *silence* est de nature double: elle notifie le champs sémantique de l'assujettissement douloureux, de la constriction physique et celui du bouleversement émotionnel, du blocage physique, rehaussé par la métaphore de l'éruption volcanique qui envahit Abou.

Ces actions s'accomplissent dans l'âme et dans le corps des protagonistes :

« Je me sentais incapable d'ouvrir la bouche, encore moins de parler. L'angoisse monta en moi comme une coulée de lave et me brûla la poitrine. Mes camarades aussi avaient peur. Ariel cacha ses mains tremblantes sous ses cuisses ; Monique, toujours fascinée par le bloc d'immeubles, regardait une femme tendre le linge sur le balcon. Jean ferma les yeux, comme il faisait lorsqu'il craignait d'être interrogé. Ses lèvres remuaient et on aurait dit qu'il priait. (p. 24)»

La référence à la profonde douleur éprouvée "dans la chair" est utilisée en analogie avec un autre problème: la conservation "dans soi-même" du vécu, l'impossibilité à le révéler, déclenchant une terreur inexprimable. C'est le retour au *passé* de chacun, à son *antériorité* identitaire restée "derrière", à une "sortie de l'espace social du dessous".

La barrière du *corps souffrant* est la portion de vie gagnée ou consignée à la mort, laissée à la finitude situationnelle, *en arrière*, consignée par l'écrivain grâce à une vision *rétroprospective*.

Il s'est créé donc une "distance" qui ne s'évalue pas seulement en termes des compétences acquises au collège, mais aussi par la "mesure" de l'éloignement social, qui est le signe des expériences vécues en bas âge dans leur milieu d'origine ou au sein de leur famille et par leur incapacité à le *dire*.

Alexina va parvenir à annuler cet éloignement en les forçant à la parole, en luttant avec cette limite qui les séparait des Autres, donc par plier leur identité sociale, eue en héritage, à cette forme de révélation physique et relationnelle.

Dans l'exposition le narrateur met en lumière l'"état des lieux" de la situation des cinq enfants protagonistes, c'est-à-dire les axes sémantiques fondamentaux de l'histoire: l'*état* et les *lieux*: «On l'appelait la classe de rattrapage» (11).

Malgré leur silence, les adolescents de la rattrape diffusent des informations sur eux-mêmes, ils ont un aspect qui est interprété par leurs interlocuteurs d'"en face" déclenché par leur usage des formes sociolectales, de leur habillement, du soin de leur personne, de leurs postures. Dans cette situation, les vêtements, inappropriés et trop grands, cachent leurs mains: en tant qu'organes du toucher, les mains doivent être considérées comme des sources communicatives, au premier plan en tant qu'instruments naturels de *préhension* qui ressortissent dans le contact affectif, social ou qui le refusent: les mains de Pierre sont «sur la tête, coudes sur la table» (23), «dans son dos, le regard à la recherche d'un point sur lequel se fixer» (41), Ariel les dissimul[e] sous les manches de sa veste. Les manches d'"un tricot en grosse laine» (12) cachent les mains de Monique.

Jusqu'à la fin du récit, Abou va examiner les modalités à travers lesquelles la matérialité et la corporéité interagissent avec le langage et sont produites par lui: «j'en avais assez de la tristesse, de mes mains dont je ne savais que faire pour qu'elles me cachent toute cette réalité; ça continuait donc. Après les cris, les larmes, le sang de la guerre d'Algérie, qui avaient meurtri mon enfance» (154).

## 2.2. « Silence »: seconder le poids existentiel et la durée. « Nous » vs Autres

L'interlocution suppose une coopération de ses participants, qui, par l'échange verbal, «sont censés suivre un certain nombre de règles tacites, les "maximes conversationnelles"». <sup>339</sup>

D'un côté le mot «silence» occupe la position d'AGENT-SUJET: c'est un substantif, un prédicat descriptif, une espèce de mot-phrase <sup>340</sup> une assertion qui affirme l'attitude d' <être> <dans l'espace> sans nécessiter ni de verbe, ni de compléments, ni de locatif, une sorte d' «épithète de nature» <sup>341</sup> qui exprime une qualité permanente et essentielle des êtres, des objets, des lieux: il est lui-même la condition d'impassibilité en action qui qualifie le lieu et les personnes qui s'y trouvent et qui s'y conforment:

«Silence. Épais, pénible à supporter. [...]  
Dans son orgueil, notre maître prenait la mouche, soupçonnait un complot contre lui. [...]  
Silence. » (23)

Le morphème *silence* est en position prédicative: la métaphore qu'il exprime apparaît par l'«identité de la pensée, de l'expression et de la position corporelle». <sup>342</sup>

Utilisé avec article-zéro <sup>343</sup> le mot «silence» neutralise toutes les oppositions et il fait appel à la notion de "sens littéral". Isolé en position de *sujet* et/ou de «verbe», il devient l'objet d'un commentaire de caractère méta-linguistique : il dénonce la finitude du signe linguistique et l'inadéquation de sa nature à la <situation> d'échange. C'est un choix langagier des parlants actifs qui qualifie aussi les sujets qui ne verbalisent pas, qui n'entrent pas dans l'échange communicatif.

C'est le constat d'un usage métalinguistique du mot « métaphore » chez les sujets parlants. Contrairement à ce qu'un tel usage et une

<sup>339</sup> D. Maingueneau, *Linguistique [...], cit.*, p. 91.

<sup>340</sup> Dans l'acception entendue par Jack Feuillet (cfr. *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*, cit. p. 111) sans rentrer pourtant dans aucun des cas considérés.

<sup>341</sup> Grevisse, p. 200

<sup>342</sup> Pierre CADIOT, *Métaphore prédicative nominale et motifs lexicaux*, cit., pp. 38-57 : p. 40.

<sup>343</sup> Weinrich, *cit.*, p. 220.

croyance solidement enracinée pourraient faire croire, «la métaphore est non pas un «phénomène objectif», existant réellement dans la langue, mais elle est, comme dans ce cas, une entité différente jugée linguistiquement pertinente.<sup>344</sup>

L'expression nominale qui désigne le *silence* est justifiée pas le *superpositionnement* Nom/Verbe des Êtres en position dialogique, cohérents dans la structure syntaxique de la phrase. Cette métaphore est un conflit conceptuel dont la mise en place demande l'intervention d'une expression linguistique aux propriétés spécifiques – comme «le signifié d'une expression linguistique spécifique».<sup>345</sup>

Deux domaines sont ainsi mis en contact, de manière que la construction du champ sémantique de l'activité langagière inclue un ajout référé à la réalité corporelle qui constitue un point d'ancrage du procès narratif :

« Monique fixait à travers la fenêtre le bloc d'immeubles voisins, son mystérieux cartable sur les cuisses.

Caché par le dos de Jean, mains sur la tête, coudes sur la table, Pierre rêvassait.

« Regardez-moi quand je vous parle ! » nous lança Raffin. Nous tendîmes le cou vers le tableau » (p. 23).

La volonté de se soustraire à l'interaction langagière est la représentation d'un *état* conflictuel et transitoire qui dérive d'une tension chaotique. Donc, tantôt les adolescents doivent se faire "sujets" d'un déni, tantôt ils deviennent des objets/patients assimilés à des endroits immobilisés, des cibles passives, des points cachés. Ce statut les "sensibilise", les bloque en eux-mêmes en les créant comme des produits identitaires en proie à une douleur conflictuelle.

Ces sujets se présentent dans l'impossibilité évidente de parler et de bouger: ils «restent» «silencieux», ils font acte d'immobilité, d'incapacité à quitter la situation d'apprentissage et, par conséquent, leur situation sociale.

<sup>344</sup> En impliquant un dédoublement du sens, la métaphore se donne à voir sur un fond de description référentialiste, réduisant la langue à une image médiatrice du monde: «la métaphore n'existe que si on suppose comme inhérentes à la signification des mots des propriétés relatives aux objets du monde, auxquels ces mots auraient pour fonction de renvoyer.» Le fait d'introduire un sens métaphorique a la fonction d'élever l'impression d'une différence au niveau d'un fait : Pierre CADIOT, *Métaphore prédicative nominale et motifs lexicaux*, cit..

<sup>345</sup> Michele PRANDI, «La Métaphore: de la définition à la typologie», cit.: p. 7.

Ils existent donc «silencieux» et statiques comme des organismes sur la défensive, des corps barricadés en attente et questionnant les autres, des "lieux" inaccessibles: leur attitude de "mutisme" est vue et évaluée par les enseignants comme une situation de "retard" cognitif, un état de maladie, une manière "non conforme" aux paramètres et aux niveaux d'apprentissage établis:

«Le silence nous paralysait la langue et, soudain, les mots se mettaient à bégayer. Il régnait en nous, tel un sentiment douloureux qui flottait en permanence dans notre chair et nous empêchait d'être en paix avec nous-même et avec les autres » (11).

La parole *situe* le sujet, découpe sa place dans la vie communautaire: mais le *silence* aussi, en tant que résultante d'un choix de non-parole, exhibe la subjectivité émotionnelle avant la constitution du sujet social. Les co-énonciateurs doivent déchiffrer ce sens, reconnaître qu'il est pertinent à l'activité dialogique, mais qu'il dérive de celle-là une nouvelle interprétation de la communication en face-à-face: il va s'agir d'actes de langage indirects basés sur des principes conversationnels et qui marquent une séparation spatiale, un arrêt temporel, même la pénétration abusive et violente des Autres.

Ce silence est la plus éloquente de leurs formes de parole: il expose et impose un <état> subjectif hérité qui existait *avant* eux et que les enfants ne veulent pas laisser. Dans la théorie des formes en effet, «le silence n'est pas un vide auditif, mais l'expérience d'un fond d'où les sons émergent et dans lequel ils se résorbent: on peut ainsi écouter le silence»<sup>346</sup>.

Il s'en suit de cet état deux situations syntaxiques différentes:

Le «silence» et l'état référé à l'*inanimation* organique qualifient dans le discours la *posture* et la *situation* où se trouvent les actants à l'école, qui contraste avec la catégorie des êtres qualifiés habituellement par ce terme dans cette position: «pour décrire cette opposition, on peut recourir à la notion de "situation". Emploi "propre" dans la mesure où cette expression renvoie à une situation (ou à un objet) [...] pour lequel elle est linguistiquement prévue»<sup>347</sup>.

<sup>346</sup> P. CADIOT-Y.-M. VISETTI, *Pour une théorie des formes sémantiques. Motifs, profils, thèmes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001, p. 57.

<sup>347</sup> CADIOT, *Métaphore [...]*, cit., p. 28.

Etant donné que l'acte de référence définie - supposant l'existence de certaines institutions humaines - a pour but d'*identifier* plutôt que de décrire l'objet, l'expression utilisée correspondra mieux à ce but si «les caractéristiques qu'elle fournit sont importantes du point de vue de l'identité de l'objet auquel s'applique la référence, et importantes à la fois pour le locuteur et l'auditeur dans le contexte de la discussion.»

«La peur qui fait bouillir le sang m'envahit tout entier et dilua mes pensées. Je me levai d'un bond» (p.13).

En sens antinomique c'est l'élément visible et *a u d i b l e* dans lequel cette tension ambivalente converge et s'annule, l'état liminaire dans lequel les adolescents s'enfoncent et qui les défend en identifiant dans leur sa position dans l'espace physique et social.

«Silence» est un mot chargé d'une valence double: il traduit une sensation paralysante, l'*état* marquant l'identité et l'«attitude d'une personne qui reste sans parler»<sup>348</sup> qui affecte aussi d'une qualité la "substance" des adolescents.

Le «silence» dans le récit s'énonce aussi comme *acte* par le fait que l'auditeur le choisit "face" à son interlocuteur, tout en étant présent devant lui et visible en *état*. C'est un moment temporel, un état du *présent*: il réfère l'environnement qui entoure les communicants tel qu'il est déterminé par la situation de communication et par la position du locuteur, de l'auditeur et du référent.

Leur «silence»:

- est la confirmation d'une incapacité à s'approprier les règles d'un code langagier qui est d'abord comportemental, donc situationnel et fortement héréditaire, qui sert pour ouvrir sur une réalité "autre", d'une réalité qui les placerait différemment par rapport à la leur ;

- est aussi l'élément conventionnel de l'expérience locutoire dont l'exhibition manquée les place en vis-à-vis d'un certain état de fait familial et inaccompli dans l'acte de langage même du moment que «ce qui est spécifié dans les règles ne concerne pas les effets naturels, comme avoir mal»<sup>349</sup> ou les états psychologiques.

<sup>348</sup> *Le Grand Robert.*

<sup>349</sup> p. 77.

Par cet événement décrit dans son aspect *littéral*, les enfants respectent le principe de l'identification qui les concerne et «qui est un cas particulier du principe d'exprimabilité»<sup>350</sup>: malgré ce principe, on peut signifier même «tout ce que l'on [ne] peut [pas] être dit». Le principe d'exprimabilité est représenté par la présentation de l'objet auquel il est fait référence au moyen d'un simple élément déictique, exhibé en ce cas par le « silence » en situation d'interlocution.

Le Narrateur va constituer un discours littéral sur eux-mêmes qui se superpose pourtant à une deuxième réalité en formant un "duo syntagmatique contrastif": le Narrateur emploie l'image de l'inactivité physique, de la performance insuffisante pour renvoyer le paradigme du silence à un événement caché que les locuteurs mêmes ne peuvent pas mentionner. Cela est rendu par la métaphore de la contenance:

«Nous aimions le silence, c'était notre seul ami. Il apaisait les brûlures que la peur attisait en nous. Je pensais que tous les enfants du monde connaissaient bien cette sensation qui donne envie de vomir au réveil [...]. Nous ne bougions plus, ne rêvions pas, écoutions en nous le frémissement doux et chaleureux du silence. Il était notre élément, Raffin le savait. Compréhensif, il nous laissait aller au fond de nous-mêmes chaque matin à notre arrivée en classe. Il nous observait. Le temps était arrêté malgré le tic-tac de la grosse pendule accrochée au-dessus de la porte. (p. 34)»

Le caractère précaire et *négatif* se situe dans l'opposition entre un «propre» et un «non-propre» : le métaphorique est tel dans la mesure où il ne réalise pas *proprement* cette signification. C'est cet "écart" entre le métaphorique et le propre qui creuse le sentiment de manque linguistique ressenti par les sujets silencieux dans l'interlocution même: l'écrivain «décrit au moyen d'une opposition, comme un *non-être* de la valeur linguistique des expressions [...] le concept de "métaphore" signifie donc bien un manque»,<sup>351</sup> mis en évidence dans le signe linguistique. Ce dédoublement est un phénomène pertinent et la métaphore en est le produit: «autrement dit, la métaphore, ne se fondant elle-même que sur de telles décisions, n'est elle-même qu'un fait. Contrairement à une croyance qui nous semble répandue, la métaphore *n'a pas de réalité objective*. Elle est une réalité subjective, issue des projections d'un observateur qui ne reste, ni ne saurait rester neutre. Il

<sup>350</sup> Cfr. J. Searle, *cit.*, p. 133.

<sup>351</sup> P. CADIOT, *Métaphore prédicative [...]*, *cit.*, p. 29.

en est bien sûr de même pour l'aspect négatif qui n'est qu'un élément – quoique inévitable – de la construction dédoublée. (p. 30)».

Le Narrateur parvient à isoler le phénomène métaphorique contenu dans une langue éloignée du locuteur, par l'analyse de l'orientation de l'acte manqué, en faisant par cela des choix relatifs à la nature du sens.

La signification de l'acte linguistique manqué est décrite en comparant la force expressive reconnue au langage avec la valeur que l'expression prend dans ces occurrences scolaires et personnelles. C'est cette comparaison d'une valeur de la langue avec une valeur de l'occurrence qui rend possible le dédoublement de l'usage. L'interprétation recourt à une telle comparaison entre ce qui adhère linguistiquement aux entités et ce qui leur est "attribué" par le discours: dans le cas du non-métaphorique – de l'emploi appelé «propre» ou «littéral» du «Silence-N/V» –, cette comparaison déboucherait sur une *coïncidence* entre les deux «sens»: la signification et le sens contextuel seraient identiques et se recouvreraient. Ici pourtant, c'est l'emploi métaphorique, qui débouche, au contraire, sur une *non-coïncidence*, se traduisant par une différence du sens ou par un dédoublement désorientant les parlants.

Décrire le moment interprétatif en termes de comparaison revient à admettre une hypothèse sur la nature du sens: l'acte de communication, voire la *norme*, « consisterait dans *l'intention de faire coïncider les deux sens*, sens linguistique et sens de l'occurrence». <sup>352</sup>

Cette description implique une autre hypothèse, cette fois-ci relative à la nature même de la signification, c'est-à-dire de ce qui est *linguistiquement* attaché aux entités. Pour qu'une telle opposition entre sens linguistique et sens de l'occurrence – sens de la phrase et sens du locuteur – soit possible, il faut que la signification soit de nature référentialiste. Le sens que la phrase veut transmettre est un sens du monde. Pour poser l'existence d'un emploi métaphorique, « il faut en effet supposer que la signification linguistique de l'entité, [...] est une signi-

<sup>352</sup> Cadiot explique que si dans la communication on recherche la transmission d'un certain « sens » qui semble préexister à la gnoséologie du monde ou dans l'interprétation que l'homme se fait de lui, c'est dans un tel sens posé comme préexistant que nous semble se servir Searle (1982), lorsqu'il décrit la métaphore à travers l'opposition d'un « sentence meaning », d'un sens de la phrase, et d'un « utterer's meaning », d'un sens du locuteur. Selon cet auteur, le locuteur attache pour ainsi dire librement un sens – ce qu'il a dans la tête au moment où il parle – à l'occurrence d'une entité. Cette idée qu'il a en tête, et qui est le « sens » de ce qu'il veut dire, précède et préexiste à l'emploi même de cette entité par le locuteur : Cadiot, *cit.*, p. 31

fiction qui fait intervenir les objets du monde. Ce sens ne « préexiste » que dans la mesure où il est donné ou évoqué par le contexte linguistique même de l'occurrence. [...] Mais cette fonction de désignation attribuée à la langue n'est ainsi que renvoyée au contexte, dans la mesure où c'est alors le contexte qui recherche la *coïncidence* avec une certaine situation. On dit en effet généralement que ce contexte d'une métaphore est "littéral". On suppose à nouveau un accord entre des entités de la langue et une situation qui précède ces emplois»<sup>353</sup>.

### 2.3. *L'orientation latérale : paradigme 4, le corps souffrant. Paradigme 5, le positionnement dans le silence*<sup>354</sup>

Le mot «silence» occupe en même temps dans les énoncés aussi la position :

a-de complément d'objet,

b-de complément circonstanciel, de spécification, de lieu, car il précise l'idée des verbes de l'action langagière «en marquant la connexion de l'action avec un repère» de temps et de lieu «situé autour d'elle dans le monde des phénomènes»<sup>355</sup> les circonstances déterminées par ce complément rentrent pour la plupart de cas dans le complément de manière situationnelle «en parlant d'un état physique ou moral».<sup>356</sup>

Le <S/V+complément> est utilisé métaphoriquement pour opérer la classification conflictuelle d'un procès: des êtres animés se voient qualifiés par l'incapacité à se frayer une voie performante lors du rapport avec les instituteurs d'abord, ensuite dans la scène sociale.

<sup>353</sup> *Idem*, p. 32.

<sup>354</sup> Sur le paradigme 3 <le corps souffrant> (le sens du *corps propre*): <habilité langagière>vs<silence>, <croissance>vs<affaissement>, <organique>vs<inorganique>, <affirmation>vs<négation>, <animé>vs<inanimé>, <visible>vs<invisible>, <permanence>vs<changement>, <réussite>vs<échec>, <contrôle>vs<débordement>, <linéarité rationnelle>vs<émotion irrationnelle>, <avant>vs<après>, <rétrospective>vs<prospective> ; <vie>vs<mort>, <productif>vs<improductif>, <habilité langagière> vs <silence>, <normalité>vs<maladie>, <dit>vs<non-dit>, <appartenance-inclusion>vs<émargination-séparation>, <volontaire>vs<involontaire>.

<sup>355</sup> M. Grevisse, cit., p. 190.

<sup>356</sup> *Idem*, p. 1181.

Le verbe *parler*, opposé à un actant conflictuel, devient <rester> <en silence>. Il active un emploi métaphorique en transférant le procès dans un domaine conceptuel étranger: l'existence, le fait d'*être* organiquement présent dans l'acte linguistique, mais absent de l'espace social de référence. La structure de la métaphore cumule les deux formes élémentaires dans une structure complexe : la relation *in præsentia* entre le foyer relationnel et un sujet primaire conflictuel est enrichie par un second paradigme greffé sur le foyer. Le sujet et le complément forment donc un paradigme et sont complémentaires et interactifs: au fur et à mesure que le *silence* est vu comme une façon détournée de se référer à leur présence, les enfants cessent de subir la pression des êtres animés, mais ils perdent en vitalité cognitive et passent à la place de complément situationnel ne parvenant pas à quitter le "lieu" qu'on leur a assigné en dehors de l'action sociale.

Le « silence » est comme une marge organique qui apaise les enfants, mais qui inquiète les Autres:

«Nous aimions le silence, c'était notre seul ami (34)», « Nous restions en silence ».

«Pierre [...] inspirait à plein nez l'air paisible du silence. Nous redevenions normaux (34)».

En cette position «le silence» trace une barrière, crée une distance parmi les interlocuteurs, car il communique une portion d'inconnu déglagée du plus intime d'un corps qui fait entrevoir sa profondeur troublante:

«dans ce silence pesant [...] rien ne semblait exister (30)».

«Il [...] laissa, comme de coutume, le silence, notre silence, nous envelopper (53)»

L'organisation et la localisation spatiales s'organisent selon des grilles culturelles auxquelles sont reliées les dispositions cognitives et passionnelles des sujets et surtout leurs oppositions actanciennes : les espaces sont l'occasion de la vue réciproque, mais ils déterminent aussi une évaluation du monde qui concerne les relations et les interactions entre les sujets/objets, les corps et le monde.

La description du contexte scolaire est la dénonciation de la difficulté de réponse communicative des protagonistes adolescents, la peur de la parole et du mal que celle-ci déclenche.

Les métaphores physiques transfèrent leur signification du domaine de la *corporéité* au domaine conceptuel et cognitif: la communication langagière est une condition qui génère un trouble physique si marquant que le locuteur/auditeur est forcé au silence, à l'abandon de l'espace social qui enregistre - tout de même - son absence d'expériences en commun. Le silence infranchissable des élèves met les Autres en difficulté, car il signifie un espace vide, non structuré, perdu pour l'action sociale historicisée que celle-ci n'est pas arrivée à conformer: il met en scène une histoire aveugle face à la *diversité* humaine, qui réitère l'absence d'intervention sociale responsable de la renonciation au fait collectif. Abou dénonce le manque de confiance et les limites d'une *histoire langagière* qui semble impuissante face au chaos existentiel.

La relation identitaire établie dans le champs sémantiques de l'*apprentissage* par le syntagme «des enfants de» structure un réseau de connaissances conflictuelles selon l'hérédité généalogique des « fils de ».

La prédication métaphorique exprimant l'*état* de filiation et de croissance langagière dénonce «l'hiatus entre "concept" (ou identités stables, ou catégorisation dans des régions thématiques) et langue/lexique – dire à rebours que la métaphore est agencement nouveau, création, découverte, réorganisation incessante de notre «vision du monde», ou de la «définition de notre réalité quotidienne».<sup>357</sup> Il y a pourtant affinité d'expression entre généralité et métaphore: à cause du déterminant spécifique, l'article indéfini, «il est difficile d'interpréter ces énoncés métaphoriquement. Plus on progresse dans la spécificité, plus la lecture métaphorique devient improbable. [...] Le déterminant indéfini ("un(e)/[des]") est, dans son usage principal, une instruction non anaphorique, donc une instruction d'aller chercher le référent du côté du domaine construit par le nom qu'il introduit.»<sup>358</sup>

Dans le cas de l'assertion métaphorique «on accorde traditionnellement un privilège psychologique au tangible et à l'obvie», voire à ce qui se présente immédiatement à l'esprit.<sup>359</sup> Le dénoté, - en ce cas la position *sujets* des enfants - producteur du sens, est pourvu d'une au-

<sup>357</sup> Pierre CADIOT, *Métaphore prédicative nominale et motifs lexicaux*, pp. 38-57 : p. 4 dans *Nouvelles approches de la métaphore*, « Langue Française », 134, mai 2002, p. 41.

<sup>358</sup> *Idem*, p. 43.

<sup>359</sup> « C'est de cette façon que Fontanier définissait le sens littéral. » : *idem*.

tonomie, d'un sens "intérieur": à partir de cela vont se distribuer les extériorités, les distances, les écarts, les métaphores et les connotations.

Face à l'apprentissage et à l'expérience des performances expressives, ces locuteurs vont établir une barrière avec leur corps, orienté par les limites de la *situation* de chacun.

Ces attitudes soulignent, outre le contact rendu impossible, l'expression la plus diversifiée des distinctions et des nuances existantes dans les comportements et les rôles sociaux: surtout que les interlocuteurs ne sont pas en communauté de vues et d'intentions. Cela trouve sa pleine signification avec les verbes qui signifiaient l'*état* qui croise la *position* des enfants c'est-à-dire la «présence» forcée de l'individu «en un lieu»<sup>360</sup> déterminé par son existence, sa performance langagière – ou son impossibilité physique – réalisée par les verbes modalisés: «être», «avoir mal», «ne pas pouvoir», «ne pas savoir», «rester», «ne pas parler», «sentir».

«La douleur qui l'amenait là était le silence. Nous ne savions pourquoi ni comment nous en défaire» (11).

La *situation* (de *situer*) signifie d'abord 1. le fait d'être en un lieu; la manière dont une chose est disposée, située ou orientée (emplacement, lieu, position); 2. l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, condition, état, position. Situation de famille. 3. emploi, poste, rémunérateur régulier et stable (impliquant un rang assez élevé dans la hiérarchie).

*Situer* (de *situs*) renvoie donc à la «situation» concrète qui équivaut à «placer en un lieu, disposer d'une certaine manière (par rapport à un système de coordonnées, de repères)», à «bâtir». Mais le sens contient en dérivé aussi la valeur sociale qui signifie «établir, placer par la pensée en un lieu (*localiser*), mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée».<sup>361</sup>

Cette notion cognitive est établie par rapport aux centres de référence signifiants, aux prédicats sociaux d'affirmation, d'expression, de communication, à ceux qui établissent les niveaux, les paramètres, les objectifs à atteindre, comme – en ce cas – en milieu scolaire; mais il

<sup>360</sup> «Lieu», *Le Grand Robert*.

<sup>361</sup> *Idem*.

s'agit aussi des *lieux* sociaux députés au déroulement des faits, responsables de la *différenciation* des élèves, qui leur assignent de la valeur humaine et sociale et censés appliquer leurs règles de conduite à travers l'*inclusion* et l'*appartenance* de ceux qui rentrent dans des "normes" établies confrontés à la *séparation*, à l'*exclusion spatiale*. À ceux-ci s'ajoutent les *lieux cachés*, physiques et d'habitation où les protagonistes occultent les faits et les émotions liés à leurs réalités personnelles.

La *corporéité* disant le "manque" entraîne le domaine de la *maladie* diagnostiquée à cause des attitudes scolaires chargées de *passivité*, d'*immobilisme* actanciel, de *ralentissement* spatial.

L'identité, fondée, acceptée et constituée par groupes, est socialement reconnue par l'autorité de l'institution scolaire: c'est l'identité littérale, forte de ses prestations et de ses résultats d'un curriculum scolaire performant. Aller à l'école équivaut apprendre à avoir une identité nationale, assimiler une culture qui unit ou qui exclu.

L'éveil de la conscience chez ces enfants coïncide avec l'apprentissage de l'utilisation du langage, qui les introduit peu à peu dans la société.

Dans la signification lexicale du verbe *être* la valence *sujet* aplatit les enfants sur le fond immuable de leur *situation*. Celle-ci est élargie par le contexte, principalement à l'aide d'adverbes ou de compléments.

L'identification métonymique du sujet collectif «Nous» avec la «classe de rattrapage», en même temps *apposition subjective* et *lieu* a signalé le champs sémantique de la *localisation* métaphorique humaine et souffrante: le champs sémantique de l'apprentissage et de l'expérience langagière mettent en évidence l'assimilation de ces performances à des valences verbales avec des connotations physiques, encore inexprimées; le mutisme est fondé sur les paradigmes *freiner*, *rester*, sur la «douleur/silence» qui *amène* les élèves ou les immobilise.

Le Narrateur décrit le "mal de parole", la douleur éprouvée en classe de rattrapage et pendant l'acte linguistique, par lui et ses camarades. Le silence de la «rattrape» témoigne son sentiment fort des limites extérieures: il équivaut à un sentiment de constriction dérivé du mouvement langagier d'*étendue*, d'un apprentissage qu'ils ne partagent pas. Les adolescents sont surtout prêts à arrêter l'action langagière douloureuse à tout moment, à la nier: le paradigme du <silence> est le seul paradigme, verbal et physique, qu'ils réalisent:

**Paradigme 3 : le corps souffrant**

VERBE	SUJET	LIEU	PATIENT	S. N. (événement)
Rester	Abou / Nous	classe de rattrapage	élèves	situation scolaire
Avoir mal	Raffin	corps	corps	expression orale
Avoir peur	Alexina	réalité familiale	Nous	apprentissage
• Souffrir	réalité personnelle			
• amener				mort
•				réalité familiale
•	MANIERE			
	en silence			
	non-verbale, (irrationnelle)			
	(liée au passé et au présent/ empathie)			
	envahissante			
	paralysante			

Le *sujet*, selon l'usage normé toujours placé en tête de la phrase et le déterminant par son rôle, fixe le champs sémantique du *positionnement* des enfants, consubstantiel à leur *situation* d'énonciation:<sup>362</sup>

**Paradigme 4 : positionnement dans le silence**

AGENT	VERBE	LIEU	MANIERE	S.N. (situat. Fam.)
Elèves	être	collège	en face-à-face	enfants de
Maîtres	chez Alexina	libre		
Alexina		leur vie	par écrit	
		silence	en silence	
Des enfants de				
Je (narrateur)				
Nous, la classe de Etre en retard, se tenir à l'écart (en communauté, en silence)				
	Ne pas participer			
	Tourner le dos aux Autres			
	Ne pas regarder			
	[Toutes lex expressions d'inclusion et de fermeture]			

<sup>362</sup> Le paradigme 5, "le positionnement dans le silence" individuel est consubstantiel à la situation d'énonciation qui croise le champs sémantique de l'<expression langagière orale> : <agent>vs<patient>, <proximité>vs<éloignement>, <appeler>vs<avoir pour nom>, <filiation maternelle>vs<méconnaissance>, <passé>vs<futur>, <visible>vs<invisible>, <appartenance>vs<émargination>, <inclusion>vs<exclusion>, <exhibition>vs effacement>, <fondation>vs<étrangeté>, <partage>vs<exclusion, <proximité> vs l'<éloignement>.

Mais la parole des Autres et leurs paroles *non verbalisées* découpent l'espace et le prédisposent autour de leur rôle *Sujet* <en silence> en créant un lieu à eux, à *part* ou détourné de la chaîne linéaire de la phrase. Sans prise de parole et détournés de l'espace social, leur *situation* aussi subit un rétrécissement progressif à l'image de la constriction du corps: tandis que les Autres grandissent par une progression verbale linéaire déterminant la direction, la "rétroversion", l'involution caractérisent ces *su-jets*: eux, ils sont liés à leur origine, fixés dans les limites de leur corps d' « enfants de », définis par une appartenance identitaire d'exclus.

#### 2.4. *Corporéité, identité. La posture circonstancielle « en silence »*

La manière de procéder dans l'action langagière implique des buts et des actions scandés par le verbe d'état «être» dans sa modalisation négative «ne pas être» et par les verbes savoir / devoir / pouvoir modalisant le verbe *parler*.

Le narrateur peut raconter, voire enchaîner un récit orienté vers l'obtention métaphorique d'un *apprentissage* basé sur la structure: «ne pas pouvoir parler / répondre» = «ne pas avancer», « ne pas atteindre » des résultats, motivée surtout par un cadre d'actance *inclusif*, à l'extérieur aussi bien qu'à l'intérieur:

« Comme mes camarades, il m'était impossible dans cette classe ni ailleurs de trouver les mots (p. 25) ».

« Ma peur à moi s'amplifia, c'est tout. Elle m'était si familière, je me levais le matin avec elle et la sentais en moi toute la journée. Je n'ai jamais vécu sans. Lorsque Raffin ordonnait à l'un d'entre nous de se lever pour répondre à la question, la peur d'être désigné attiserait en moi sa morsure. Comme je l'ai déjà dit, je savais quel jour nous étions mais, comme mes camarades, il m'était impossible dans cette classe ni ailleurs de trouver les mots. (p. 25) »

J'étais persuadé, au plus profond de moi, que jamais rien ne m'intéresserait dans ce nouveau pays. (138)

Je ne savais pas leur parler, trouver les mots pour exprimer ce que je ressentais. Et je n'avais pas su parler non plus à Momo lors de notre fugue nocturne. (139)

Les personnages se taisent aussi longtemps que possible, ils cachent leurs sentiments et se cachent eux-mêmes dans le contexte du *corps souffrant*.

Le champ sémantique du *dynamisme* s'oppose à l'*inhabilité langagière* qui est aussi VERBE D'ACTION avec une structure agent-patient occupée par des noms et des syntagmes nominaux : le narrateur met en relief le rôle joué dans cette relation par le complément locatif, car le *lieu* où s'exerce l'habilité langagière, l'interlocution, «la classe de rat-trapage» est déterminant dans le procès de signification et de modification.

Le Narrateur va exprimer littéralement l'*état* précis du mélange des corps à l'intérieur de ce milieu. Les oppositions antonymiques déterminent des oppositions significatives vis-à-vis des compétences requises par le paradigme de l'apprentissage : cela va représenter le champ sémantique de l'inactivité-inhabilité langagière.

La posture des corps devient opposition binaire à l'image de la place que la formation sociale assigne à ses membres à l'intérieur des rapports de production. La progression narrative retrace la constitution du *sujet* vs *objet* de l'acte locutoire.

Les "actions langagières niées" vont également provoquer des états de fait, des existences manquées. La structure syntagmatique du récit va donc :

- établir l'état des faits et des existants, voire celui de ces adolescents ;
- pré-déterminer ces enfants par leur tenue et leurs performances ;
- produire par leur passivité une évolution dans les faits ;
- les conduire hors du lieu scolaire et générer des changements et des sanctions.

Ce qui en ressort c'est le caractère orienté du schéma syntagmatique, sa capacité à définir un *début* et une *fin* naturels de l'événement, en organisant ainsi le rythme de la narration, mais surtout le moyen et la cause qui l'origine, par des traits qui révèlent un développement dramatique.

L'attention des adolescents est concentrée sur un problème unique et essentiel: vaincre la "peur de la parole" qui se fait masse terrassant le corps, qui les identifie, qui dévoile leur vie et le "poids" conflictuel intériorisé à la suite de l'affrontement du cauchemar familial avec la société.

Ces personnages, l'atmosphère où leur vie et leur état mental baignent, vont être représentés par leurs mouvements et par l'expansion spatiale de leur action linguistique et corporelle :

- tant de façon statique au moyen des prédicats de qualification ou de l'être ;

- que de façon dynamique, en mettant en évidence les prédicats de fonction ou du «faire» liés à l'*acte de parole* et aux verbes « s'exprimer », « avoir envie de parler », « répondre », « trouver les mots », « avoir les sens en éveil », « ouvrir la bouche », « garder le silence ».

Le champs sémantique porte sur ces performances et sur les formes négatives «ne pas dire», «ne pas faire»: les deux domaines sont mis en communication non seulement par la compétence linguistique, mais aussi par la continuité des positions assumées pendant l'accomplissement d'activités et la maîtrise de l'espace social par le grandissement du corps.

Le verbe *faire* surtout dans sa modalisation négative prend son sens en se liant à l'activité sensorielle exprimée par: «écouter», «entendre», «sentir», «voir», «regarder»: la modalisation, en effet, et exprimée par des éléments "extra-linguistiques" exprimées par les gestes et les regards.

En contexte scolaire, le Narrateur souligne leurs mouvements retenus et altérés, où les séquences sont exécutées de manière à bloquer leur corps et ses possibilités d'*expression* et d'*expansion*.

Les nombreux morphèmes de *négation* marquent sémantiquement une <objection> à l'encontre de toute l'information contenue dans le champ de détermination des verbes, conjugués en tenaille par l'élément qui va décrire leur attitude définie par l'*inclusion* :

«Nous avons des difficultés à nous exprimer, et Raffin, en essayant de nous aider, sans le savoir nous enfonçait dans le mutisme. »

«Nous n'avons envie de parler à personne, nous ne le voulions et ne le pouvions pas. C'était déconcertant pour quelqu'un de l'extérieur; pour nous, c'était ainsi. [...] (p. 23)»

«Nous comprenions ses questions, connaissions les réponses mais aucun de nous ne pouvait répondre ». (p. 24)

«Je n'ai jamais vécu sans [peur]»

Ces adolescents sont «incapables» d'accomplir les actions requises par la situation d'apprentissage, définies plus précisément par les infi-

nitifs. Ces énoncés d'*état* risqueraient ne décrire qu'une situation stable; dans le récit, par contre, ce qui est vraiment essentiel ce sont les changements qui seront décrits par "des énoncés d'action niée" à travers lesquels on suivra la <conjonction> ou la <disjonction> des sujets avec l'instrument langagier et ses représentations.

Les situations de dialogue aboutissent à des résultats négatifs qui deviennent des points de repère avec des connotations spatiales-circumstancielles:

«Raffin se mit à se plaindre :

«Pourquoi attendez-vous toujours que je vous désigne personnellement pour me répondre ? Pour me parler ! Pourquoi ne le faites-vous pas spontanément et avec entrain pour avoir la bonne note ?»

Ce serait bien, normal même, pensai-je, de se lever prestement, content, avant les autres pour répondre et cueillir la meilleure note. Mais quelqu'un avait volé ou éteint en nous la petite étincelle qui tient en éveil les sens de chacun. Nous gardions le silence. (27) »

Le Narrateur attire l'attention particulièrement sur l'information subséquente, parce qu'elle redéfinit et souligne le profil informatif du texte. Le champ de détermination du verbe consiste aussi en un contexte situationnel: c'est l'objet qui est contredit par la négation « ne...pas » qui modifie alors la forme de l'article cataphorique :

«Je ne veux pas avoir de bonnes notes. [...] Je ne sais pas à qui les offrir. (p. 35)»

Les verbes de modalisation, à l'imparfait, prennent un sens déterminant quant au champ syntaxique qui précède l'action : ces élèves qui devraient agir n'agissent pas. L'action reste en suspens. Dans ces situations contextuelles, ces verbes sont utilisés pour exprimer l'absence totale de certitude et d'assurance : ils sont associés par conséquent à des verbes à la forme négative et à d'autres morphèmes qui délimitent également, bien que d'une autre façon, le champ préliminaire d'une action, les morphèmes négatifs.<sup>363</sup>

«Nous n'avions envie de parler à personne, nous ne le voulions et ne le pouvions pas (p.24)».

<sup>363</sup> H. Weinrich, *cit.*, p. 191.

«Je me sentais incapable d'ouvrir la bouche, encore moins de parler »

«Nous comptons tour à tour. C'était le moyen que notre maître utilisait le matin pour briser le silence et nous faire parler. Il savait que nous étions incapables à l'heure où les cauchemars de la nuit n'étaient pas encore dissipés.»

« Pour nous tous, c'était une séance de torture. Le même mal-être nous habitait et chacun appréhendait le moment où reviendrait son tour [...] » (35)

La mise en suspens de l'action est accentuée par le fait que les verbes de modalité s'étendent à l'infinitif qui les détermine, puisque ce dernier n'admet pas lui-même le trait distinctif <prospective>.

La signification du verbe de modalité «pouvoir» s'entend avec le trait sémantique <disposition>: placée devant les infinitifs elle souligne - comme en ce cas - une *in-disposition* physique et psychique du sujet à l'action:

«Ma peur à moi s'amplifia, c'est tout. Elle m'était si familière, je me levais le matin avec elle et la sentais en moi toute la journée. Je n'ai jamais vécu sans. Lorsque Raffin ordonnerait à l'un d'entre nous de se lever pour répondre à la question, la peur d'être désigné attiserait en moi sa morsure. Comme je l'ai déjà dit, je savais quel jour nous étions mais, comme mes camarades, il m'était impossible dans cette classe ni ailleurs de trouver les mots. (p. 25)»

Le verbe «savoir» désigne ici une *in-compétence* d'ordre psychique, constituée par le trait sémantique <habileté> rattaché aussi au domaine de la pensée:

«Nous ne savions pourquoi ni comment nous en défaire» (p. 11).

Ce sont le contexte et les situations qui vont conditionner la disposition à l'action de ces protagonistes. Le verbe de modalité *pouvoir*, affecté de la négation, donne à entendre à l'auditeur qu'il y a une *impossibilité* à l'action.

Le paradigme 3, le *corps souffrant* fixe la détermination temporelle à la suite de l'attitude interprétative du scripteur qui se rapporte au *passé*: ceux-ci, liés à l'expérience scolaire des enfants, sont interprétés selon une attitude *rétrospective* en fonction de co-locuteur de l'interac-

tion verbale ou d'objet, selon un sémantisme spatial, temporel et conceptuel. Parmi ces dichotomies conceptuelles et sémantiques trouve sa place surtout le sémantisme du *commencement* et de la fin, de la vie et de la mort.

La position des Êtres <en silence> devient un prédicat métaphorique dont la *localisation* va constituer une structure conceptuelle qui s'oppose à une stratégie cognitive productrice.<sup>364</sup> La métaphore du <positionnement> <en silence> / <lieu organique>, creusée par le signe linguistique dans son for intérieur même, transfère l'identité du sujet parlant dans le milieu étranger à son organisme: dans l'espace-substance, anonyme, aveugle et périssable, «non seulement des concepts ponctuels [...] mais aussi des concepts relationnels».<sup>365</sup>

La langue évolue, subit et expose ce décalage existentiel: elle dit la réalité de ces Êtres, mais par un symbolisme qui s'est perdu dans la finitude et l'organicité substancielle de leur chair. Elle vit en elle la même limite ressentie par l'Être humain, dans le "présent d'énonciation" ou en différé, par l'élaboration romanesque: c'est la présence oxymorique d'une douleur sans fin, qui reste la réalité de référence de ces enfants.

La double position du mot «silence» entraîne une incohérence syntaxique car il ne peut pas être tant une manière liée au sujet de l'activité langagière, selon le sens littéral, qu'un "lieu", si ce n'est que selon les rôles occupés par les locuteurs, selon une valence métaphorique qui transforme le scénario d'immobilisme en une réalité de natures différentes à cause de la nature du corps et de l'activité émotionnelle contenue et référée au moyen des localisations prépositionnelles et des verbes qui expriment la contenance :

«en moi», «avait volé ou éteint en nous», «dans nos esprits », «aller au fond de nous-mêmes», «nous enfonçait dans le mutisme», « nous figer », «écoutions en nous», «attisé en nous» (p.34).

L'accentuation de l'élément <temps existentiel> «des enfants de» et de l'effort contre l'espace social rendent pratiquement impossible le mouvement verbal.

<sup>364</sup> «L'utilisation d'un domaine-source familier comme modèle pour catégoriser un domaine-but moins exploré» : cfr. Prandi, *cit.*, p. 8.

<sup>365</sup> *Idem*, p. 11.

Pour le Narrateur, ces altérations des positions corporelles et des tracés dans l'espace sont facilement observables, bien que leur nature soit comprise dans la nature d'un poids existentiel inexorable.

Ces attitudes sont interprétées comme de la tension en antagonisme vers l'espace secondant, par contre, leur poids existentiel qui les soude à l'*avancement*, niant un *futur* différent, par les deux degrés de facteurs de mvmt du corps humain, le déplacement spatial et langagier; les fonctions de l'orientation de leur corps ont des limitations dans les deux directions. L'influence de leur histoire personnelle et du milieu où ils vivent pendant la période de formation et de sélection culturelle de leur première jeunesse, deviennent clairement visibles dans certaines caractérisations de leur effort social dramatique: Abou traduit en mouvements verbaux la pensée intime, l'élan vers la vie spirituelle, pour lequel la définition faisait défaut.

Sous cette forme elle devient le paradigme de l'action langagière niée ou rendue impossible, d'une communication immobile qui s'oppose et se superpose à un modèle de dynamisme spatial lié à la *situation* d'interlocution bloquée de «la classe de rattrapage»: cette opération va se dérouler le long d'un axe syntagmatique qui représente la condition permanente de l'être selon l'opposition:

communication extérieure spatialisée vs isolement existentiel enclavé

Des procès non linéaires sur l'axe paradigmatique, rapportés aux attitudes et aux expériences, caractérisent ces élèves-adolescents : dans le "premier acte", ils sont stigmatisés par des connotations négatives.

Le *positionnement* et la *corporéité*, en tant que matrice de l'expérience et donc de la constitution des significations individuelles et collectives se réfléchissent sur le plan de la textualité en tant que matrice, fonction et produit du discours. La corporéité naturelle ne se place pas comme matière muette et brute, comme une sorte de *hors texte* absolu, mais comme une frontière délimitée à son tour dans la pratique signifiante.

Par l'expansion linguistique, les identités faiblissent pour être socialement acceptées. Leur vécu est un scénario peuplé de conflits et d'affrontements, traversé par une tension aiguë et profonde.

Le fait d'*être* dans un tel contexte, pose des problèmes de définition et d'existence. L'"altérité" de la «rattrape» est posée dans les limites de la langue puisque le procès de conduite et d'apprentissage

scolaire sont vus comme des indices de *croissance* intellectuelle: de cette manière la séquence existentielle est métaphoriquement ordonnée le long de l'orientation latérale à droite.

Les prépositions localisent et caractérisent de la même manière la *contenance* du silence avec celle de l'esprit des enfants. Les adolescents sont pourtant "habités" par une intense vie intérieure, par des émotions violentes et douloureuses que le Narrateur déchiffre et communique. Toutes les sensations, les réactions émotionnelles, les inquiétudes sont donc à référer à la substance organique qui fait ces corps et au dynamisme chaotique des réactions intériorisées, qui sortent de l'horizontalité de la ligne verbale et qui se libèrent dans le sujet dans toutes les directions renfermées dans ces corps. C'est donc au moyen de la "logique sensorielle associative" que les sujets et leur vie intérieure sont représentés :

«Lorsque Raffin laissait le silence se répandre dans nos esprits jusqu'à nous figer, c'était doux, c'était bon [...]. Nous ne bougions plus, ne rêvions pas, écoutions en nous le frémissement doux et chaleureux du silence. Il était notre élément, Raffin le savait. Compréhensif, il nous laissait aller au fond de nous-mêmes chaque matin à notre arrivée en classe» (34).

Chaque mouvement étouffé est indissolublement lié à un effort organique: pour déterminer les mécanismes moteurs, des mouvements d'effort interviennent dans leurs réactions physiques dans lesquelles agit un contrôle intentionnel.

Ce concept métaphorique qui structure leur expérience n'est compatible qu'avec une seule expression qui lui donne un sens en modifiant leur structure actancielle de *sujet*; elle est capable de construire des contenus conflictuels, qui entraînent les concepts dans des relations incohérentes. « En présence de concepts incohérents, la relation entre structures conceptuelles et formes linguistiques se renverse ». <sup>366</sup> Un concept incohérent ne peut être conçu que comme le contenu d'une expression aux propriétés grammaticales spécifiques: les Êtres <restés en silence> assument le rôle de support physique, car l'expression qui les désigne, dans la structure syntaxique de la phrase, apparaît comme complément situationnel du verbe *rester*, qui les relègue dans l'"immobilité" linguistique et relationnelle.

<sup>366</sup> *Idem*, p. 9.

Cette langue qu'ils n'arrivent pas à articuler sans douleur n'est pas capable de re-prendre le sens de leur vie, d'en dire le sens intime: elles ne sert qu'à les fixer "en-dedans", en les destinant donc à l'involution.

L'expression du *pouvoir* ou celle du manque, de l'impossibilité, de l'immobilité s'expriment par le *positionnement* dans l'espace et par le sentiment d'*effondrement* vers le bas, selon l'axe vertical. Il se dit à l'aide des mêmes mots : *déplacement, déployer, élargir, freiner, figer, développer, étendre*.

La structure de l'*extension*, de l'*étendue* ontologiquement attachée à l'espace ordonne le champ du *pouvoir*: l'<étendue horizontale> en surface permet de qualifier certaines parties de l'espace scolaire-institutionnel, d'y observer des mouvements, d'y établir des évolutions ou des involutions.

Les élèves de la classe de rattrapage se soustraient – et ils sont aussi tenus à l'écart – à tout changement de position dans l'espace scolaire, voire à celui du débat.

Les réalités des adolescents sont des limites matérielles marquant un *espace de silence* qui les nie en tant que personnes et qui les confirme dans leur isolement. Leur corps est décrit dans sa substance intime et dans sa forme identitaire : cela place des confins entre la forme matérielle de leur vie et des discours qui diffèrent de la culture des Autres.

Le recel de leurs secrets va créer, dans ce procès de superposition des efforts, un manque d'équilibre que le Narrateur décrit par les interactions des parties du corps. Il conduit à l'observation du trouble de l'équilibre dans l'effort, dans l'utilisation exagérée de mouvements émotionnels.

Dans un *mvt* organique, surtout dans l'acte langagier, sont présents des mécanismes moteurs: l'acte langagier est un *mvt* humain dérivé et tendu à la satisfaction d'un effort, à une impulsion expressive qui est l'origine et l'aspect intérieur de l'acte communicatif.

Mais les explications verbales ne touchent que la surface de la vie de l'effort : les enfants manifestent le poids écrasant de leur situation personnelle et ils lui opposent un effort de résistance léger qui se fait lourdeur corporelle et expressive, une sorte d'*immobilité* qui joue sur les deux aspects expressifs de la parole et de l'action. La "non-parole" est une communication, s'exprimant à son tour par des gestes, des *positionnements* des attitudes physiques différenciées.

L'effondrement sous le poids existentiel est responsable de l'absence sensible, selon les canaux connus de l'évidence communicative, de la décision directionnelle en accord avec le temps existentiel profond de chacun. Par conséquent, le *flux* d'action vers l'extérieur, notamment le flux verbal, est caché, contrôlé, freiné.

Le temps de l'expérience personnelle est soutenu: sa perception est une durée longue, marquante.

Les signes non-verbaux que les protagonistes affichent en disent plus que leurs paroles non prononcées : leur corps est une image emblématique qui suggère le surplus d'émotions liées à leur épaisseur identitaire, impossibles à *dire*. «Le langage muet vient des présupposés tacites et des ambiguïtés voulues qu'on met en valeur pour cacher ses intentions aussi bien que pour les rendre manifestes»<sup>367</sup>: l'aspect et les biens personnels aussi constituent un motif de confrontation identitaires et de différenciation sociale.

Le *dedans* de l'être, son âme et son esprit qui transcendent la mortalité sont ignorés comme si le corps charnel se suffisait à lui-même, débarrassé enfin de son âme et de son interiorité. De même que la statuaire au XVII<sup>e</sup> siècle, le corps verbal, inséré dans le contexte existentiel de la société qui l'a façonné à son image, qui l'a maîtrisé et qui l'habite «est un corps racheté, ressuscité», un corps de marbre absolu, comme si ni le temps ni la mort ne pouvaient l'atteindre.<sup>368</sup>

Étymologiquement, l'"enfant" est l'*infans* «qui ne parle pas», l'être muet: il y a donc d'abord une origine corporelle dans l'idée d'incapacité de communication, de socialisation et d'évolution intellectuelle puis un passage au critère de *situation* sociale et juridique. Les enfants sont des personnes déterminées avant leur naissance tellement l'existence de leur identité rentre dans des règles établies par leur filiation et par l'Etat: «par exemple, un enfant est considéré comme né lorsque

<sup>367</sup> KAPP Volker, «Le corps éloquent et ses ambiguïtés», *Le corps au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Actes du premier colloque conjointement organisé par la North American Society for Seventeenth-Century French Literature et le Centre Nationale de Rencontres sur le XVII<sup>e</sup> siècle, University of California, Santa Barbara (17-19 mars 1994), Edités par Ronald Tobin, Paris-Seattle-Tübingen, 1995, pp. 87-100: p. 97.

<sup>368</sup> LAGARDE François, «L'allégorie des corps de pierre: la Grande Commande de 1674», *Le corps au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Actes du premier colloque conjointement organisé par la North American Society for Seventeenth-Century French Literature et le Centre Nationale de Rencontres sur le XVII<sup>e</sup> siècle, University of California, Santa Barbara (17-19 mars 1994), Edités par Ronald Tobin, Paris-Seattle-Tübingen, 1995, pp. 177-189 : p. 184.

c'est son intérêt, ce qui permet d'établir que la personne de l'individu est apparue sur la scène juridique quelques mois avant la naissance de l'être humain qu'elle représente». <sup>369</sup>

Le droit, par son langage, garde les traces du corps qu'il a pourtant su abstraire : il sait aussi, par ses sanctions, se rapprocher le corps des sujets. <sup>370</sup> Il y a, à la source des personnes, une fiction transcrite dans la réalité sur le plan de la vie sociale.

La subjectivité acquiert enfin son *positionnement* spécifique, de la visibilité et de l'épaisseur grâce à la parole enfin récupérée : le Narrateur va se servir de l'écrit «et du discours pour se "représenter" lui-même », <sup>371</sup> tel qu'il a été et qu'il veut qu'on le voit, «tel qu'il appelle l'"autre" à le constater. Son discours est [...] sollicitation de l'autre». <sup>372</sup> Selon G.Genette on peut concevoir les fictions narratives comme le résultat d'un acte de langage indirect. Pour lui, «ce sont bien des assertions feintes, mais qui produisent indirectement une œuvre ; l'auteur fait une sorte d'acte déclaratif qui modifie la réalité en vertu des pouvoirs que lui confère son statut d'auteur. Cet acte déclaratif instaure l'état provoqué par son énonciation». <sup>373</sup>

Cet acte de langage cherche à définir un rapport de *places* nouveau de part et d'autre, «une demande de reconnaissance de la *place* que chacun s'y voit assigner» dans l'échange verbal en concernant la question de l'*identité*. Le discours cette fois, «au lieu de confirmer les attentes, suppose une nouvelle répartition des places». <sup>374</sup>

Le langage des Autres est enfin devenu parole-révélation d'une subjectivité qui se structure dans un discours où «la personnalité du sujet se délivre et se crée, atteint l'autre et se fait reconnaître de lui. Or la langue est structure socialisée que la parole asservit à des fins individuelles et intersubjectives, lui ajoutant ainsi un dessein nouveau et strictement personnel». <sup>375</sup>

<sup>369</sup> *Idem.*

<sup>370</sup> BIET Christian, «Le corps dans le droit: enquête sur la personne et le personnage au XVII<sup>e</sup> siècle», *Le corps au XVII<sup>e</sup> siècle*, cit., p. 344.

<sup>371</sup> É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, I, cit., p. 77.

<sup>372</sup> *Idem.*

<sup>373</sup> Cfr. D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, cit., p. 24.

<sup>374</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, cit., p. 9.

<sup>375</sup> É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, I, cit., p. 77.

## 2.5. L'orientation verticale et la protection du "reste"

La «rattrape» protège avec douleur ce qu'elle a de plus précieux, les traces de son *vécu* et le présent qui en dérive: les enfants n'ont presque rien et ils tiennent à ce qui leur *reste* et ils le protègent du fond d'eux-mêmes. Ils ont donc soin de garder une marge de protection et de ne pas la dépasser. Ils défendent leur territoire intérieur et leur agressivité explose quand ils se sentent menacés, par peur. Leur faiblesse frise l'autodestruction, exprime un nihilisme constitutionnel:

«Monique se tourna timidement vers le tableau noir en serrant contre elle son vieux cartable. Elle était tendue, son corps vibrat parfois d'un soubresaut vif et nerveux, comme quelqu'un qui a froid.( )

Le flux de leurs mouvements jaillit et rentre *en-dedans*, c'est-à-dire à rebours, il se concentre dans la zone centrale de leur corps, dans une direction contraire à celle de l'action. Le facteur temporel en *rétrospective* détient le rôle spécial de mise au point et de différenciation des efforts communicatifs au moyen de l'énonciation.

Abou révèle le silence qui les habite. Leur *fermeture* consiste en une attitude de protection des zones vitales du corps (en se repliant, en prenant des postures penchées en avant) ou en se couvrant le visage, le thorax et le ventre avec les mains, par leurs postures ou avec leurs objets (en croisant les bras, les jambes, en serrant contre eux leurs objets, leurs cartables).

«Je passais toutes mes récréations avec Pierre. Il me chantait des chansons de son artiste préféré [...] En riant, il marquait le rythme avec ses pieds, il n'était plus celui qui courbait l'échine, il chantait. » (21)

En s'ouvrant, au contraire, ils exposeraient les parties de leur corps: par contre, ils veillent surtout à ériger des barrières face au regard des autres:

« Nous, la classe de rattrapage, avions toujours hâte à ce moment-là que Raffin vienne nous chercher, Nous trépignions car ce silence, nous le savions, annonçait les humiliations ; nous baissions la tête et détournions nos regards. (p. 21) »

En se dressant, leur corps manifesterait une activité motrice grandissante.

Par sa *reconstruction*, le narrateur va aussi définir une "topographie" existentielle et sociale non seulement arriérée, mais en voie d'"aplatissement" et, en même temps, dessiner le sens d'un *processus* qui montre comment lui et ses camarades vont se redresser "du bas" par la représentation des aveux et de l'action bienfaitrice d'Alexina

La *verticalisation* du corps est liée aux expériences corporelles des premiers temps de l'enfance, apprises avec la langue maternelle qui va les garder plongés dans les souvenirs liés à cette phase de leur vie, mais aussi dans les contenus douloureux liés à leur milieu: cette station verticale est la première et la plus importante parmi tous les éléments propres et communs à la totalité des hommes: au collège les enfants vivent à nouveau l'expérience de la *coupure*, du *conflit* qui marque leur vie :

Ce jour-là Alexina attendit longtemps avant d'entendre les explications de Pierre sur la raison qui nous avait poussés à nous battre.

«Ils m'énervent.

- Pourquoi ? »

Pierre resta muet, les mains sur la tête.

Jean répondit, l'œil en biais :

«Dès qu'il perd au foot, il devient méchant et il nous appelle youd et négro, Areil et moi.» (p.91)

Le littéral conceptualise des concepts abstraits : les relations temporelles traduisent des relations spatiales, physiques et émotionnelles. Cet usage réfléchit le concept d'espace par les termes d'un temps montré par des images "plurisignifiantes". La structure de la pensée sensorielle est organiquement liée à une logique multidirectionnelle, qui peut rester dans le for intérieur du sujet, qui peut ne vivre que dans son temps intérieur ou remonter vers le temps de ses origines sans sortir pour s'actualiser dans le temps de la réalité des autres, pour se confronter avec les exigences et les impératifs de la société:

L'expérience me paraissait insurmontable. Que de vexations, d'humiliations à venir, que d'efforts à fournir ! (122)

Je ne savais pas leur parler, trouver les mots pour exprimer ce que je ressentais. Et je n'avais pas su parler non plus à Momo lors de notre fugue nocturne.

L'objet de cette quête est d'accéder à la maîtrise linguistique, de cesser d'être l'objet du discours des Autres, d'"être parlé" par les Autres et par l'état de la langue du *passé* et de l'extérieur.

Leur *dévalorisation* s'incarne dans leurs actions révélées par le récit du Narrateur: celui-ci va enfin leur donner une attention narrative, va leur construire une dimension syntaxique par des stratégies d'isotopisation qui tressent dans l'espace du texte les mouvements imperceptibles des adolescents qui vont lier de différents aspects, des composants de leur vie et des objets de la narration :

1. du point de vue des protagonistes, enclave corporelle insérée dans un territoire marqué par les Autres, l'auteur souligne le sens qui naît du rapport de chacun, de leur dimension physique et corporelle avec la réalité qui les entoure: "corps", "langue", "parole", "silence" sont pris en considération et assumés par les circonstances sociales et culturelles des élèves «Autres» rapportés à ceux de la «classe de rattrapage»;

2. ces adolescents sont des organismes fermés dans eux-mêmes, des surfaces qui opposent aux autres un barrage de communication, des territoires produits à l'intersection de l'être et de l'existence, de l'état et de l'acte et bloqués sur la voie de leur croissance: leur voix niée est écrasée par leur substance, pétrie d'évènements dérivés du passé ;

3. pas de "changement de front" existentiel possible: ils sont "au pied du mur" ayant connu la douleur à leur naissance, vivant la honte de se trouver placés en position d' <AGENT> sur un trajet référentiel périmé qui leur refuse d'éprouver, de dire et de tracer une vie nouvelle face à eux.

4. toute référence à la douleur du *silence* cloue le *sujet*, le bloque dans son for intérieur dans une attitude <rétrospective>: selon l'*orientation frontale* il *n'avance* pas, ou mieux revient *en arrière* le long d'une trajectoire personnelle qui nie l'*avancement* dans sa croissance, dans la connaissance et dans celle de la communication:

«Tant que tu regarderas derrière toi, tu resteras bloqué; tu ne perds rien au change ! me répétait Alexina.

- Je n'aime rien de ce que je vois devant moi», lui répondais-je sèchement.

J'étais persuadé, au plus profond de moi, que jamais rien ne m'intéresserait dans ce nouveau pays. Mes racines n'étaient pas reconnues, et qui peut s'épanouir sans racines ?

Alexina insista pendant des mois

Abou, tu dois accepter cette nouvelle aventure, essayer de l'aimer en utilisant les acquis de ton enfance ! Tu n'as rien à renier du tout; ce n'est pas ta faute si tu es obligé de parler une autre langue et de penser autrement... » (124)

Le *champ de vision* langagier se pose comme une catégorie communicative: les interlocuteurs se trouvent en situation de *face-à-face*, dans une position dans laquelle leurs organes de communication peuvent établir un contact pour avoir, à l'égard de l'objet du dialogue, le même *champ de vision*.

Par ce faire, le narrateur recrée un processus, il parcourt à nouveau les événements vécus en se les rappelant. Ayant une tâche à accomplir, étant en position centrale pour contrôler les faits, il leur donne un sens, il les explique, il les décrit, en leur *faisant face*.

La tension existentielle s'accroît par un événement gros de conséquences et par un arrêt énonciatif, par un laps de temps suspendu : la « courbe dramatique » unit la ligne de l'expérience spatio-temporelle à celle d'un acte de monstration symbolique.

Ces personnes fragilisées à cause de leur situation de départ n'ont pas les ressources pour faire face aux difficultés, ils sont sous le choc pour avoir vécu un événement traumatisant face auquel ils ont été totalement impuissants. Alexina représente leur unique point de repère, la seule personne qui leur a appris à comprendre et à replacer le non-sens de ce fait s'échappant sans cesse de leur expérience d'enfants par une nouvelle forme, par un langage qui syntonise, qui fixe leur nouveau lien existentiel. Le problème c'était le non-sens des événements vécus, tellement dramatiques, tellement inimaginables, tellement hors contexte que les enfants vivaient, craignant que leur monde ne s'écroule.

Alexina parvient à les sortir de la situation de stress en réintégrant une nouvelle image d'eux-mêmes dans leur plan mental au moyen d'un effort langagier devenu contrôle de leur posture et une nouvelle façon culturelle de vivre les <positionnements> réciproques.

Le déchiffrement du langage de leur corps détermine des conditions d'*inaccessibilité*. Ce sont des situations de communication dans lesquelles les locuteurs et les auditeurs ont un champ de vision qui reste "derrière", inaccessible à la communication. Ils expriment les obstacles qu'ils n'arrivent pas à franchir, leurs secrets, les cachettes, les dissimulations.

Cette force de résistance est proportionnée au poids existentiel soutenu et à la résistance qu'on lui oppose: il est tantôt celui de la partie du corps concernée ou celle de l'émotion qui creuse leur âme et qui se déplace à l'intérieur.

La résistance à l'échange langagier est produite :

- tant à l'intérieur de leur propre corps par la force antagoniste de leur mal,
- qu'à l'extérieur en se refusant aux objets ou aux personnes.

Les séquences totalement irrationnelles sont propres des "rites de passage" où la réalité corporelle est confrontée au mystère de l'existence spirituelle de l'au-delà. Le Narrateur cherche à représenter les conflits qui surgissent de la solitude de ses semblables. La maîtrise de ce mouvement requiert une clarté de parcours, de tracé, de directions spatiales, avec ou sans changement de front qui se vérifie pendant les transferts du poids existentiel.

Le contact trop angoissant avec leurs expériences leur interdit la verbalisation: ils créent donc la barrière de la <contenance> d'abord corporelle proprement dite, ensuite orientée dans l'espace extérieur. Par leur silence ils redoublent la fonction protectrice du corps physique contre toutes les agressions pénétrant leur vie intime et familiale : surtout contre le *regard* des Autres, comme dans la citation ci-dessous, où la reconstruction narrative croise les positions spatiales – selon les sèmes de l'*ouverture/fermeture* – avec l'analyse psychologique de la maîtresse, son interprétation des dessins et la connaissance des événements par l'acte langagier des enfants:

En quelques mois de vie commune chez Alexina, nous avions appris, mes camarades et moi, à être davantage à l'écoute de nous-mêmes, **sans gêne et sans honte**. Notre maîtresse nous avait redonné **goût à la vie** et confiance dans les autres. En étudiant nos travaux de peinture, les **toiles** qu'on peignait à **notre guise**, elle mettait au jour nos secrets, nous aidait à les comprendre. Elle déchiffrait nos choix de couleurs, de tons, de formes, nous expliquait [...]. Rien ne lui échappait; tout lui paraissait logique. On se livrait à une partie de **cache-cache** avec nos toiles mais elle en demandait encore et plus. Il fallait tout tenter, se libérer avec un pinceau. Je laissais Alexina, penchée derrière moi, commenter la toile que je venais de terminer. **Rêve, silence, amour, solitude, exil, fuite, identité, mère, absence, les mêmes mots revenaient** dans ses commentaires. Lorsque je n'étais pas d'accord sur le **sentiment** ou l'**émotion** qu'elle percevait à travers mon travail, je le lui disais. Elle m'écoutait attentivement et ses yeux brillaient de satisfaction : elle avait réussi à me faire parler sans contrainte et sans peine. Parfois, entendre ma voix suffisait à sa joie. Je parlais, nous parlions, et elle était ravie. Même Pierre se mit à s'exprimer, haut et fort, quand il n'acceptait pas le point de vue de notre maîtresse sur son travail. (126-128)

La *vue* des Autres fait éclater leur monde intime, mais elle projette en même temps leur moi au-dehors, en lui imposant une déchirure douloureuse, le clivage du corps et de ses repères. Pour Abou leur activité de pensée instaure des limites, *au-dedans* et *autour* d'eux pour réagir à l'angoisse de se perdre.

Abou révèle le sentiment de *désintégration* qui s'emparait de son corps et de celui des autres. Ils réagissaient à l'expérience de *séparation* instaurée par l'expression langagière. Par ses nuits insomniaques, Abou exprime sa crainte dramatique du passé: son impossibilité à "fermer les yeux" révèle sa crainte du vide, du noir, du néant, craignant la prise de conscience de sa réalité et que celle-ci puisse prendre le dessus. Abou refuse les représentations, donc les mots et la pensée réflexive en langue étrangère. Ces affres de la représentation visuelle se charge, chez Abou, de l'expression métaphorique où par le verbe *voir* on signifie «avoir conscience de quelque chose» jusqu'à «comprendre».

En refusant la langue française, Abou dénie la constitution de sa fonction symbolique qui supposerait une «consensualité», voire la liaison *en lui-même* «des représentations de choses constituées dans les différents registres de la sensorialité, autour du même objet. C'est une condition sine qua non pour que le signifiant visuel puisse 'prendre corps' ». <sup>376</sup>

Abou martyrise métaphoriquement son corps aussi à l'égard de l'alimentation. C'est sur la bouche que semble centré le sentiment catastrophique de perte de son passé. La bouche, en tant qu'ouverture par laquelle passent la nourriture, le souffle et la parole, est au premier plan: elle est à l'origine d'expériences fondamentales dans la structuration de l'individu. Au travers de cette cavité primitive qui contrôle des échanges réversibles entre l'*intérieur* et l'*extérieur*, l'enfant expérimente le monde, l'explore, agit sur son environnement. Dans ce travail de préservation de l'*ouverture* sur l'extérieur, il est nécessaire de pouvoir s'identifier à sa langue maternelle capable de favoriser la construction d'une «barrière de contact». Par ailleurs, il est nécessaire que des clivages évacuant les aspects trop dangereux de soi et du monde soient possibles, en conjurant la séparation angoissante du corps. Lorsque les fantasmes qui les habitent seront organisés en paroles et qu'ils pourront révéler leurs drames sans risquer de désintégrer leur vie, alors s'installeront de nouvelles repères par rapport aux autres et au monde extérieur.

<sup>376</sup> ANZIEU, *Les contenants de la pensée*, p. 125.

Les enfants parviennent à se franchir un chemin dans la verbalisation de leurs interdits par le biais du physique: Alexina les pousse à s'exprimer par des travaux de peinture, des objets travaillés, des morceaux joués au piano. Le corps, et les sensations rattachées qui resteraient informes, se fait le médiateur de ces produits manuels: les mains traduisent le contenu intime, le figurent et le représentent au delà du langage grâce à la liaison avec les représentations visuelles.

Le travail d'Alexina sur les conditions d'apparitions des mots permet de mettre en évidence cette étape importante dans le développement qui s'inaugure par l'investissement de la bouche :

Pierre, Ariel, Momo, Jean et moi, peu à peu, nous nous mîmes à apprécier pleinement ces échanges riches et surprenants. Alexina réussit à nous réunir tous autour d'une toile, à l'étudier, à la critiquer, ce qui en général entraînait des remous, souvent même des disputes. [...] Seule Momo rechignait parfois à donner un avis en notre présence, préférant discuter de ses dessins seule avec la maîtresse. J'avais l'impression qu'Alexina déchiffrait un tableau comme on lit dans les lignes de la main. Le soir, au lit, ses commentaires me gardaient éveillé longtemps; ces révélations excitaient ma pensée. Parfois, je reprochais à notre maîtresse son manque de discrétion : un jour en examinant un de mes dessins à l'encre de Chine, elle m'interpella ainsi au milieu du groupe : « Tes parents ne savent-ils pas lire et écrire ? »

Et j'avais baissé la tête de honte devant mes camarades. Je ne fus pas le premier à être vexé par les remarques d'Alexina. Il y eut des grincements de dents, des fuites, des larmes. Il m'arriva d'omettre exprès un détail dans un dessin pour éviter que ma pauvreté, la misère de mon enfance ne soient mises au jour par mes camarades. (128-129)

La parole est utilisée en tant que miroir qui nous "montre" - comme le tableau mis en cadre d'Abou - et dans lequel on se réfléchit. Cette évolution s'avérera difficile si des vécus troublants sont liés à des objets véhiculés par la bouche, cette zone contaminant tout ce qui passe par là, y compris les mots, les sons, la nourriture. Plus les risques de se perdre à jamais, de *rester* sans références aux origines corporelles à l'intérieur de soi, sont grands, «plus le langage aura du mal à émerger. Plus l'autre, solide, sera intériorisé, plus le langage aura des chances de se personnaliser».<sup>377</sup>

<sup>377</sup> ANZIEU, *cit.*, p. 139.

Les nouveaux «signifiants formels», représentant les phénomènes extérieurs ne parviennent pas à conserver, dans le mouvement verbal vers l'au-delà du corps propre, la mise en forme spatiale du *moi*, de ses limites corporelles et de son ancrage cinesthésique: voilà la raison pour laquelle Abou vit la langue étrangère comme la menace de son vécu. La perte de la capacité de déchiffrer des sensations, des souvenirs intimes et pour les penser, s'est constituée en «excorporation», en «décorporation» d'un sujet qui est la véritable menace de son noyau corporel.

Faute d'une telle structuration, aucune symbolisation ni «incarnation» du visuel n'est possible: le vécu et sa réalité intime, devenue perception visuelle, n'est pas verbalisée, donc "mise en sens" à l'extérieur par la mise en mots.

Leur corps n'envisage pas le *futur*, ne grandit pas en remplissant l'espace, en croissant par le mouvement et l'évolution conjugués de l'intelligence et du physique: ils sont dépourvus de l'«élan» démontré par les Autres, des corps libres occupant toutes les directions. Leur corps à l'image de leur souffrance, de leur trouble, au contraire, est freiné.

Seul l'enfantement dans un lieu nouveau, par le passage à la verbalisation, ferait d'eux des personnes neuves où leur subjectivité saurait tracer des voies existentielles, pour voir et se voir différemment.

Les éléments du champ sémantique de l'*apprentissage* et de la *communication* dans l'espace scolaire, l'AGENT, le VERBE et le PATIENT, identifient à leur intérieur aussi le champ sémantique de la douleur et donc ils chargent l'*apprentissage* de connotations négatives: ces champs sémantiques se rangent avec la plupart des verbes d'activité physique.

L'action s'accomplit d'abord dans le *corps* des élèves, ensuite dans un lieu spécifique, «la classe de rattrapage » député à cette fin, mais qui se révèle pour eux, au contraire, une forme ultérieure d'*exclusion* et de *classement* identifié avec un tournant existentiel, comme une coupure physique douloureuse:

«Un long couloir vide séparait les autres classes de la nôtre.

Pierre, Monique, Jean, Ariel et moi nous tenions sagement l'un derrière l'autre, mains dans le dos comme des élèves qui ont bien retenu la leçon du maître. (p. 21)»

Le corps, avec ses organes de communication, constitue la première forme de communication et gère le système d'acquisitions commu-

nicatives de ces enfants. Si normalement il accompagne le dialogue, ici il signifie le *silence* et l'immobilité et leur donne forme et signification: il suit le discours des interlocuteurs de toutes sortes de marques linguistiques et extralinguistiques.

«Comment t'appelles-tu ? »

Monique ne répondit pas. Elle semblait absente, paralysée. Raffin repoussa avec dépit le carnet scolaire que le directeur lui avait remis. Son intention était de la faire parler. Mal à l'aise, elle eut un nouveau haut-le-corps, qu'elle fit tressaillir sur la chaise.

«Regarde-moi ! » lui dit le vieux maître. (15)

Le discours du Narrateur met immédiatement en évidence la fermeture de comportement qui devient un repli physique, la nécessité marquée d'une prise en charge individualisée qui met au clair leurs besoins nouveaux et la nature des difficultés d'adaptation:

Monique se raidit lorsqu'il parla de sa mère. Elle pâlit et serra contre elle son cartable. Le directeur se pencha de nouveau vers elle :

«Je ne comprends pas qu'une élève qui a de si bonnes dispositions puisse, du jour au lendemain, chuter ainsi !»

Monique resta silencieuse. Il insista :

«N'est-ce pas, mademoiselle Chemin ?»

Le directeur avait plus d'autorité que Raffin, Monique répondit aussitôt :

«Je ne veux pas avoir de bonnes notes.»

Le directeur, ébahi, écartant les bras, dit :

«Et pour quelle raison ?»

Monique conclut:

«Je ne sais pas à qui les offrir.» (p.30)

Le flux contrôlé implique la complète négation, l'arrêt de la prédication liée à l'action langagière. L'effort du "contrôle de la parole", produit par le *face-à-face de l'interlocution*, active un flux douloureux: sa capacité de propagation traverse le corps, en produisant la sensation d'un courant libre et impétueux qui avance.

Le *positionnement* et la *tension duelle* liées à l'acte locutoire définissant le rôle de sujet/agent ou d'objet/patient soulignent la part inégale qu'ont les membres d'une même communauté linguistique à l'intérieur du code de la langue et de ses variétés ce qui restreint les possibilités de communication. Si «seuls les messages qui atteignent leur destinataire ont leur pleine signification communicative», car ils font déclencher la communication des deux côtés, même les mutismes

des adolescents entraînent des transformations actanciennes et des avancements décisionnels chez leurs interlocuteurs. Ces personnages, tout en étant dans une position de réciprocité, à portée des organes de communication, n'arrivent pas à se joindre.

L'*acte de parole* sensibilise le corps des enfants au point de provoquer les expressions physiques suivantes:

«se sentir incapable de», «paralyser», «être envahi par», «régner en nous», «flotter dans», «nous empêcher de», «bouillir le sang», «avoir des difficultés», «la peur attiserait en moi» dénoncent leur manière d'être «des enfants singuliers, différents» (68).

L'impossibilité à *trouver les mots* tient à leur impossibilité physique, à leur croissance corporelle niée: l'affirmation indiscutable consiste dans leur "impossibilité" à participer à l'interlocution, à cause de plusieurs phénomènes affectifs, de plusieurs troubles physiques qui se font «agents» envahissants:

ils «ont» une «angoisse» qui «engourdit» leurs «orteils»,

ils semblent « absents », « paralysé »

ils «souffrent» d'un «mal-être» qui les «habite»,

une «douleur» les «amène»,

un «mal-être» les «habite »,

une «peur» «s'amplifie » et possède le corps du "patient", qui la «sent» toujours et qui «attise sa morsure» en lui-même,

un «mutisme» où ils sont «enfoncés»,

une «angoisse» qui «monte» dans le "patient",

une «nausée» qui «coupe» l'appétit:

Tout élève qui posait son cartable chez Raffin souffrait du même mal que ceux qui s'y trouvaient déjà. (p. 11)

Le matin, la nausée me coupait l'appétit, je ne déjeunais pas, cela n'arrangeait pas les choses. [...] Le même mal-être nous habitait [...] (35).

«J'avais la nausée familière du matin, l'angoisse journalière et les orteils engourdis. Nous n'avions pas encore échangé le moindre mot, c'est à peine si on s'était regardés. Regarder l'autre, c'était comme s'entendre dire à nouveau que nous avions honte d'être des enfants singuliers, différents.» (68)

Pierre, Jean, Momo et moi passions pour des lâches. Le directeur de l'ancienne école s'était plaint aussi de notre apathie lorsque Raffin était mort en classe. (113)

## 2.6. Anatomie du flux existentiel : seconder le poids, nier l'espace et la parole des Autres

Les situations d'échange communicationnel et le silence qu'elles produisent vont déclencher des tournants narratifs, elles vont activer de nouveaux procédés qui modifieront progressivement les relations existantes entre les enfants et la réalité.

Par le récit, le narrateur est - à présent - en mesure de comprendre de quelle manière lui et ses camarades secondaient les forces naturelles de poids, d'espace et de temps et donc le flux naturel du mvt dans le sens d'y pénétrer par leur sensibilité corporelle et d'y vivre selon leurs émotions ou s'ils luttèrent contre un ou plusieurs de ces facteurs personnels et sociaux en leur résistant activement.

Pour déterminer les mécanismes moteurs présents dans leurs mouvements organiques, le narrateur situe la fonction intérieure qui donnait vie à ces mouvements, indissolublement liés à l'effort qui était leur origine et leur aspect extérieur. Pour leurs efforts étouffés il prend en considération l'*avancement* manqué, il analyse les attitudes selon la disposition ou l'impossibilité à s'*exprimer*, en secondant ou en luttant contre cette performance.

Le Narrateur "anatomise" les actions de chaque protagoniste, il en saisit les nœuds expressifs.

Cette pensée en mvt traduit kinestésiquement les impressions émotionnelles, donne une voix à des corps qui peuvent parler le langage de signes cachés mais qui sont également dynamiques et porteurs de leur propre sens. La négation d'eux-mêmes se fait représentation visuelle.

Le poids existentiel, le temps, l'espace, le flux sont des facteurs de mvt à travers lesquels les adolescents se sont adaptés à une acceptation insuffisante du milieu par rapport à leur poids, flexible par rapport à l'espace, de prolongement par rapport au temps personnel et d'abréviation par rapport au temps social, de limitation et de confinement par rapport au flux actanciel.

Les deux facteurs, du flux et du temps, tout en restant deux aspects distincts du mouvement, résultent combinés: le poids existentiel et le support spatial sont conçus sans aucun mouvement perceptible dans le temps. Ils doivent être observés comme deux aspects séparés du mouvement, à travers des actions peu marquées. Ces personnes ayant une capacité peu développée de graduer, de varier et de changer leurs efforts, sont plus désavantagées dans la lutte quotidienne pour la vie.

L'accomplissement des activités, même des plus simples, dans une réalité contraignante sont rendues difficiles et le développement relationnel et les qualités intérieures sont dénués de couleur et d'imagination.

Dans la formation du sens et de l'avancement narratif, le narrateur porte à la surface des restrictions psycho-physiques, liées à la perception de l'espace relationnel, de la direction et du mouvement à son intérieur: de cette manière il va orienter les aspects de leur système cognitif duquel le groupe de «Nous» va tirer le sens de son existence. On ne visualisera plus qu'avec l'imagination le mouvement qui accompagne l'effort linguistique.

Les directions et le niveau de leurs "pas actanciels" dépendent de l'appui *expérientiel* qui les a précédé, du transfert de leur poids existentiel, vécu ou nié: la description du narrateur devient enfin de la pensée-en-mouvement qui trouve son expression à travers un symbolisme qui établit une connexion entre cette pensée-en-mouvement et la pensée-parole. Ce qui est en question c'est surtout la manière dont le narrateur représente l'aspect le plus authentique des êtres socialisés comme Raffin et Monsieur Evron, et surtout la manière dont ces individus, représentants de l'Institution, vivent et se révèlent dans la réalité qui les représente. Il trace les pulsions intérieures, les efforts conflictuels de ces êtres dans l'application de la norme, mais aussi dans leur lutte pour défendre leurs parties sensibles, leurs faiblesses et les valeurs – ou les limites – qui les accompagnent.

Dans la milieu scolaire, l'identité résulte aussi du *positionnement* des élèves, en ce cas de leur *situation* et du milieu social auquel ils appartiennent.

Le fait de "dire son nom", par conséquent, entraînait une sorte de responsabilité d'ordre juridique: c'était une honte qui concernait à la fois les lois sociales et les lois du discours. Le fait de connaître l'origine de l'"autre", représentée par le nom et par l'aspect dénonciateur, confère de la puissance:

«Comment t'appelles-tu ?» lui demanda notre maître ? Surprise, Monique Chemin sursauta comme quelqu'un qui a peur. Raffin n'avait pas crié, il avait haussé le ton pour impressionner la nouvelle. (p. 12-13)».

«Raffin se redressa, visiblement peu satisfait de cette réponse. [...] Ses yeux brillaient de colère et posés sur Monique disaient qu'il n'en avait pas fini avec elle. [...]

«Ce n'est pas ton surnom que je te demande, mais tes prénom et nom de famille. »

Il parut plus calme ou jouait à l'être, ce qui apaisa quelque peu l'élève, qui insista :

« On m'a toujours appelée Momo.

- Même à l'école ? dit Raffin.

- Non. Ceux qui ne m'appellent pas Momo, je ne les connais pas. (p. 15) »

Ces adolescents vont vérifier que les expériences extrêmes qu'ils vivent ne nécessitent pas d'expression langagière: ils les ont vécues et ils les vivent au jour le jour en acteurs et en victimes. Elles appartiennent à des milieux à part, à des expériences de dégradation et pour cela à des *états* sociaux différents. Le long du récit les enfants vont prendre conscience que la même expérience ne garde pas le même sens en passant par des langues ou des registres de langues différents.<sup>378</sup>

Le corps crispé des adolescents véhicule une signification subjective et sociale qui pose des limites au discours même, mais qui - à son tour - est matérialisée par le discours. Ce sont des modalités à travers lesquelles l'"immaterialité" spirituelle et la "corporeité" interagissent avec le langage et sont moulées par lui, en y laissant des traces et en produisant des effets déterminés: le discours social s'est approprié leur corps. La mise en évidence de celui-ci est un procès qui grossit les signifiants qui lui sont attribués, surtout les modalités de sa présentation et de sa représentation en contexte social.

La société a construit, le long des siècles, les corps légaux admis; en s'occupant du déchiffrement des corps, le Narrateur cherche aussi à rendre plus accessibles les identités irrégulières et quel type de culture se forme à partir de ces systèmes mêmes, quels procédés de significations, par leur ambivalence, sont en mesure de déstabiliser l'unité de la subjectivité et des identités.

Les représentations axiologiques dans l'enclume de l'école expriment des valeurs liées à leurs identités qui se superposent à la *dévalorisation* de leur corps.<sup>379</sup>

<sup>378</sup> Par la culture qui représente le *milieu humain*, «tout ce qui, par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaine forme, sens et contenu. La culture est inhérente à la société des hommes, quel que soit le niveau de civilisation. Elle consiste en un foule de notions et de prescriptions, aussi en des *interdits* spécifiques ; ce qu'une culture interdit la caractérise au moins autant que ce qu'elle prescrit».

<sup>379</sup> Elles déterminent donc la manière où le positionnement se *relationne* selon: le *devant* vs le *derrière*, le *haut* vs le *bas*, la *droite* vs la *gauche*, l'*évolution* vs le *progrès*

«À la sonnerie, nous nous alignions à l'emplacement réservé à notre classe et attendions que notre maître vienne nous chercher.

Dans l'immense rectangle que formait la cour, notre place était à l'écart contre la grille d'enceinte, face au bâtiment qui abritait les salles de classe. (21)».

Les altérations des positions corporelles, leurs tracés dans l'espace et les différences de vitesse actancielle sont facilement observables, bien que leur nature soit comprise dans la nature du poids qui entraîne vers le *bas*.

Le flux freiné implique la description de son arrêt et de sa complète négation; la limitation du flux actanciel s'exprime par l'incapacité à occuper de l'espace, car les adolescents ne sont pas en mesure de tenir un mouvement pendant tout le temps que leur corps prendrait pour "grandir" et se déplacer, en gardant un équilibre sur la *verticalité*.

Un flux réellement contrôlé est proche de l'arrêt absolu, mais tant que dans un corps vivant le cœur bat et il y a la respiration, l'arrêt absolu n'existe pas. Voilà que le narrateur met en lumière la vie profonde chez ces adolescents aux mouvements émotionnels riches et variés. L'espace où les adolescents se déplacent plus aisément, leur lieu actanciel favori, c'est le "silence" de leurs expériences personnelles ; il se spécifie à travers des antinomies référées aux axes paradigmatiques d'opposition figuratif-tématique. Il se conçoit des actions et des mouvements qui amènent à considérer deux questions fondamentales : le sujet et la temporalité qui vont introduire les structures narratives au niveau le plus profond et immanent.

Chaque mouvement prend son origine d'une réaction émotionnelle provoquée par un besoin, par les questions posées ou les ordres donnés, déchaînant un flux immédiat d'impressions sensorielles, réveillant une douleur connue, fixée dans la mémoire par des expériences qu'ils

ou la *régression*, mais surtout une *attitude active* ou *passive* qui va produire : un sens négatif déterminé par l'expérience du malheur hérité.

Il s'agit d'*états* d'importance fondamentale pour la constitution de leur mise en valeur et de leur respect - par la mise en évidence de la "réciprocité" - dans les relations sociales. Dans le cadre de l'école, en particulier, le parcours existentiel des adolescents est marqué par des étapes fixées dans des macro-séquences gestuelles définies en opposition aux attentes motivées par le lieu d'apprentissage et de socialisation selon la posture : immobile / mobile, debout / assis, attentif / distrait et d'encadrement proxémique des sujets pris en considération selon: l'ouverture / la fermeture, la distance / le rapprochement, l'accès / l'inaccessibilité, la pesanteur / la légèreté, l'effondrement / la progression.

cherchent à ne pas renouveler: ils ont conscience de bouger dans la direction d'un danger et ils cherchent à l'éviter à travers le contrôle plus ou moins conscient de leurs actions corporelles :

Moi, quand les nerfs des uns et des autres lâchaient, je sentais que les larmes allaient venir, je m'éloignais de la dispute, de ces bouches crispées dans la colère; j'en avais assez de la tristesse, de mes mains dont je ne savais que faire pour qu'elles me cachent toute cette réalité ; ça continuait donc. Après les cris, les larmes, le sang de la guerre d'Algérie, qui avaient meurtri mon enfance. Sur les murs de cette chambre d'un gourbi de montagne que ma mère épongeait en pleurant; on venait d'égorger sa vieille tante parce que les soldats français avaient découvert un repaire de rebelles dans son puits. (153)

La négation actancielle aussi est montrée par les descriptions axiologiques. Les états d'âme, l'expérience de bonheur et de malheur se lient à la dimension physique, s'expriment à travers la réalité corporelle, s'appuient sur les éléments du sens communicatif, sur un seul élément d'effort, la concentration dans leur "temps d'expérience" qui bloque l'enchaînement de la "compétence" et de la "performance", en niant leur avancement dans l'espace social.

L'élément d'effort soutenu de leur corps en silence est caractérisé par une allure lente, par le refus de l'espace relationnel et d'un laps de temps long qui entraîne un sentiment de durée interminable.

L'autre sensation reliée à celle-ci est d'effondrement physique et émotionnel: le temps long de la peur est comme un collapsus, donc la sensation de l'espace présent est de brièveté, l'on ne peut pas y vivre. Cet espace qui entoure leur immobilisme influence visiblement le *positionnement* du corps et de ses parties en relation avec les Autres, à des points d'intérêt extérieurs: la communication devrait sous-entendre une condition de *proximité*, la possibilité d'atteindre l'autre par les organes de communication appropriés et de s'épanouir. Mais la position en face-à-face est niée surtout lorsqu'ils sont à la portée du regard ou d'un appel, en soulignant que la nature de cet éloignement ne concerne pas seulement leur position par rapport à la portée des organes de communication verbaux.

PARTIE 3 - II<sup>e</sup> TEMPS

Le tournant. Chez Alexina



La division fictive en I<sup>er</sup> et II<sup>e</sup> temps met en évidence l'importance fonctionnelle du changement spatial sur la construction de nouvelles identités des cinq protagonistes. La narration se poursuit sans interruption,<sup>380</sup> mais il est évident que cette partie du récit inaugure un nouveau dynamisme actanciel qui va destabiliser leur *état* et donc les forcer à établir un rapport nouveau avec leur réalité personnelle et la manière de la *dire*.

La mort de Raffin marque un tournant précis dans l'enchaînement des faits, dans le rapprochement du but à atteindre. À la suite de cet évènement dramatique, des réactions structurales importantes vont se déclencher:

- l'entrée en scène d'un nouveau personnage qui va forcer les résistances langagières et physiques des adolescents;

- un changement de milieu significatif, fonctionnel à la suite de l'histoire : il va coïncider avec le début d'un autre rapport avec la réalité ou, mieux, avec la prise en "main" de la réalité personnelle de chacun;

<sup>380</sup> On peut donc distinguer les scènes suivantes: (1) entrée en scène d'Alexina. Le groupe lui est confié. Départ et arrivée dans la nouvelle maison, découverte des lieux (2). Alexina explique les règles du jeu. Présentation de chacun. (3) La nuit dans le nouveau lieu. (4) Le petit déjeuner. Matinée à l'atelier. Monique joue du piano. Il évitent de parler de soi, de commencer les phrases par " Je ": Alexina l'aurait bien voulu. Elle leur pose des questions courtes. (4) Alexina leur raconte son histoire, l'histoire de Bulle. (5). Une soirée au cinéma du village. (6). En train pour rentrer le week-end à la maison. La gare Saint-Lazare. (7). Alexina veut comprendre leur comportement. Questions à Pierre qui les bat. (8). Airs joués par Monique. Episode du pistolet de Monique volé par Pierre. (9). Alexina force Pierre à raconter son histoire. (10). Ils épient Gilberte et Vincent faisant l'amour. (11). Matin au petit-déjeuner. Aveux de Jean. (12). A la mer. Découverte de Monique. Épisode des voyous. (13). Bilan de la vie commune chez Alexina. Travaux de peinture. Redonné goût à la vie et confiance dans les autres. Analyse des tableaux. (14). Fugue la nuit d'Abou et Monique. Ne plus regarder en arrière / Aimer ce qu'on voit devant. Ses racines ne sont pas reconnues. (15). Visite de la mère d'Ariel. Départ pour toujours. (16). Les gendarmes vont chercher Jean pour l'interroger. Alexina avoue ce qui les attend à la fin de la période avec elle. (17). Dernière nuit passée dans le lit d'Alexina pour qu'elle ne soit pas seule.

- des réactions différentes selon chaque personnage qui se répercutent à leur tour sur les autres: en suivant la douleur et les passions stockées dans le for intérieur, le désordre existentiel inexprimé est vaincu ;

- des moyens d'expression comme le dessin, la peinture, la musique qui mettent en jeu la première séparation pour "filtrer" aux autres une image de soi dans "une nouvelle forme" : ils concernent à la fois la possibilité de *penser soi-même* au moyen de ces schèmes de transformation artistique.

Cet événement va déclencher un corps-à-corps avec une nouvelle maîtresse qui essaiera de récupérer les enfants, de « les faire parler »; ce nouveau rapport va les débloquent de leur immobilité et va leur fournir les moyens d'expression appropriés à éclaircir leur situation, les sortira de leur passivité.

L'attention était concentrée sur un problème unique: vivre au milieu des autres avec un "mal lié à la parole", une "peur du dire" qui a créé une barrière à la révélation de soi-même, au dévoilement de sa vie et du "poids" existentiel hérité. Les personnages se sont tus aussi longtemps que possible, ils ont caché leurs sentiments et se sont cachés eux-mêmes pour couvrir les drames de leur famille, mais surtout pour ne pas se disperser.

Pour les connaître mieux et pour faire en sorte qu'ils acceptent leur situation, Alexina va les faire sortir du cadre spatial du rôle qui leur a été assigné pour qu'ils acquièrent enfin un point de vue différent. La *disjonction* spatiale se révèle comme l'un des éléments principaux qui font évoluer l'expérience. Les enfants vont être éloignés des espaces liés à leur vie pour entrer dans un espace inconnu: c'est là qu'ils vont accomplir leur épreuve de l'aveux décisif après avoir acquis les compétences adéquates.

Puisqu'ils n'arrivent pas à se dérober de leur point de vue, Alexina va replacer leur subjectivité, va les enlever du collège, pour leur redonner le sens de l'existence et de la responsabilité et va commencer un travail sur les canaux de perception qui touchent les sens.

La sortie du cadre quotidien opère une distanciation, déclenche une nouvelle réalité spatio-temporelle, un lieu pour *parler*, pour partager avec les autres leurs propres conflits, pour écouter : Alexina va conduire les enfants au-dehors pour penser à des solutions et leur proposer des points de repère différents.

Dans le I<sup>er</sup> Temps, le «on» de la communauté scolaire – qui est aussi la source des stéréotypes réductifs concernant la «classe de rat-trapage» – et l'expérience communicative délimitent la *localisation* actancielle des enfants, empirant leur malaise langagier.

D'après les expériences vécues, le collège, lieu d'apprentissage et d'instruction, ne paraît pas le milieu approprié pour *parler, se parler* et résoudre les problèmes de ces enfants. Au contraire, il marque encore plus en profondeur l'"enceinte", la "clôture", le "cadre" à l'intérieur duquel chacun est forcé à garder la place assignée par sa *situation*. Cette école se déclare incapable à gérer la différence et les difficultés de ces enfants "à problèmes".

Dans l'espace scolaire, les drames des cinq enfants de la "rat-trape" ne trouvent pas la dimension appropriée pour venir à la surface: c'est le registre du naturel humain et du sacré qui doit intervenir. La problématique des sous-entendus, en effet, fait appel à la notion de «sens littéral» en élaborant les tropes traditionnels pour exprimer les implicites. Le co-énonciateur d'un trope, comme celui d'un sous-entendu, doit commencer par déchiffrer le sens littéral, reconnaître qu'il n'est pas pertinent, en dériver enfin une nouvelle interprétation, celle qu'est censé vouloir transmettre l'énonciateur.

La coupure de l'échange conversationnel choisie par les enfants institue un nouvel espace de circulation du discours; l'obscurité syntaxique modifie les signes linguistiques conventionnels en mettant en évidence les symptômes naturels du *corps souffrant*. Dans le lieu approprié, Alexina pousse les enfants à "créer": l'obscurité linguistique va alors prendre la valeur d'instrument de connaissance, va nouer le langage au monde sans transgresser la loi discursive.

En parvenant à "recréer" le réel par la parole enfin retrouvée, le Narrateur exprime la pluralité indistincte d'une génération: enfin raconté et représenté, le drame de leur vie est pris en charge par la communauté qui – avec la langue – devra partager aussi des normes et des valeurs sociales. Le "factuel" va les détacher de la forme de *contenance* en parvenant à la conscience expositive: c'est lui qui va tenir le sens d'irrégularité, d'imprévisibilité tragique des événements.

Dans l'utilisation des bases verbales «discuter de», «désigner des» «parler de», en particulier, avec jonction en «de», les enfants fournissent le complément de cette jonction et passent au rôles «d'objet» d'une perception intérieure: cette jonction concerne les personnes dans le rôle actanciel d'objets passifs; c'est le cas où ces personnes

peuvent être prises en charge, louées ou blâmées, accusées, blessées ou soignées :<sup>381</sup>

Ensemble ils discutèrent longuement de notre attitude. Parfois le directeur désignait du doigt l'un de nous et la jeune femme se retournait pour observer l'élève en question, secouait la tête et prenait des notes dans un cahier. (p.66)

Puis ce fut à mon tour d'être observé, le directeur parla de moi à l'inconnue. Ils étaient au chaud dans le bureau, ils buvaient du café ; nous, sous le préau, étions la proie d'un vent glacial. (p.68)

Nous tournions autour en attendant d'être conduits ailleurs, où bénéficier d'un enseignement particulier. Dans cette école on ne pouvait plus rien faire pour nous; c'est ce que le directeur avait dit à nos parents.

Le II<sup>e</sup> temps, marqué par le changement de cadre, est déterminé par un nouveau et très scandé dynamisme actanciel. A la suite de cela, l'expérience langagière va se tracer une nouvelle voie dans le for intérieur de protagonistes.

Si la mort de Raffin, que l'attitude des enfants a favorisée, est l'imprévu qui va produire des changements, le déplacement dans la « maison » où Alexina les conduit va déterminer un "tournant" dans l'intrigue et dans le développement dramatique du récit.

Dans cette école les enfants vont apprendre l'usage langagier qu'ils vont exhiber à leur tour par la *position* de leur rôle *sujet* :

Ariel, Jean, Pierre, Monique et moi attendions sous le préau comme on nous l'avait demandé.

Nous avons été convoqués tôt. (63)

«C'est elle dorénavant qui s'occupera de vous. »

Le directeur nous la présenta ainsi, sans nous dire son nom. Ses yeux ne trichaient pas, il était heureux de se débarrasser de nous, même s'il ajouta : «Je serai ravi de vous reprendre dans cette école, qui est toujours la vôtre ; plus tard. » (64)

Plus tard. Après que cette jeune femme, habillé comme un garçon, nous aurait rendu un certain équilibre. Telle était sa mission (p. 68).

«Je m'appelle Alexina et je suis votre nouvelle maîtresse.»

Elle avait un beau sourire et des cheveux très noirs, coupés court. » (p.69)

<sup>381</sup> Cfr. H. Weinrich, *op. cit.*, p. 395.

Les espaces parisiens ne convenaient pas à l'expression de leurs drames humains : c'est dans la nouvelle école "à eux", près de l'Océan, que le registre du naturel humain et du sacré va s'installer.

Le narrateur parvient à "recréer" son réel par une parole enfin retrouvée et par une différente mise en forme de son vécu : le factuel va détacher la forme de la contenance en la chargeant du sentiment de chaos, d'irrégulier et de l'imprévisible tragique des événements, qu'aucune parole socialisée ne pouvait contenir.

Le changement de lieu va s'associer à une expérience actancielle impliquant un rôle actif qui déplace le point de vue sur eux et grâce auquel *eux-mêmes* vont se voir différemment.

La nouvelle maîtresse se fait la médiatrice de leur *état*: elle est en mesure de les récupérer de leur immuabilité, de leur éloignement, de leur désorientation et de leur indiquer un nouveau chemin à suivre pour se retrouver dans une réalité qu'ils sentent hostile.

Le discours narratif va tracer de nouveaux parcours sensibles et cognitifs.

Muets, éloignés, insensibles à tout appel, ils vivent exprimant un sentiment d'étrangeté envers eux-mêmes et la réalité où ils sont insérés : ils réduisent même leur vie à une existence de la négation, du refus. Ils se présentent comme des créatures inaccessibles, refermées dans leur univers secret, impénétrables.

Pour leur permettre de se connaître mieux Alexina va les faire sortir de l'enceinte-cadre et des automatismes liés à leur milieu familial pour que chacun arrive à dépasser la crise, à se représenter soi-même et à se libérer des conflits : elle a besoin d'un nouveau lieu pour pouvoir mettre en acte le changement. Elle leur propose des espaces pour : imaginer-créer, penser, parler et se parler :

Elle ressemblait plus à une maison bourgeoise qu'à une école communale. Elle avait deux étages et la cour de récréation était un jardin limité par des bancs de pierre grise [...]

C'était une ancienne école privée que les bonnes sœurs avaient quittée pour aller enseigner dans une autre, plus grande et non loin de là. (66)

Les nouveaux lieux d'Alexina sont à disposition pour les déplacements des actants, mais ils deviennent surtout des "espaces de parole", de révélation du vécu, surtout les lieux des épreuves exposées par les structures syntagmatiques du récit.

Ces adolescents vont s'insérer dans cet espace "naturel" qui s'offre à leur expérience de reprise d'une naturalité originaire: ils vont le connaître en le mesurant par leur corps, en prenant possession, en l'ordonnant ou en le construisant à leur gré.

Alexina nous fit face:

« Vous ne sentez pas un goût salé sur vos lèvres ? »

Nous restâmes muets, comme d'habitude. Elle répondit à notre place:

« Si ! Ce sont les embruns salés de la mer qui, poussés par le vent, parviennent jusqu'ici et collent à la peau. »

Cet espace s'anime et prend une signification au moment où sont insérés les actants qui tirent de lui une nouvelle identité : ils y mettent en place une nouvelle temporalité ne vivant plus renfermés dans leur temps existentiel.

Le procès d'abstraction permet à l'analyse d'enregistrer des sous-entendus aux gestes et aux conduites.

L'harmonie du corps montre une attitude complaisante vers les facteurs de mouvement, temps, poids, espace: le sens ample de l'espace apparaît dans la flexibilité et dans la plasticité des mouvements qui s'unissent à une sensation de légèreté, d'oubli du corps et de sa localisation pour éprouver aussi la joie, la surprise, l'amour :

L'air content de nous l'apprendre, elle ajouta:

«Nous sommes tout près de l'océan.»

Elle écarta les bras en regardant autour d'elle:

«Et ça, c'est votre cour de récréation, votre terrain de jeux !»

Ça, c'étaient les bois, les arbres, le ruisseau d'où l'on entendait l'eau cascader, les sentiers étroits où l'on pouvait courir, et le calme. Nous restâmes silencieux, immobiles, autour de notre nouvelle maîtresse, qui nous observait avec des yeux souriants. Moi, j'écoutais avec attention les notes qui se faisaient entendre jusque-là : Monique jouait du piano dans la salle de musique» (p.73)

Les enfants peuvent enfin s'approprier ces espaces, y marquer leur parcours, y laisser leur trace faite de découvertes et de projets de vie. C'est par des parcours dans un nouvel espace que ces adolescents, enfin protagonistes d'une réalité de manière factuelle, vont tracer un régime spécifique des objets, leur manière de poser leur regard sur la réalité:

Personne ne répondait mais elle n'était pas comme Raffin, notre silence ne semblait pas la contrarier. On vit poindre le jour, et, petit à petit, la nature se dessina autour de nous, ... L'air était plus vif que dans nos villes ; ...

Les sujets silencieux sont fortement dominés par le sens d'un passage transformateur qui se fait sens et référence en même temps: l'apprentissage langagier signifie le détachement de l'identité subjective eue par filiation.

Pour trouver les mots, Abou sent qu'il devrait "quitter" son corps qui est celui de l'identité familiale, de sa langue maternelle, qui est la langue de son identité, de ses souvenirs, des expériences des limites douloureuses et qui possède ces locuteurs à un degré tel qu'elle échappe toujours aux tentatives de la baliser par le normatif.

Selon G Matoré « l'emploi de ces métaphores traduit le sentiment de celui qui éprouve une obsession, une hantise de la *situation* ». <sup>382</sup> Les lieux dégagent au début une aura menaçante : le collège donne aux enfants le sentiment de la clôture, de l'exclusion, de la prison, la preuve d'être coupés du reste de la communauté scolaire, dans une sorte de « labyrinthe punitif, dans lequel le héros apparaît prisonnier de sa faute » ; <sup>383</sup> à l'école d'Alexina, au contraire, l'élément spatial est *ouvert*, compensatoire pour contrecarrer le *clos* et permettre le plein épanouissement, l'appartenance, la protection.

Le thème et l'image de la clôture est récurrent, le lieu clos étant une constante de l'œuvre. Le thème de la claustration - France, espace bâti, classe isolée des autres, puits engloutissant, langage, obscurité - est en antithèse avec celui de la liberté et du foyer intime rassurant - enfance, Algérie, dehors, liberté, société, jardin, atelier - . Bachelard propose la définition suivante de ce qu'il nomme la « topo-analyse » : « l'étude psychologique systématique des sites de notre vie intime ». Cette conception, qui met l'accent sur la dimension psychologique du lieu et de ce rapport avec la personnalité [...] » <sup>384</sup>

Le mal et ce qu'Abou ressentait comme de la violence verbale sont représentés par des actions fermes, décidées et directes: c'est une sorte de frappe, de pression exercée sur eux par une parole socialisée qui maintient un mouvement inexorable, produisant une coupure nette, un détachement de la position où la «rattrape» se trouve.

Il est nécessaire que le langage verbal se rapproche le plus possible du vernaculaire de l'enfant qui ne vivra plus sa langue comme une tra-

<sup>382</sup> Cit. in M. Issacharoff, *op. cit.*, p. 10.

<sup>383</sup> *Idem*, p. 19.

<sup>384</sup> G. Bachelard, *La poétique de l'espace, cit.*, p. 14.

ce négative. Ceci implique, de la part de l'enseignant, de faire preuve de tolérance envers les variations et les déviances, et mettant au deuxième plan le respect de la norme. Plus tard, à des stades plus avancés de la scolarisation, cette prise en compte du parler propre de l'enfant va présenter d'autres avantages. Il s'agit d'utiliser la variation, individuelle ou collective, comme point de départ de la réflexion. Les relations entre les communications verbale et non verbale, l'ensemble des composantes para-verbales, notamment mimo-gestuelle, vont fournir à Alexina un champ d'observation très utile pour pénétrer les drames silencieux de ces adolescents. Elles vont constituer un *répertoire communicatif* silencieux qui marque la marge d'expression du sacré et de l'émotion personnelle qui l'accompagne.

Les sous-entendus "intentionnels" vont devenir le but de la quête d'Alexina. Un par un elle étudie ses élèves, elle analyse leurs comportements et ce qu'ils produisent dans les ateliers, en pleine liberté.

Bien qu'elle ne pose pas de questions fermées, avec Alexina ils ne parlent pas non plus ou bien seulement de manière fautive, parfois incompréhensible; ils évitent les regards directs en gardant préférablement une trajectoire qui se fixe sur un point éloigné ou qui se perd dans le vide.

«Depuis quelques jours Alexina essayait de gagner notre confiance par petites étapes, des questions courtes. «Ça va ? Comment ça se passe ?» ou «Tu n'as rien à dire ?». On répondait oui ou non, en hochant la tête. On discutait un peu à l'atelier, en promenade, pendant les repas, mais c'était peu et chacun évitait de parler de soi. Alexina aurait bien voulu que nous commençons nos phrases par «Je» de temps en temps. Même Monique, qui s'appliquait en cours de piano, devenait muette lorsque Alexina la désignait du doigt. » (p. 84)

Alexina parvient à frayer le barrage communicatif: elle veut partager la zone où ils se sont renfermés en faisant recours aux sorties dans les alentours, au jeu, à l'imagination, à l'activité créatrice exprimée avec la peinture et la musique.

Dans l'école qu'elle gère et dans l'atelier, chacun trouve l'activité qui révèle et sollicite ses capacités et ses attitudes créatrices, qui leur permettent d'entrer en confiance avec la maîtresse. Un rapport étroit se lie entre la souffrance et la sensibilité artistique en tant que composante des rites d'initiation :

- Souvent, la nuit, je rêve que je joue du piano et je retiens les airs et la manière de les jouer avec mes doigts sur les touches... » (p.82)

Elle se mit à jouer une musique difficile à retenir, à frédonner; ni re-

frain ni jolie mélodie; mais essentiellement des sons graves, lourds, qui rappelaient le mugissement du vent en colère qui joue à soulever des vagues plus hautes que la dune et les souffle violemment contre les rochers. Il y avait de la pluie dans les sons qui naissaient sous les doigts de Monique, une vraie tempête, la même qui s'abattait en rafales sur la tôle ondulée du bidonville et arrachait les toits. (p.83)

La langue constitue le sujet du récit et elle raconte une histoire de violence, de violence du langage lui-même et de la société qu'il exprime en dérivant du cloisonnement social: les locuteurs silencieux s'efforcent de façonner leur destin en assumant leurs origines linguistiques, dans la tentative de défendre leur passé. Le récit reconstruit le rôle du langage comme gardien de la mémoire des enfants de la rattrape, d'une langue naturelle déterminée négativement.

Le changement de lieu, l'*avancement* dans le nouveau lieu marque donc le franchissement de la temporalité subjective d'*avant*, comme le témoigne Abou dans son rapport avec la nourriture et la souffrance:

Avant, je ne pouvais pas même m'asseoir à une table garnie ; le dégoût m'en éloignait et je me demandais comment faisaient ceux qui mangeaient, dès l'aube, avec tant d'appétit. Des inconscients, me disais-je : ou alors ils n'avaient jamais vécu de journée épouvantable, ils avaient de la chance. Moi, dès le réveil, pour me protéger de la vie, je me verrouillais si fort que mon corps tendu manquait de souffle. Eux, ils mangeaient ! Comment avoir faim et soif, lorsqu'on s'attend au pire, même si rien de grave n'a troublé la quiétude de la vieille, on se souvient du passé, et l'on se méfie du jour qui pointe quand bien même il arrive en crânant : lilas, soleil en veux-tu en voilà. (113)

La spatialisation est reliée à la manière dont ces sujets s'établissent à l'intérieur du discours: ces sujets sont orientés, se déplacent dans le temps et, en bougeant, ils modifient l'espace autour.

Alexina va développer leur compétence personnelle et métacognitive: il va s'agir de la recherche dans son contexte - qui travaille dans l'enceinte-cadre - et sur son propre contexte, qui agit en sortant de l'enceinte-cadre, en s'éloignant des faits qui se produisent, en déplaçant soi-même :

«Je laissais Alexina, penchée derrière moi, commenter la toile que je venais de terminer. Rêve, silence, amour, solitude, exil, fuite, identité, mère, absence, les mêmes mots revenaient dans ses commentaires. Lorsque je n'étais pas d'accord sur le sentiment ou l'émotion qu'elle percevait à travers mon travail, je le lui disais. Elle m'écoutait attenti-

vement et ses yeux brillaient de satisfaction : elle avait réussi à me faire parler sans contrainte et sans peine. Parfois, entendre ma voix suffisait à sa joie. Je parlais, nous parlions, et elle était ravie. Même Pierre se mit à s'exprimer, haut et fort, quand il n'acceptait pas le point de vue de notre maîtresse sur son travail.

Pierre, Ariel, Momo, Jean et moi, peu à peu, nous nous mîmes à apprécier pleinement ces échanges riches et surprenants. Alexina réussit à nous réunir tous autour d'une toile, à l'étudier, à la critiquer, ce qui en général entraînait des remous, souvent même des disputes.» (p.113)

Chaque objet va manifester l'intériorité des protagonistes: il permet aux adolescents de s'épanouir, de structurer l'espace où ils vivent en l'enrichissant de significations, en libérant des actions individuelles. Ils soulignent ainsi l'importance du *faire* avec les mains, mais aussi d'observer comment on le fait, ce que l'on fait, d'être et se reconnaître soi-même dans le *Nous* de la pluralité indistincte :

«L'atelier me plut d'emblée, j'en faisais déjà mon refuge. On traversa la cour où personne ne se moquerait de nous en nous singeant. La maison d'Alexina était située à l'extrémité du domaine, derrière une haie de thuyas.»

Les activités «translangagières» proposées par Alexina ont pour but l'utilisation du langage à travers des tâches non-langagières mais qui requièrent, pour leur exécution, le recours au langage: elle va stimuler les élèves à la réalisation d'objets concrets et artistiques en partant d'instructions et de commentaires de nature verbale. Le fait de susciter la créativité des élèves a l'avantage de les « libérer » et de les entraîner, à travers la représentation des tableaux, à une distanciation : une nouvelle relation avec le langage favorisera, ensuite, la mise en place d'activités décontextualisées:

Elle déchiffrait nos choix de couleurs, de tons, de formes, nous expliquait pourquoi nous avions «cassé» violemment un bleu de Prusse sur un rouge carmin pour colorier un objet ou un lieu. Rien ne lui échappait ; tout lui paraissait logique. On se livrait à une partie de cache-cache avec nos toiles mais elle en demandait encore et plus.

Il fallait tout tenter, se libérer avec un pinceau. (p.113)

A partir de la réalisation de ces ouvrages, Alexina va également utiliser le langage pour la transmission de «savoirs non langagiers» comme le discours descriptif ou explicatif: ainsi, la langue assume en-

core une fonction instrumentale, mais l'importance du contexte tend à diminuer. Le langage va être utilisé, dans cette perspective, comme outil de raisonnement, de commentaire ou de transmission d'information à partir des supports fournis.

Les activités épi-langagières vont inciter les enfants à la prise de parole et à l'utilisation du langage verbal comme medium principal de communication:<sup>385</sup> les activités auxquelles Alexina va les distraire mettent en jeu les expériences vécues. Elles relèvent de la phase d'accueil et, comme telles, doivent permettre à l'enfant de faire usage de son propre répertoire communicatif, même si celui-ci comporte une part importante d'éléments para-verbaux, gestuels, mimiques. La langue est ici traitée plus comme un outil que comme une performance spécifique et elle va prendre peu à peu un rôle spécifique et primordial au sein de l'univers communicatif.

Les tâches à travers lesquelles ces activités se réalisent sont essentiellement d'ordre ludique et s'appuient au maximum sur des éléments empruntés à l'environnement extra-linguistique et sur l'acquis expérimentiel de l'enfant :

Aux couleurs je préférais d'ailleurs l'encre de Chine ou la mine noire. Je dessinais le bidonville, ses allées fangeuses, la fumée épaisse et âcre de ses cheminées. (131)

Alexina va mettre en valeurs la centralité de ses apprenants, va chercher à comprendre leurs motivations, ce qui est une instance difficile de la collectivité forcée de l'école publique.

Les dessins de Momo étaient essentiellement composés de chutes [...]

Ce qui avait fait dire à Alexina :

« Tout ce qui tombe du ciel est béni. »

Mais c'était davantage grâce à la musique et au piano que la maîtresse progressait avec elle. Un jour, on vit Momo quitter en larmes le salon de musique après une vive discussion avec Alexina. À la jeune fille qui s'enfuyait vers le pré, la maîtresse avait lancé :

« Il n'y a que la vérité qui m'intéresse ! » (116)

Avec le fait de penser-en-mouvement Abou a pris conscience de l'existence de l'ordre caché dans ses aspirations. Le fait de s'*exprimer*

<sup>385</sup> «Notamment dans le cas où l'environnement de l'enfant l'y a peu préparé»: L. Dabène, *cit.*, p. 160.

*par images*, donc différemment du fait de “penser” en paroles, à se révéler, ne sert pas pour s’orienter dans le monde extérieur, mais plutôt à perfectionner son orientation dans son monde intérieur duquel surgissent sans arrêt des impulsions qui cherchent un débouché dans l’action, dans la citation du vécu familial.

Leurs mouvements continuent à être mécaniques, stéréotypés, répétitifs comme les spasmes qui secouent parfois leur corps; comme le souligne Abou dans la description, les tentatives de conversation avec Alexina, leur stéréotypie kinésique se révèle par des attitudes déjà prises au collège, exprimant des sensations toujours égales et pour cela rassurantes, comme tous les rituels: le Narrateur le souligne par l’usage des mêmes prépositions ou des mêmes parties du corps concernés dans le cadre du vieux collège :

«Nous nous assimes autour de la grande table ronde en face de la maîtresse, qui désirait entendre nos impressions sur cette première semaine passée ensemble. Aucun de nous ne se précipita pour lui répondre. Alexina laisssa le silence s’installer jusqu’au malaise. Nos inhibitions refirent surface. Pierre se recouvrit la tête de ses bras. Ariel dissimula sous la table ses mains qui se remettaient à trembler. On entendit grincer les mâchoires de Jean. Monique, comme chez Raffin, se mit à regarder par la fenêtre. Quant à moi, je ne cessai pas de me racler la gorge. » (p.84)

Le Narrateur énonce la *différence* en faisant de son parcours narratif un acte sensible: par ceci il fixe les étapes des actes perceptifs par lesquels lui et les autres sujets se constituent dans leur relation avec les moyens expressifs. Il reconstruit l’expression physique de certaines qualités remarquées à la suite du pouvoir exercé sur eux par l’échange linguistique.

Le fait de s’accrocher à leurs vêtements et à leurs objets, d’ailleurs, c’est leur façon de s’ancrer à leur réalité de laquelle ils ne veulent pas se séparer. Ils n’expriment pas leurs émotions, si ce n’est que par des accès de peur lorsque un événement intervient en troublant l’ordre invisible de leur univers ou en modifiant leurs rituels: c’est un univers apparemment pétrifié, imprégné d’un procès qui vise à annuler les affections humaines, les pensées, leurs émotions en passant par leur corps:

«Peu à peu, j’avais pris goût au pain, moi qui ne mangeais jamais le matin. Je me surpris un croûton à la main sans en être écœuré. D’abord je le touchai ; les jours suivants, je grignotai du bout des dents en regardant Jean et Pierre dévorer chacun leur tartine.

«La nausée et l’angoisse qui s’installaient en moi dès le réveil étaient moins oppressantes depuis mon arrivée à l’école d’Alexina.» (p.105)

Pour cela la barrière du silence aussi prend son sens: c'est leur défense extrême pour éviter de se désagréger, d'éclater en morceaux dans le contact avec les autres et la réalité extérieure :

Au fil des jours, Alexina comprit que les séances d'expression collective qu'elle nous imposait autour de la grande table nous étaient pénibles. Oui, non, je ne sais pas : on se dérobaît à ses questions. En réponse à ses allusions sur notre comportement on éludait, gênés et bloqués. La patience de la maîtresse m'étonnait. Elle travaillait sans relâche, ne laissant aucune prise au silence. Elle nous observait comme le pêcheur fixe son bouchon sur l'eau, prêt à le ramener à la surface à la première secousse. Le jeu consistait à éviter son regard aigu. En regardant mes camarades à la dérobée, je reconnaissais ma propre incapacité à m'exprimer en groupe, le même silence que lorsque Alexina nous demandait de décrire les tableaux que nous avions peints. (90)

Le récit souligne le développement de la capacité individuelle de modifier ses propres efforts: l'énonciateur narratif est aussi conscient du facteur du poids existentiel, tandis que les facteurs d'espace et de temps ne restent plus dans la sphère des impressions.

Leurs créations exhibent en images et en musique le vécu familial de chacun: métaphoriquement, dans ces créations, ils peuvent s'exprimer et se reconnaître comme dans leur expressions en langue maternelle. C'est une structure physique qui permet à leur moi de sortir à l'extérieur, de se *dire* par l'ouverture du regard qu'avant ils craignaient. Cette "décorporation par l'objet" révèle l'image d'eux-mêmes et trace le parcours le plus sûr de la symbolisation nécessaire à la pensée.

L'enveloppe figurative n'assure plus sa fonction de frontière, de "barrière de contact", de défense contre le non-moi vu par les Autres; le *dehors* et le *dedans* cessent d'être différenciés.

L'individu retrouve sa liberté la plus pleine, dans son temps intime sans constriction, en donnant libre cours à son émotivité, à la création artistique en acte :

«Nous n'étions soumis qu'à une seule obligation: nous réunir tous ensemble une heure par jour, au goûter, dans la bibliothèque. On passa aux présentations ; après Ariel, Jean et Pierre, ce fut à mon tour de décliner mes nom, prénom et âge.

« Que vas-tu faire de tous ces galets ? »

Je n'y avais pas pensé et surtout je ne m'attendais pas à une telle question... » ( )

La seule analogie sensorielle est insuffisante comme instrument conceptuel pour affronter les complexités de la vie humaine et pour maîtriser la réalité; il faut aussi des paradigmes structurés fournis par les catégories opposées à la pensée verbale. Le narrateur utilise donc l'exemple de l'observation de simples événements du quotidien, suivis dans leurs phases de développement et les transfère, par un moyen littéraire, dans un contexte rituel: cette transformation métaphorique, élaborée à partir d'un procès de base et non compris en contexte social, reste au niveau du "non verbal". Dans ce contexte rituel, - celui de la mort et de la vie, en particulier - les protagonistes sont forcés à participer à la vie d'un milieu dans lequel ils n'arrivent pas à s'insérer et agissent d'une manière qui les livre à un ensemble intriqué de stimulations sensorielles.

Les images des rêves rapportés par les enfants ont un caractère commun et décisif: traduites en paroles, elles sont accompagnées par une charge émotionnelle très forte. Elles prennent les contours de formes réelles ou d'une supra-réalité mystérieuse sur lesquelles Alexina fait réfléchir les enfants :

« Depuis que je m'entretiens régulièrement avec Alexina, le matin, au réveil, j'ai moins peur d'affronter la journée et mes nausées ne sont plus qu'un mauvais souvenir. » ( )

Grâce à Alexina, l'expression de la réalité des enfants va enfin émerger de leur horizon qui n'était pas encore structuré et ordonné :

On discutait un peu à l'atelier, en promenade, pendant les repas, mais c'était peu et chacun évitait de parler de soi. Alexina aurait bien voulu que nous commençons nos phrases par « Je » de temps en temps. Même Monique, qui s'appliquait en cours de piano, devenait muette lorsque Alexina la désignait du doigt. (78)

Le Narrateur peut aussi dégrossir les confins entre la culture qu'ils ont eu en héritage et le milieu scolaire comme s'ils s'agissait d'un mécanisme bilingue: il traduit ce qui était *intérieur*, non encore doué de signification, en un langage *extérieur* mis en forme par les codes culturels.

En absence de toute forme, le langage verbal est une masse de contenu émotionnel statique qui correspond à la complexité amorphe de son monde intime, qui a opéré la séparation de l'âme, de l'esprit et du corps et l'incarnation du savoir normatif.

Le thème de la peur, de l'insécurité dérivée de la vulnérabilité de la personne n'est pas la trace d'une manière collective de vivre et de sentir, mais plutôt la véritable "zone d'ombre" de la vie sociale :

Alexina nous avait habitués à raconter nos rêves lors des séances de groupe et tentait de nous les expliquer. J'avais, pour ma part, raconté celui qui revenait souvent dans mon sommeil : j'étais nu, en plein jour, honteux, rasant les murs afin qu'on ne me voie pas, dans des rues larges et bruyantes où la foule grouillait, sans trouver, à mon grand désarroi, de recoin où me cacher, ni même un chiffon ou une feuille de journal pour me couvrir. (130)

Ils parviennent à se franchir un chemin dans la verbalisation de leurs interdits par le biais du physique: Alexina les pousse à s'exprimer par des travaux de peinture, des objets travaillés, des morceaux joués au piano. Le corps, et les sensations rattachées qui resteraient informelles, se fait le médiateur de ces produits manuels: les mains traduisent le contenu intime, le figurent et le représentent au delà du langage grâce à la liaison avec les représentations visuelles.

Par les activités manuelles, l'institutrice pousse les enfants à représenter leurs cauchemars: la toile métaphorise l'esprit et les connotations d'Abou révèlent l'apprentissage et l'assimilation 'organique' par un point de repère et une forme différents:

«Moi, j'allais à l'atelier [...] J'aimais fabriquer les toiles en commençant par le cadre. [...] Je prenais plaisir à planter délicatement les petits clous fins sur le bord de la toile étirée, puis à l'admirer, solidement tendue, sans rides, prête à refléter mon humeur» (75).

Les *verbes d'action* représentent l'évolution des protagonistes en suivant le développement des compétences personnelles et métacognitives du *faire*, car «le pictural et ses effets thérapeutiques sont [...] l'un des thèmes principaux de *La Maison d'Alexina*»<sup>386</sup>.

Dans cette phase, les mains ressortissent, car Alexina va faire travailler les cinq sur les canaux perceptifs qui touchent les sens. Le fait de placer le conflit 'sur table' aide à voir comment celui-ci s'articule, à lui donner une autre forme, une forme linguistique et une nouvelle perspective sensorielle: «on pouvait peindre sur bois, sur tissu, sur

<sup>386</sup> F. Venturini, *op. cit.*, p. 59.

toile et sur papier. L'atelier me plut d'emblée, j'en faisais déjà mon refuge» (67).

L'espace ici se lie à l'action du sujet à la découverte de ses repères; Abou le définit comme le domaine pour leurs activités dans une sorte de synesthésie matérielle: «Chacun de nous peignait son univers. Le mien n'était pas joyeux ni coloré. Aux couleurs je préférais d'ailleurs l'encre de Chine ou la mine noire. Je dessinaï le bidonville, ses allées fangeuses, la fumée épaisse et âcre de ses cheminées» (130). Chez Charef, «la rhétorique existentielle» se lie à «la rhétorique des tonalités chromatiques».<sup>387</sup>

Les moyens d'expression comme le dessin et la peinture mettent en jeu la première séparation et concernent à la fois la possibilité de penser soi-même au moyen de ces schèmes de transformation artistique. Ces créations exhibent en images et en musique le vécu familial de chacun: métaphoriquement, dans ces créations, ils peuvent s'exprimer et se reconnaître comme dans leur expressions en langue maternelle. C'est une structure physique qui permet à leur moi de sortir à l'extérieur, de se *dire* par l'ouverture du regard qu'avant ils craignaient. Cette "décorporation par l'objet" révèle l'image d'eux-mêmes et trace le parcours le plus sûr de la symbolisation nécessaire à la pensée.

L'enveloppe figurative n'assure plus sa fonction de frontière, de "barrière de contact", de défense contre le non-moi vu par les Autres; le *dehors* et le *dedans* cessent d'être différenciés et son moi est obligé à se laisser aller, à s'intégrer avec l'extérieur.

«Où as-tu appris à jouer du piano ? lui demanda un jour Alexina.

- En rêve ! » répondit aussitôt Monique.

Puis elle étouffa un rire en mettant la main sur sa bouche.

« Comment ça ? fit Alexina.....

- Souvent, la nuit, je rêve que je joue du piano et je retiens les airs et la manière de les jouer avec mes doigts sur les touches.... » (p.82)

Elle se mit à jouer une musique difficile à retenir, à fredonner; ni refrain ni jolie mélodie; mais essentiellement des sons graves, lourds, qui rappelaient le mugissement du vent en colère qui joue à soulever des vagues plus hautes que la dune et les souffle violemment contre les rochers. Il y avait de la pluie dans les sons qui naissaient sous les doigts de Monique, une vraie tempête, la même qui s'abattait en rafales sur la tôle ondulée du bidonville et arrachait les toits. (p.83)

<sup>387</sup> *Ibidem*.

Alexina habitue les enfants à réfléchir sur ces “visions”, à décrire des images symboliques liés à leurs expériences dramatiques, à les traduire en paroles pour en acquérir une connaissance responsable et pour agir de la suite, en accord avec leurs besoins.

En quelques mois de vie commune chez Alexina, nous avons appris, mes camarades et moi, à être davantage à l’écoute de nous-même, sans gêne et sans honte. Notre maîtresse nous avait redonné goût à la vie et confiance dans les autres. (p.113).

Les métaphores renvoient à la réalité de l’expérience à travers la forme symbolique, permettant l’échange et la communication entre des domaines qui - à l’évidence - sont séparés. Elles permettent le mouvement entre des principes partiels ou abstraits du plan verbal et des images concrètes, d’origine sensorielle, du non-verbal. Elles prennent des traits vivants car, en mettant en relation deux manières de penser, elles animent l’esprit, elles élargissent les perspectives fixées par l’usage: elles sont un procédé utilisé pour combler la différence entre la pensée rationnelle et la conscience sensorielle :

Puis elle me dit soudain :

« Que vas-tu faire de tous ces galets ? » [...]

Je ne sus que répondre à Alexina. Ces galets, je les avais ramassés comme ça, sans intention précise. Je provoquai ainsi le premier long silence dans le groupe. Alexina attendit, souriante, les mains jointes sur ses lèvres. Je me tournai vers la fenêtre où le givre fondait sur les vitres [...].

«Abou ! dit Alexina d’une voix douce qui me ramena à son joli sourire. [...]

J’avais déjà oublié sa question. (69-70)

«Alexina souriait, amusée par notre silence. Bien que déjà habituée à nous, elle était encore étonnée de voir l’un de nous se lever et faire le tour de la table pour prendre le sucrier ou autre chose, alors qu’il suffisait de le réclamer. » (p.79)

### 3.1. *L'acte de parole en tant qu'agir social*

Les pathèmes<sup>388</sup> qui se définissent comme l'ensemble des conditions discursives sont nécessaires à la manifestation des passions-effet de sens.

Le désespoir d'Abou comporte un dispositif modal de type conflictuel, « en ce que le *vouloir-être* d'une part et les *savoir-ne-pas-être* et *ne-pas-pouvoir-être*, d'autre part, cohabitent sans se modifier réciproquement, se contredisent et se contrarient en provoquant la fracture interne du sujet »:<sup>389</sup> le *désespoir* est vraiment constitué de deux univers modaux incompatibles. Le désespoir d'Abou s'exprime selon deux identités modales indépendantes, celle de l'échec et celui de la frustration : ce sentiment modalise Abou selon le *devoir-être*, celui de s'adapter à sa nouvelle situation, et le *vouloir-être*.<sup>390</sup> Dans les deux cas, la modalité régissante est le *vouloir-être*, qui va déboucher sur une attitude déprimée. La mort de sa sœur est l'accident qui a déclenché l'écroulement de son monde de valeurs : cela « n'est que l'image virtuelle et inversée de l'accident qui ébranle la nécessité ontique pour y faire advenir la valence dans un premier temps et la valeur dans un second temps ».<sup>391</sup>

Le conflit semble insoluble et risquerait de n'aboutir qu'à l'anéantissement de l'être: par le désespoir, la détresse et la peur, Abou réaffirme les valeurs sur lesquelles est fondé l'engagement des Autres et son impuissance ainsi que celle de ses camarades; c'est en quelque sorte toute la compétence et l'engagement axiologique du sujet qui sont ainsi réactualisés.

Les êtres et les objets qui les concernent déclenchent des questions sans réponses, des énigmes et des ambiguïtés qui font l'essence de la première partie du roman : en les mettant à feu, le narrateur place le lecteur dans le centre de points aveugles et des moments sans voix de ces êtres souffrants.

En dévoilant la vérité, le roman se fait une sorte de processus qui met sous examen des patients et leurs symptômes : comme au cours

<sup>388</sup> Greimas-Fontanille, *Sémiotique ses passions. Des états de choses aux états d'âme*, Seuil, 1991, p. 85.

<sup>389</sup> *Idem*.

<sup>390</sup> *Idem*, p. 73.

<sup>391</sup> *Idem*, p. 29.

d'une séance analytique, l'énonciateur-patient-acteur reprend et parle toute son histoire.

C'est en ce même point que l'homme veut que l'on reconnaisse que son histoire personnelle rejoint la détresse commune et ordinaire de toute l'humanité.

La mise en contexte de la deuxième partie est donc encore plus dramatique. Pour vaincre le "mal de parole" Alexina amène les enfants à se libérer des expériences antérieures et à recommencer leur vie d'une façon qui inclue le *savoir passer* par l'expérience de la douleur, de façon temporelle et spatiale.

À travers la communication avec l'autre, Abou et les Autres vont apprendre à avoir conscience d'eux-mêmes et à pouvoir verbaliser leurs cauchemars. Cela explique les nombreux verbes de locution qu'Abou insère naturellement dans la description de leurs jeux : il *parle* le spectacle, le commente pour autrui. Le fait de *dire* a demandé comme dans le cas de la description 'optique', une mise en scène spécifique dans le texte qui a dans le *faire* son accomplissement:

«En étudiant nos travaux de peinture, les toiles qu'on peignait à notre guise, [Alexina] mettait à jour nos secrets, nous aidait à les comprendre. [...] Je parlais, nous parlions, et elle était ravie. [...] Elle déchiffrait nos choix de couleurs, de tons, de formes» (128).

Bien qu'hantés par leurs traumatismes, Alexina va aider ses élèves à construire une nouvelle image corporelle d'eux-mêmes en réalisant avec eux un dialogue éducatif de façon rapprochée, en écoutant et en leur expliquant leurs rêves lors des séances de groupe. Chez Abou, les modalités de l'*être* se sont organisées autour de l'opposition avec le *paraître* dans la protection d'un secret *indicible*, dans l'illusion de *soustraire* à la vue de ses stigmates:

Il m'arriva d'omettre exprès un détail dans un dessin pour éviter que ma pauvreté, la misère de mon enfance ne soient mises au jour par mes camarades. [...] Le détail qui manquait dans mon dessin était une paire de sacs en plastique que j'enfilais sur mes chaussures pour les protéger de la boue des allées du bidonville lorsque j'allais à l'école. J'étais les sacs quand j'arrivais sur la route goudronnée, loin des baraques. Le cirage de mes chaussures préservé, je dissimulais ainsi que j'habitais dans le bidonville. Je ne voulais pas que mes camarades se moquent de mes pieds dans ces sacs en plastique (143).

Dans le sommeil, état-*limite* de la *disjonction* douloureuse de sa croissance en France, Abou révèle le *dessous* de son drame<sup>392</sup>:

«J'étais nu, en plein jour, honteux, rasant les murs afin qu'on ne me voie, dans des rues larges et bruyantes où la foule grouillait, sans trouver, à mon grand désarroi, de recoin où me cacher, ni même un chiffon ou une feuille de journal pour me couvrir» (143).

La réalisation de nouveaux habits intérieurs et opératifs va se concrétiser dans l'effort personnel et dramatique de l'*aveu* : ce n'est qu'ainsi que les enfants vont se *recomposer* pour vivre. Le manque – matériel, mais surtout d'amour – c'est le premier ressort de la narration, d'une relation qui unit: c'est le *dire* possible et sans douleur dans un programme narratif de *jonction*, mais c'est aussi un échange authentique avec l'*autre*.

Plusieurs romans de Charef transposés à l'écran maintiennent à l'écrit les problèmes d'équivalence inter-sémiotique pour enrichir l'information plurisignifiante: par la description du narrateur voire par « un processus de mise en équivalence d'une dénomination avec une expansion » le récit "résiste" aux procédures de retranscription ou de transposition.

*Parler* devient métaphore du *devenir* dans et par l'acte linguistique, le silence étant le signe d'une déchirure intime. Abou, qui vit en France depuis quelques mois, est *incapable* à réélaborer la construction de son identité et de son évolution à l'intérieur d'un deuxième système linguistique: «Je n'aimais rien puisqu'on m'avait tout pris. Je me sentais nu» (136). La perte de sa langue maternelle équivaut à la renonciation à la voix de sa mère<sup>393</sup>, aux souvenirs de son enfance en Algérie, aux événements douloureux de la guerre: cela va se traduire par la nécessité de se créer de nouveaux liens. Un acte profondément

<sup>392</sup> Abou a montré «en quoi les problèmes qui résultent du conflit entre deux systèmes de valeurs et de rôles, dû au choc de deux conceptions culturelles de l'homme, amènent des perturbations du phénomène d'identité, pouvant aller jusqu'à la non-possession de l'identité personnelle, à travers l'identité culturelle»: Mécheri H.-F., *Maghrébins de la deuxième génération et/ou La quête de l'identité*, Paris, CIEM L'Harmattan, 1984, p. 98.

<sup>393</sup> La langue maternelle, «celle qui est parlée par la mère – ou par l'environnement parental immédiat» représente le «substrat langagier» de l'élève: elle est assimilée à la première terre sur laquelle l'enfant grandit, d'où il tire ses premiers acquis, il mesure son corps et ses facultés avec le contexte environnant : L. Dabène, *op. cit.*, p. 8.

conflictuel rend métaphoriquement l'impact que ses vêtements typiques avaient sur lui lors des sorties dans la nouvelle réalité et la métaphorisation de l'action langagière, exprimée par la double signification du verbe *quitter*, sous-entend l'éloignement physique aussi bien qu'affectif :

Et soudain ma mère n'était plus le modèle, la référence, ma racine. J'avais honte de marcher à ses côtés dans notre banlieue. Elle avait l'air si décalé avec ses beaux tatouages bleus sur les mains et sur le front ; son foulard, qui cachait ses cheveux magnifiques, ses longues robes et cette voix qui parlait une autre langue et faisait se retourner les gens sur notre passage. Oui, j'avais honte de maman parfois. (138)

Abou se positionne en tant qu'observateur évaluateur, en « observateur social, qui introduit dans la configuration passionnelle des systèmes de valeur qui lui sont étrangers ou contraires »<sup>394</sup> les évaluations du "mérite", par exemple, constituent d'une certaine manière une revanche du sujet collectif sur le sujet individuel exclusif.

Le « mérite » correspond au « mérite de quelque chose »<sup>395</sup>, mérite qui se mesure en référence à un objet de valeur acquis ou attendu. La visée d'objet est donc rétablie, mais elle est soumise à une condition de compétence et de reconnaissance. De fait, le mérite des sujets, surtout chez Alexina, sera apprécié sur l'ensemble de son parcours : on évalue son talent, sa manière de faire, sa manière d'être, sa conduite au cours des péripéties et son attitudes face aux obstacles rencontrés, et non pas seulement à propos des résultats obtenus. Ainsi défini, le mérite semble reposer sur les mêmes effets modaux que la passion : il est une forme de la compétence, il ne s'épuise pas dans la réalisation de la performance, il n'est pas reconstruit par présupposition à partir de la compétence, apparaissant comme un « excès modal », qui caractérise l'être du sujet.

Le *faire* des enfants, provoqué par Alexina, se relie au concept de *transformation*, c'est-à-dire « à une sorte de ponctualité abstraite, vidée de sens, produisant une rupture entre deux états : le déroulement narratif peut alors être justifiable comme une segmentation d'états qui

<sup>394</sup> Greimas-Fontenille, *cit.*, p. 246.

<sup>395</sup> *Idem*, p. 193.

se définissent par [...] leur "transformabilité" ». <sup>396</sup> L'horizon de sens qui se profile derrière est celui du monde conçu comme "discontinu".

Abou, après le séjour dans cette école avec ses camarades de la classe de rattrapage et l'étape des révélations, est devenu un sujet en mesure de re-connaître et de catégoriser : la transformation comme "cassure" constitutive du discontinu analysable est une opération formulée comme un *faire* du sujet. La compétence existe d'abord comme un *état* du sujet : cet *état* est une forme de son *être*, forme actualisée antérieure à la réalisation.

Les deux conceptions de l'*état* <sup>397</sup> – l'état des choses, transformé ou transformable et l'état d'âme du sujet, comme compétence pour et à la suite de la transformation – se réconcilient dans une *dimension sémiotique de l'existence* homogène au prix d'une médiation somatique et « sensibilisante ».

C'est le changement de contexte qui va produire la transformation : il explique dans le parcours discursif des passions comme la peur. La sensibilisation dont il fait preuve actualise dans le discours une propriété du sujet, antérieure à cette dernière. Chez le sujet sentant, la peur fonctionne sur le corps : une fois manipulé, le sujet passionné se réfugie ou se trouve entraîné dans son imaginaire et renonce à l'action.

Son corps réclame des droits comme constitutifs des effets de sens. Seule l'énonciation, par la potentialisation de l'usage, l'engagement intellectuel, la détermination et l'orientation de la visée d'un but vont solliciter la connaissance.

### 3.2. Monique

Le sentiment d'Abou vers Monique et le désir qu'il suscite est né du manque d'affection et de son besoin énorme de donner et de recevoir de l'amour; mais ce *manque* est aussi la condition première de la narration, de la relation qui lie le sujet à un objet qui a pour lui de la

<sup>396</sup> *Idem.*

<sup>397</sup> L'*état*, dans la perspective du sujet agissant, est « soit l'aboutissement de l'action, soit son point de départ : [...] l'état, c'est d'abord un "état de choses" du monde qui se trouve transformé par le sujet, mais c'est aussi l'"état d'âme" du sujet compétent en vue de l'action et la compétence modale elle-même, qui subit en même temps des transformations. Sous couvert de ces deux conceptions de l'"état", le dualisme sujet/monde refait son apparition » : p. 13

valeur, uni à un programme narratif qui fait commencer le récit. Le dynamisme lié à la forme narrative est celui d'une croissance, d'un passage, d'une progression-transformation mise en marche par le désir qui unit le sujet à son objet de valeur.

La situation d'écriture fournit un cadre de <commentaire> dans lequel la <rétrospective><sup>398</sup> joue un rôle particulier. Car les événements sont déjà lointains: l'arrivée de Monique, par exemple, est posée au *passé composé*, placée donc dans la perspective d'un retour en arrière. Les événements sont pauvres, mais une fois établi le cadre de son histoire, Abou le narrateur découpe son flux narratif en de petites scènes qui suivent différents objectifs et dans lesquelles il se laisse aller à exprimer ses émotions inavouées auparavant, mais qui portent à nouveau à la surface un sentiment de bonheur, une émotion qui réchauffe encore son écriture.

Ce cadre, par sa perspective, sert de médiation entre l'arrière-plan de commentaire et l'histoire mise au clair :

« Elle est arrivée... »

La signification du *passé composé*, formé par le présent de *être* ou *avoir* associé au rétro-participe, est déterminée par les deux traits <commentaire> et <rétrospective>. Par ce temps la réalité passée n'est pas considérée dans sa passéité, mais introduite comme point de vue dans l'économie informative d'une situation de commentaire. Des chaînes d'événements vont ainsi être résumés au *passé composé* et devenir le thème en tant que "bilan" :

Comme moi, Momo ne dormait pas beaucoup....

Dans le couloir, je croisai Momo. Surprise, elle s'arrêta, la main sur la rampe de l'escalier qu'elle allait descendre, e me fixa droit dans les yeux. Voyant que je ne lui disais rien, elle me demanda alors si je voulais venir en ville avec elle.

Je ne fus pas surpris. Je ne comptais plus ses fugues nocturnes pendant mes insomnies (117)

Le rôle du narrateur est d'éclairer les existences par le commentaire discursif : il fait connaître le caractère caché ainsi que la valeur muette des sentiments, le bonheur, la douleur, la souffrance que recèlent les vies les plus médiocres. Il veut mettre à jour les actes, les sen-

<sup>398</sup> H. Weinrich, *op.cit.*, p. 148.

timents, les destins et surtout les faiblesses des adultes qui l'entourent – notamment des instituteurs et des parents de ses camarades – en dégageant un élément humain qui les accomune tous et qui révèle les misères spirituelles et comportementales cachées; par cela, il met en relief le sentiment contigeant et provisoire de toute condition individuelle, prisonnière de la matérialité des rapports sociaux corrompus et corruptibles ; il crée une sorte de "communauté de destins" au-delà des différences d'identité, de classe, de race.

La mémoire et sa conscience sont le point d'origine de la perception des objets et des émotions qui y sont rattachées : les techniques intermédiaires de discours rapporté ou de narration, choisies par le narrateur, sollicitent l'empathie du lecteur avec leur "habitus".<sup>399</sup> Abou évoque et présente le procès en cours, un procès "ouvert" faits de moments *sans terme*. La première promenade avec Momo représente l'occasion de vivre avec elle des interdits laissés à l'initiative de la jeune fille: le comportement d'Abou, adolescent imaginatif, est rendu d'abord par des verbes de mouvement et de l'apprentissage, ensuite par les verbes de sentiment et de perception : la préposition *contre* emphatise le contact physique et sa caractérisation souligne le charme inconnu d'un moment:

«On va manger des bonbons?»

Je dis oui, tout heureux de la suivre. Elle m'apprit comment se régaler, sans les payer, de bonbons et de barres de chocolat, en les mangeant sur place dans les rayons du Monoprix. [...] Je la suivis. Je l'écoutais. J'aimais sa voix, son sourire, ses yeux verts, même ses ongles rongées. J'aimais son allure et sa manière de poser le pied sur le sol quand elle marchait. Quand elle me montrait un objet dans une vitrine, elle collait son visage contre le mien, je frissonnais. Je me disais qu'elle était la femme de ma vie» (57).

Abou et Monique font, l'un à l'autre, le récit de leur effondrement et de la remontée, du changement et de la re-composition de leur *état* émotionnel, marqué par le désarroi familial : le narrateur, personnage et sujet troublé, se décrit comme plongé dans le flux des phénomènes.

Bientôt il ne resta plus, sous l'enseigne lumineuse, que Momo et moi. Lorsqu'elle s'éteignit, j'eus envie de prendre la main de Momo ; nous nous sentions très seuls. Mais Momo m'intimidait, elle avait plus de cran

<sup>399</sup> D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire, cit.*, p. 72 et 141.

que moi ; je laissai mes mains dans les poches. Nous rentrâmes...Je la suivis dans les ruelles sombres et étroites qu'elle connaissait par cœur. (119)

« Ce qui serait bien, c'est de vivre ici avec nos parents », me dit-elle. Je ne répondis pas.

« Tu préfères ton bidonville à ces pavillons, à la campagne qu'il y a autour à l'école, à la mer qui est à côté ? (120)

« Tu veux quoi, alors, rentrer dans ton pays ?

-Non. »

Elle insista :

« Tu n'aimes rien ? »

Je le laissai prendre de l'avance sur la chaussée humide pour l'observer à loisir. Si sa voix fluette ne m'avait pas charmé, ses questions m'auraient agacé. Je ne lui répondis pas parce que je ne voulais pas répéter ce qu'Alexina avait dit sur moi. J'étais encore sonné par ses conclusions brusques et radicales. Tu n'aimes rien ? À coups sûr je n'aimais rien puisqu'on m'avait tout pris. (121-122).

Abou plonge dans l'expérience de la mort car son existence en Algérie a été profondément marquée d'images de mort. De même, il ne se refuse pas les passions qui limitent la liberté et, par le sentiment d'affection qu'il éprouve pour Monique, il se laisse aller sans vérités préconçues, avec toute sa candeur d'enfant.

« Alexina dit aussi que quand on parle de ce qui nous fait peur, ou nous fait honte, on s'en libère et notre comportement évolue. »

On se remit à marcher. Sa main frôla la mienne mais elle était absorbée par ses pensées et ne se souciait plus guère de moi. » (128)

La présence de la femme dans l'univers charéfien représente, même pour Abou enfant, un port, une attache. Voilà pourquoi il déchire la réalité étriquée de son bidonville à la recherche d'un moment dynamique de tendresse, ingénu et enfantin, avec Monique, la copine qui lui fait éprouver tant d'émotion. À nouveau, la scène est marquée par l'*immobilité* : mais le bouleversement d'Abou est rapidement exprimé par l'accumulation et par la juxtaposition des verbes :

Je restai longtemps assis sans bouger. [...] Une porte s'ouvrit et Monique apparut enfin au-dessus de moi. [...] Je reconnus tout de suite son bras vêtu du seul tricot qu'elle devait avoir. [...] J'étais là parce que j'avais envie de la voir. Lorsqu'elle s'absentait de l'école, elle me manquait. [...] Quand je la vis de plus près, l'émotion me submergea : son œil droit était poché et du coton, rougi de sang, couvrait ses narines.

Insoucieux de la punition qu'il aura de son père, pour soulager les peines de Monique et avoir ainsi l'occasion de passer quelques minutes avec elle, Abou va lui offrir le seul bien matériel qu'il a, ses chaussures neuves :

Je portais des chaussures neuves, des grolles que mon père m'avait achetées un dimanche au marché d'Argenteuil. À l'entrée du bidonville, je les ôtai et les cachai dans mon cartable, et je fis le reste du trajet en chaussettes dans la fange glacée. [...] Pour mon père, le prix des grolles égalait une journée de labeur dans les tranchées profondes et boueuses (55-56).

### 3.3. *L'expérience d'Alexina face à l'amour et à la mort*

L'épisode qui révèle la complète identité d'Alexina est inclusé "en abyme" dans le récit premier, en donnant à l'histoire une épaisseur humaine en même temps qu'un renvoi à la transcendance :

«C'est Alexina qui rompit le silence. » (p.85)

Par le procédé du blason, l'histoire de Bulle est contenue "en abyme" à l'intérieur de la caisse de résonance des vies des adolescents: le récit-encadré pulse dans l'histoire effective qui en a anticipé le sens. La technique de la reduplication spéculaire a, comme dit Abou, la fonction de pousser lui et ses camarades à "se libérer" : il s'agit de l'application de l'instance méta-narrative: instance de l'énonciation en opposition à une instance du *récit* en tant que "voix de l'auteur" qui investit dans des formes réprimées, masquées et, pour cela même, conservatrices.

En citant l'histoire de Bulle, Abou situe dans une autre histoire :

«Je savais qu'Alexina s'était confiée afin de nous amener à parler de nos expériences les plus pénibles. C'était sa méthode, et une expérience sincère puisque durant son récit, émue, elle avait dû à plusieurs reprises s'interrompre pour dénouer sa gorge serrée. En observant mes camarades dans ce compartiment, je me demandai ce qu'ils pensaient d'Alexina.» (p.92)

Alexina va raconter aux élèves qui leur ont été confiés l'épisode qui a marqué son enfance de manière irréversible: l'agonie et la mort

de son grand-père qui l'avait choisie pour l'accompagner le long des jours antécédant le moment du trépas:

«Sa gorge se noua. La douleur l'assaillit. Elle comprit que son grand-père avait décidé de mourir...»  
[...] A quoi bon vivre si l'on souffrait autant ? Elle ne se souvint pas d'avoir été un jour aussi triste [...].  
«[...] elle aurait voulu partager la douleur d'Antoine.....Le désespoir la gagna.» (p.82-83)

Cette expérience a signifié pour elle un moment de douleur tellement intense qu'elle aussi avait failli en mourir:

«Tu apprendras plus dans ma mort que dans toute la vie. La mort fait partie de la vie, comme tout... »  
La lassitude empêcha Antoine de continuer. Bulle sanglotait dans le cou du vieil homme. Elle n'acceptait pas la mort de son grand-père... »  
« [...] Les cris et les rires de ses camarades de jeux qu'elle entendait du jardin du jardin lui paraissaient désormais futiles ; elle se sentit plus âgées que ces enfants-là, elle ne jouerait plus jamais avec eux... »  
(p.80-82)

Elle va raconter aux enfants toutes les phases traversées pendant l'agonie de cet être qu'elle aimait tant et le chemin d'abandon de la vie, de glissement dans la pente de la déraison et de la destruction physique qui s'en étaient suivies.

L'intention de son grand-père était de lui faire accomplir un acte d'amour ainsi que de vivre un rite de passage formateur, initiatique: c'est une expérience qui devait se dilater au-delà des limites de l'existence humaine, car la mort introduit à des mondes inconnus:

«Il avait déjà tout décidé. Bulle n'avait plus qu'à assister à ses dernières souffrances.» (p.86)

La phase de la mort est l'initiation nécessaire que Bulle doit traverser pour ouvrir sa vie à une phase nouvelle: l'expérience a le pouvoir de la régénérer, étant la condition même du progrès spirituel et existentiel. Mais la mort de son grand-père prend pour Bulle, au début, l'aspect destructeur de l'existence d'un lien d'affection très fort; elle lui a indiqué ce qui disparaît dans l'évolution inéluctable des choses, se reliant au symbolisme du vide humain et de la stérilité.

En le recréant par la représentation dramatique d'images vécues, chargées de force et de pathos, le procédé émotionnel mûri par Bulle s'exprime en tant que réalité physique et peut être compris par les autres.

Comme dans le rite funèbre on réalise - par les paroles et pas les actes - la volonté symbolique d'éloigner la réalité mortelle, sa représentation dramatique agit en stimulant, à travers son symbolisme, la formation d'images chargées d'émotion en assignant un rôle actif aux participants à sa représentation. Ce retour momentané au chaos permet la régénération du temps qui demande l'insertion d'un acte humain, l'entrée dans le système linguistique, exprimé en symboles qui en garantissent la normativité.

Les métaphores liées au rite du sacrifice et de la mort permettent aux enfants de franchir l'étape fondamentale de leur croissance: le moyen pour dépasser leur identité familiale et d'être assimilés au code social est leur but craint et exigé. Elles conduisent la compréhension au delà des confins de la pensée verbale, elles dépassent la confrontation entre deux principes originaires qu'un changement social ou du milieu peuvent générer.

Les rites d'initiation signifient toujours un passage symbolique à travers la mort temporaire et la renaissance successive: dans ce rite, qui va au delà du temps et de l'espace, ces personnes portent des signes qui les caractérisent et représentent la partie fixées par le mythe. Les signes qui marquent ces personnes synthétisent des qualités et des fonctions:

«Bulle a accompagné dans la mort un être qui lui était très cher sans y être préparée et cette terrible épreuve la traumatisa. Par deux fois elle tenta de se suicider, à l'hôpital et chez ses parents. Son calvaire dura un an. Ce n'est qu'en racontant peu à peu, minutieusement, heure par heure, cette horrible semaine de Pâques à son entourage que Bulle se libéra progressivement.... » (p.84)

Poussée à l'extrême, la mort devient la résistance au changement et à une forme d'existence inconnue, plutôt que la crainte d'une réabsorption dans le vide. Exemple vécu de l'énigme existentielle, son récit - fait par Alexina aux enfants - prend la valeur d'instrument de connaissance, en renouant le langage au monde au moyen d'un sacrifice accepté. C'est un acte de la pensée, une action directe qui va lui attribuer une force exceptionnelle: on y voit l'expression de toute attitude, car tout ce qui est créé et qui est accompli en tant que résultat de l'acte de la pensée, a peu d'importance face à l'action et coïncide, en

fait, avec la pensée même. Les enfants réagissent à leur insécurité en fuyant les sentiments liés à leur enfance et aux occasions qui provoquent une confrontation avec les Autres.

Le poids existentiel qui écrase leur corps et qui cause leur “déséquilibre” hérité est le poids de la mort qui apparaît comme l’évènement le plus irrémédiablement naturel de leur vie, mais qui se trouve aussi socialisé par la culture du refus. Leur déséquilibre, résultant d’un dérèglement social, résume tous les aspects et toutes les faiblesses les plus typiquement humains.

Pour cette humanité qui les a stigmatisés, la mort paraît reprendre ses droits humains: pour les enfants cette frontière est une limite mobile et ambivalente: elle commence en étant celle de leur propre corps et de leurs pensées, mais surtout des espaces où ils vivent et qu’ils ont intériorisés. Le départ commence de leurs propres confins sans craindre de s’en éloigner trop, de les perdre. Leurs droits humains les appellent donc à *inhumer*<sup>400</sup> leur passé d’où le rôle des « racines » défendu par Abou et des origines parentales pour renaître: le rite d’enterrement raconté par Alexina doit déclencher l’éloignement physique au moyen d’un parcours existentiel différent, grâce auquel la nature paraît reprendre ses droits. D’où alors l’importance accordée au lieu des origines et où l’on a ses racines culturelles et linguistiques.

C’est une crise qu’on vit par rapport à la dimension naturelle de l’existence. La nature place les êtres en contact intime avec l’instinct: c’est un contact que la vie sociale refuse et menace par la destruction des aspects naturels de la réalité, et donc de l’humanité, car la nature chaotique est à la base de l’existence.

On ne peut comprendre que des expressions déjà organisées dans un langage, donc limitées quant à l’organisation des différences qui constituent l’axe du système: la douleur d’Alexina et l’émotion éprouvée par similitude par les enfants à l’écoute :

«Alexina se leva en retenant ses larmes et nous laissa, assis, silencieux. J’observai mes camarades et, pour la première fois depuis que nous vivions ensemble, je lus dans leurs yeux autre chose que ce détachement habituel que nous affichions à chaque conversation. Comme si cette fois, enfin, chacun avait pensé à lui-même. » (84)

<sup>400</sup> «Mettre en terre (un corps humain) avec les cérémonies d’usages»: Robert. « Inhumare ‘porre dentro’ (*in-*) la terra [hūmu(m)]»: CORTELAZZO M. – ZOLLI P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*.

La vibration émotionnelle de la réminiscence douloureuse, chargée de sens religieux et naturel qui se rattache à des figures prêtes à l'évocation, peut être absorbée par la petite communauté d'Alexina. Sa narration va donc avoir une fonction sociale, chorale: ses paroles deviennent un acte de langage signifiant et créateur découpant une forme à la douleur chaotique. Pour cela elle exprime et suscite des images chargées d'émotion, car ses paroles ont une correspondance dans les souvenirs des enfants.

La reconstruction des moments de douleur est possible en s'appuyant sur sa forme rituelle, au-delà du temps contingent et indépendante même d'une localisation spatiale précise: Alexina est consciente qu'elle sera reçue par une intense forme d'émotivité créatrice, qu'elle prendra la forme d'une force présente, chargée d'énergie sacrée et émotionnelle.

### 3.4. *Le désencharnement, la disjonction du moi et la métaphorisation artistique*

Par son récit, Abou va se positionner différemment par rapport à son vécu. Le moment du dévoilement existentiel chez Alexina, celui de l'aveu, consacre la réalisation triadique du signe langagier,<sup>401</sup> considéré jusque là par le narrateur comme une langue étrangère: il unit le contenu, le signifiant visuel vécu subjectivement au contenant extérieur, celui qui est propre à être mis en mots.

Il y parvient après l'étape de la construction de la toile et de la "mise en scène" figurative de ses expériences dans la nouvelle réalité parisienne. Grâce aux symboles linguistiques *étrangers*, exprimés en dessins, Abou voit et parvient à *dire* le monde vécu resté *dedans*, donc *derrière lui* et à le faire *voir*.

Les pensées non-verbalisées d'Abou et de ses camarades sont liées à leur identité: c'est la réaction au contact avec ce qu'ils gardent de plus intime et précieux. Pour cela l'activité de *penser* est une activité

<sup>401</sup> Le Narrateur souligne, dans son discours, que sa recherche de la verbalisation ne se concentrait pas sur la poursuite de l'"unité ternaire du signe" selon la définition saussurienne (relation Sa-Sé-référent), mais sur la défense d'une dimension signifiante "invisible" dont lui seulement et chaque individu de la rattrape - "en silence" et mis à l'écart de la communauté - vivent sans en partager le signifié avec les autres de la communauté sociale.

lourde en contenus: c'est leur façon de s'assujettir au poids qu'ils portent en eux-mêmes, de *peser* dans leur situation. Ayant acquis la capacité de surmonter l'interdit de ses expériences, Abou met en paroles les silences de son passé et de ses camarades. La fonction contenante du *corps propre* devient la métaphore de l'activité narrative chargée de contourner les émotions cachées, d'encercler les conflits de la vie, de baliser des chemins expressifs et dynamiques à l'intérieur de soi-même pour les mettre par écrit. L'action de pulsion de mort qui bloquait les enfants dans une immobilité intime a évolué en dynamisme expressif.

La métaphore de la *re-composition* émotionnelle et de la "reconstruction" identitaire-organique requiert que le domaine d'expérience de la conduite scolaire soit interprété selon les termes du domaine d'expérience de la prise de parole qui équivaut à une nouvelle considération de la part des Autres; on peut l'interpréter comme une projection d'un domaine d'origine - l'exhibition d'une parole différente - à un domaine dérivé - la *position* dans l'espace scolaire à laquelle vont s'ajouter la *performance* scolaire manquée, les actes de parole inadéquats, les humiliations, mises en dessins. Cette confrontation fait partie du domaine conceptuel de la *corporéité* et de la *souffrance*.

Le Narrateur pénètre dans l'*état* de chacun et parcourt des événements précis et vrais "littéralement": il exprime ce qu'avant - en contexte scolaire - il ne pouvait pas exprimer. Alexina comprend que le *silence* de ces enfants, incapables de verbalisation des pensées personnelles, est le signe de leur esprit lourd de souffrances : pour longtemps détournée dans leur corps, elle commence d'être communiquée par des paroles.

Les attaques contre le *corps propre* et les contenants rattachés sont métaphorisés par les rêves d'Abou de la perte des vêtements, de sa nudité : le corps nu dans ses rêves et la honte éprouvée expriment l'importance des "marges" contenant et le sens profond des expériences extrêmes qui risquent de lui faire perdre tout contour, toute protection. Pour Alexina c'est une forme de purification et de renaissance.

Par le drame des aveux et de la dénonciation des violences vécues, Alexina tente de réincorporer chez les enfants la portée symbolique de l'action verbale, même au prix de la douleur physique.

C'est le récit d'une crise : le narrateur *d'écrit* pour recomposer et pour se séparer des faits *advenus* et, ce faisant, il ré-actualise la déchirure du passé et la *dis-jonction* de son moi. Cela amène à une double contrainte : celle de l'*agir* et celle du *faire* de la création, par l'étude

de la relation entre l'activité de langage et les configurations spécifiques des énoncés, dans des formes naturelles diverses.

La démarche du narrateur est une œuvre du langage et du *vouloir-dire* : la vérité de son discours va dans le sens du récit social du conflit avec l'Autre, où l'être "à part" tente de sortir d'une situation de marginalisation.

Le récit chez Alexina permet la *compréhension* par un acte d'éloignement spatial et de distanciation temporelle : il s'en suit un acte d'appropriation et de "réécriture" de l'histoire.

La *destruction* qui a caractérisé le développement existentiel des enfants est dépassée par un acte de *re-composition*, dans la proposition d'un acte de *conjonction* du lecteur avec le texte : la suture indique le double mouvement qui constitue la relation du texte même avec le lecteur et le *discontinu* de leur *état*.

De la confrontation du côté tragique des événements avec l'obligation à se conformer à l'inacceptable, la "prise de parole" va conduire le protagoniste à pénétrer dans la conscience, à engager des ruptures, à en finir avec la logique de la *classification* et de l'enfermement.

Pour *pouvoir dire*, le voyage d'Abou est vers l'*intérieur*: pour cela, il décrit l'*en-dessous* des structures du réel et de l'humain et il les démonte, car la "profondeur" favorise la connaissance, la découverte des racines qui alimentent la peur ; cela lui permet de découvrir et de décrire les limites, les barrières physiques, psychologiques et symboliques.

L'introduction d'éléments émotionnels double, de manière marquante, le rapport des Nous avec les Autres et le milieu : le scénario se déplace dans leur for intérieur, avec des connotations marquées par les abîmes de la souffrance physique contenue et étouffante, comme va l'exprimer la métaphore du volcan et de l'explosion magmatique intime éprouvée par Abou :

L'angoisse monta en moi comme une coulée de lave et me brûla la poitrine. (24)

La narration reconstruit les *silences*, les *non-dits*, les sous-entendus et elle est imbue de négativité tant que ces jeunes élèves ne se trouvent mis en cause par l'étape centrale du récit, la mort de leur maître, de laquelle ils sont indirectement responsables. Abou fait de la narration de l'expérience de ce groupe un "principe de conservation existentiel": il va en particulier arrêter son lecteur dans les endroits obs-

curs et révélateurs des misères vécues par les enfants qui deviennent les endroits importants du *discours de la douleur*.

Pour cela, il effectue un travail de "décharnement" de soi, de dés-objectivation, de pénétration à l'intérieur des masques couvrant la réalité: la verticalisation de son *dire* révèle ses maux et ceux des autres par une voix de portée universelle.

Les énonciations du narrateur méta-représentatif deviennent l'engrenage même de la narration: elles concernent tant les personnages que les modalités de construction de la narration que son destinataire, le lecteur. C'est la phase du processus de retour à l'énonciation, le processus d'*embrayage* rapprochant l'énonciation à sa source.

La contestation s'effectue au moyen d'une nouvelle situation langagière et de connaissance, par laquelle un fond nouveau remonte à la surface, il presse à l'intérieur du premier jusqu'à le faire éclater, pour le recouvrir, ensuite, de ses nouvelles strates dynamiques.

Lorsque le discours parvient à s'établir selon une *instance méta-représentative*, il résulte subordonné à la figure de l'écrivain non seulement "scripteur", manipulateur de la matière verbale, mais aussi "réalisateur" de cette nouvelle forme figurée : de cette façon, c'est la dimension métaphysique de l'Histoire, du réel qui s'écroule, remplacée par l'élaboration de la même dimension en tant que fiction.

Le sens et la vérité – et le discours qui les actualise dans les formes répressives de la raison – sont violemment montrés en tant que faux, comme des "inventions" reproduites par l'écriture, par un code communicatif verbal et figuratif: entre la "vérité" et la réalité se dessine l'écran étrange d'une conscience et d'une connaissance linguistique et figurative. Il s'agit d'un déplacement d'un "manque" du réel vers l'écriture ou vers les dessins compensateurs, qui sont très conscients de leur artifice substitutif.

La conscience linguistique de l'auteur actionne un déplacement global du matériel sémantique: tant de celui qui lui est fourni de la réalité extérieure (la société, les situations, les caractères), que de celui qui vient de l'intérieur, le mental et l'émotionnel.

Le silence et la *dis-jonction* subjective annulent le lien du propre au figuré : « le sujet a isolé le sens littéral auquel il a été fixé, empêchant ainsi la dérive associative des pensées ».<sup>402</sup>

<sup>402</sup> D. Ducard, *op. cit.*, p. 132.

Pour Abou, la reconstitution de l'imaginaire du corps propre, tout comme de la performance symbolique de l'être parlant, à l'œuvre dans le système des signes de sa langue, réside dans les valeurs de connotation associées au sens premier; la perte de la «structure imagière du sens» avait renvoyé à l'impossibilité d'établir un lien sémantique et par conséquent d'avoir un sens métaphorique.

L'écriture se place au cœur de ce travail de reconstruction du sens dont le texte est en lui-même la manifestation à la fois formelle et sémantique : c'est l'expérience du sujet souffrant qui représente soi-même dans les signes langagiers. La métaphore est le signe émergent d'un élan créateur qui destitue le sujet de son appartenance commune pour le rendre à sa singularité : l'écrivain, comme l'enfant qui apprend les signes linguistiques, contre l'évidence d'un arbitraire, recourt au lien analogique qui unit signifiant et signifié.

La forme sensible de la représentation, à côté des schématisations conceptuelles que l'énoncé propose, atteste du *transfert* du sens, alliage de «percepts-affects-concepts», dans les configurations du discours : « Le langage ne contient pas en lui-même les représentations, mais rend possible et organise ce que l'on percevra ou imaginera en accord avec les énoncés. »<sup>403</sup>

<sup>403</sup> Cfr. F. Bresson cit. dans D. Ducard, *op. cit.*, p. 133.

Antonio R. Damasio, *Le sentiment même de soi : corps, émotion, conscience*, Odile Jacob, Paris, 1999, p. 317. « Par images, déclare Damasio, j'entends les configurations mentales dont la structure est bâtie à partir d'éléments relevant de chacune des modalités sensorielles, visuelles, auditives, olfactives, gustatives et somato-sensorielles. La modalité somato-sensorielle (le mot est formé sur le grec soma qui désigne le corps) recouvre plusieurs types de sensations : le toucher, l'activité musculaire, la température, la douleur, les sensations viscérales et vestibulaires. Le terme d'image ne désigne donc pas seulement les images "visuelles", pas plus que des entités statiques. Il fait également référence aux images sonores que la musique ou le vent suscite [...] quelle que soit la modalité sensorielle mobilisée, les images "dépeignent" divers processus et entités, aussi bien abstraits que concrets. Elles "dépeignent" aussi les propriétés physiques des entités ainsi que les relations spatiales et temporelles entre ces entités et leurs actions (il peut s'agir d'un compte rendu partiel, ou non). Autrement dit, ce que nous appelons l'esprit quand nous nous approprions consciemment les images mentales est un flux continu d'images dont un grand nombre s'avèrent logiquement corrélées. » : *Idem*, p. 316-317.

Gérard Guillaumont, *Le corps psychique. Essais sur l'image du corps selon François Dolto*, éd. Universitaires, Paris, 1989, p. 136. « Le travail du linguiste est [...] d'inférer une relation entre le niveau des textes (niveau 2), par l'intermédiaire de représentations métalinguistiques, et le niveau des représentations mentales (niveau 1) non-observables directement. Ce niveau est lui-même dépendant de l'activité cognitive en général,

Du côté des images-représentations, l'image est l'entité de l'activité mentale. Il s'agit de «configurations mentales» comme autant d'«images somato-sensorielles rapportant divers aspects» de l'état du corps :<sup>404</sup> « Dans cette perspective, [...], tous les symboles [...] sont des images. L'activité mentale est très probablement essentiellement fondée sur des images. Même les sentiments qui constituent la toile de fond de chaque instant de la vie mentale sont des images.»<sup>405</sup> Dans une autre perspective, G. Guillerault définit les images inconscientes du corps comme des « traces mentalisées psycho-corporelles d'expériences sensorielles ».<sup>406</sup>

Les situations de communication orale établies et rapportées par le récit, voire les contenus mentaux – pensées, sentiments, perceptions qui ne peuvent pas passer physiquement d'une personne à l'autre – sont devenues communication écrite. L'énonciateur en verbalise les données situationnelles : sa narration aborde les histoires des personnages “du fond”, en faisant affleurer lentement les raisons de leur conduite, de leurs peurs, de leurs névroses, ne s'arrêtant pas non plus face à la mort car – avec l'amour – elle a participé à la vie de ces enfants en donnant un sens fondamental à leur existence. Toujours silencieux même chez Alexina, Abou est parvenu à cet acte d'énonciation qui témoigne le dépassement de sa *krisis*, de sa décision dramatique et conflictuelle. Son énonciation est pensée comme un *rituel* qui se fonde sur des principes précis d'engagement, de coopération entre les participants au procès social d'abord et discursif ensuite: «l'instance pertinente en matière de discours ne sera plus l'énonciateur mais *le couple que forment locuteur et allocutaire*, l'énonciateur et son co-énonciateur, maintenant en position renversée».<sup>407</sup>

c'est-à-dire de « la construction de nos perceptions, de nos goûts, nos dégoûts, nos représentations collectives, des objets avec des propriétés culturellement, physiquement, subjectivement déterminées » : A. Culioli, *Notes du séminaire de DEA*, 1983-1984, Université de Paris 7, D.R.L., p. 16. Culioli définit sa démarche comme «une démarche de propriétés généralisables concernant l'activité symbolique d'ordre cognitif de langage appréhendé à travers la diversité des textes que l'on trouve dans les langues naturelles » : D. Ducard, *cit.*, p. 21.

<sup>404</sup> MANCA TESTO???

<sup>405</sup> MANCA TESTO???

<sup>406</sup> MANCA TESTO???

<sup>407</sup> D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication*, *cit.*, p. 16.

Le narrateur désigne le mouvement de la pensée *dans* et *par* la langue, le jeu mobile des formes et des significations montrant l'activité symbolique, à partir d'une symbolisation primaire – le silence – jusqu'à l'échange langagier. Il retrouve le sens primitif par l'homogénéité entre le plan de l'expression et le plan du contenu: c'est une sorte de réalisme indirect pour qui « la connaissance porte formellement sur la représentation »<sup>408</sup> et qui est médiatisé par une représentation de la représentation (système méta-sémiotique).

Le narrateur procède ainsi à une analyse des formes pour en dégager des figures du sens et pour les interpréter selon les principes de mise en rapport contextuel et intertextuel.<sup>409</sup> Le processus de symbolisation se trouve articulé à l'imaginaire corporel: les « interprétations des relations de la voix, de la parole et du corps, [sont] centrées sur l'idée d'une analogie structurale entre l'image du corps et la forme élémentaire de la voix parlée, de la dynamique vocale réduite à un schéma abstrait archétypal ». Abou va livrer dans le monde extérieur les équivalents symboliques des représentations du *corps souffrant* : le transfert de l'expression individuelle sur sa dimension sociale, permet le développement de l'activité symbolique.

Lorsqu'Abou parvient à fabriquer des toiles, le rapport entre la localisation et les formes du pouvoir est dépassé: le pouvoir manuel qu'il représente *en abyme* va agir dans une sorte de spatialité nouvelle qui fait totalement abstraction de l'existence des étendues naturelles: elle franchit un nouveau seuil cognitif dans le procédé constituant l'abstraction de l'espace.

L'activité artistique – la mise en texte du récit et les toiles représentant Abou ou ses copains – dégage les "images du sens" des invariants sous-jacents aux variétés et aux variations des formes hétérogènes choisies par l'écrivain pour *dire* et *montrer*. ***L'activité signifian- te du langage dans ses manifestations communicatives et textuelles ne restera pas*** le premier moyen de figuration symbolique : la manifestation la plus exemplaire mise en forme par le narrateur est celle de la double nature de la voix : support du symbole verbal et substrat sé-

<sup>408</sup> Cf. Jean Ladrière, « Représentation et connaissance », *Encyclopaedia Universalis*, 1988.

<sup>409</sup> O. Manonni, « Je sais bien mais quand même », *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène*, Paris, 1969, p. 33.

miotique. Elle se fait lieu privilégié d'exercice de la symbolicité du sujet parlant, qui lie le corps à la pensée, la « chose » au signe.

Ces espaces ne favorisent pas l'expression des drames humains : c'est le registre du naturel humain et du sacré qui doivent intervenir. La problématique des sous-entendus fait appel à la notion de « sens littéral » : le co-énonciateur d'un trope, comme celui d'un sous-entendu, doit commencer par déchiffrer le sens littéral, en tirer une nouvelle interprétation, celle qu'est censé vouloir transmettre l'énonciateur.

La constitution d'un moi primitif et la structuration de l'image du corps se trouvent liées à la distinction entre un « dehors » et un « dedans », un contenant et un contenu : l'image du corps va surgir dans une forme qui va englober les pulsions et permettre ainsi l'altérence des *ouvertures* et des *fermetures*, des incorporations et des expulsions, « les inclusions imaginaires d'objets réels, ou inversement, les prises d'objets imaginaires à l'intérieur d'une enceinte réelle », <sup>410</sup> celle qui a été conceptualisée sous le nom de « stade du miroir » voire le moment d'émergence d'une représentation unifiée du corps propre. <sup>411</sup>

Abou veut protéger son corps souffrant et les sensations ressenties et mémorisées : les éléments sensoriels (tactiles, olfactifs, auditifs, visuels) qui se croisent, se superposent et s'associent, maintiennent une identité cohésive en faisant « prévaloir d'autre part la symbolisation par le langage parlé des rapports émotionnels entre l'enfant et les autres à l'intérieur du champ symbolique (familial, social, culturel) où il trouve sa place ». <sup>212</sup>

La question qui se pose alors est celle des correspondances entre des images exprimées et des images qui sont des « traces mentalisées psycho-corporelles d'expériences sensorielles ». <sup>413</sup>

Les activités manuelles sollicitées par Alexina, sont très propices à la reconstruction: si Pierre et Jean font des travaux de menuiserie, Monique progresse grâce à la musique et au piano qu'elle joue spontanément : « Elle se mit à jouer une musique difficile à retenir, à fredonner ; ni refrain ni jolie mélodie ; mais essentiellement des sons graves, lourds, qui rappelaient le mugissement du vent en colère » (77).

<sup>410</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>411</sup> Cf. J. Lacan, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je » dans *Ecrits*, Ed. du Seuil, Paris, 1966.

<sup>412</sup> *Ibidem*.

<sup>413</sup> *Ibidem*, p. 136.

Les sons qu'elle découvre dans « ses rêves » évoquent des images douloureuses de l'enfance d'Abou, des images "enfouies" en lui, qu'il n'a pas envie de revoir :

Ma joie de vivre – joie si l'on veut – me quitta lorsque ma sœur se noya au fond d'un puits ; elle avait sept ans, j'en avais quatre. Depuis on ne me la joue plus. (113).

La situation disparaît pour laisser place à l'évocation d'un paysage stylisé, métaphore d'une attitude de l'esprit, d'un état d'âme.

La "contenance" et la dialectique "intérieur-extérieur",<sup>414</sup> le système de la connotation et le sens métaphorique s'expriment par un engrenage narratif-figuratif qui porte sur l'attouchement direct du corps, sur sa *contenance* et sur son expression, mais s'étend aussi à toutes les actions de dépassement, définies par des expressions figurées qui recréent des relations de contact.

Le rapport avec la nourriture d'Abou est un thème qui parcourt tout le roman : il met en relief sa relation avec l'acte de se nourrir en conférant à cet acte toute sa valeur symbolique. Ce rapport acquiert de significations particulières: il est surtout lié au danger extérieur, à la manifestation de la peur et des sentiments ambigus. Le passage de la nourriture ainsi que son refus véhiculent de puissants messages symboliques et communiquent des émotions profondes : la dramatisation du récit d'Abou va révéler toute sa souffrance physique : ses réactions organiques révèlent le changement en cours et le *recomposent*:

Peu à peu, j'avais pris goût au pain, moi qui ne mangeais jamais le matin. [...] La nausée et l'angoisse qui s'installaient en moi dès le réveil étaient moins oppressantes depuis mon arrivée à l'école d'Alexina. (113)

[...] Comment avoir faim et soif, lorsqu'on s'attend au pire, même si rien de grave n'a troublé la quiétude de la veille, on se souvient du passé, et l'on se méfie du jour qui pointe [...]. (113)

Ce geste extrême a été déclenché par un événement définitif : par le refus, il communique sa réaction à une situation nouvelle, à une évolution, à un changement profond et insupportable pour lequel – à travers la difficulté à se nourrir – il réclame un changement.

<sup>414</sup> *Ibidem*, p. 38.

Par ce mécanisme, il communique son malaise. La nourriture renvoie à l'image de son corps, à ses limites, à sa précarité et à la renonciation de sa dimension charnelle, à son décharnement.

La "dialectique du *dedans* et du *dehors*" unit la production de la parole à l'immobilité pathologique, la *contenance* du secret à l'*ouverture* de l'aveu : elle équivaut aussi au passage d'aliments de l'*extérieur* vers l'*intérieur*. Par la récurrence de l'image alimentaire, Abou établit un rapport entre la thématique de la nourriture, l'*ouverture* pour l'incorporation avec l'immobilité, donc la *verticalisation*, l'évacuation par le *haut* et les *chutes*, l'attraction vers la terre, la mort, en incarnant l'opposition *introduction/expulsion*.

En parvenant à "recréer" le réel par la parole retrouvée, le narrateur exprime la pluralité indistincte d'une génération : enfin raconté et représenté, le drame de la vie des enfants est pris en charge par la communauté qui devra partager aussi des normes et des valeurs sociales par la même langue.

Le "factuel" va les détacher de la forme de *contenance* en parvenant à la conscience expositive: c'est lui qui va *con-tenir* la stratification multiple dans le sens d'irrégularité, d'imprévisibilité tragique des événements.

C'est par l'écriture qu'Abou met en scène l'*indicible*, mais il y parvient après avoir dépassé une rupture et en racontant des scènes de sa vie dans les dessins et les tableaux.

La description de la fabrication de la toile, selon un lexique spécialisé, décrit l'enfant "spécialiste" tout autant que l'objet fabriqué : les parties descriptives de la toile utilisent une nouvelle description venant gloser la première.

C'est une opération d'identification - soit «la transformation produite chez le sujet quand il assume une image»<sup>415</sup> - à la « forme totale du corps » qui se présente aux yeux de l'autre. Ce mouvement d'appréhension (saisie de l'ob\*\*\*jet) par lequel il voit l'image de son propre corps dans l'autre et forme cette image par rapport à l'image de l'autre assure, par l'anticipation formelle de l'accomplissement corporel, la liaison de l'organisme à la réalité. La formation de l'image du corps propre par une « captation spatiale » dans les tableaux, une

<sup>415</sup> D. Ducard, *Entre grammaire et sens*, p. 140-150 : le symbolisme phonétique (D. Ducard, *La Voix et le Miroir*, op. cit.).

forme proche du miroir, fait adhérer le sujet à l'image de son propre corps et de son identité intime :

Je ne voulais pas que mes camarades se moquent de mes pieds dans ces sacs en plastique. Je ne modifiai pas le dessin. Chacun de nous peignait son univers. Le mien n'était pas joyeux ni coloré. Aux couleurs je préférais d'ailleurs l'encre de Chine ou la mine noire. Je dessinais le bidonville, ses allées fangeuses, la fumée épaisse et âcre de ses cheminées. (130)

Par le récit Abou réunit le langage au corps : il montre la "disjonction" vécue lors du rapport d'interlocution. La langue étrangère et les rapports dans cette langue vont le transformer en un « corps étranger », malade : il va donc exprimer son émoi physique et psychique en produisant un sens nouveau par une forme disjointe. Les interventions du Narrateur méta-discursif soulignent l'aspect de fabrication du texte de l'Histoire, visant à homologuer le morceau de référence au tissu général de la fiction, le *récit* véritable.

C'est le lieu où l'apparat du meta-discours se brise, en ouvrant à la fiction, son lieu central et représentatif, à la violence et à la négativité du réel. C'est dans ce point, que l'idéologie d'éloignement du roman, - le départ, la perte, la mort - dans l'emblème qui le représente en chair et en os par Alexina, s'associe à une idéologie de signe contraire, mais "réelle" qui s'ajoute à leur corps tout en étant incompatible.

Tout cela se déroule seulement si la complexité du monde, sur laquelle s'applique le méta-discours, correspond à une réalité idéologiquement fondée: celle de l'histoire et du temps.

Le parcours du narrateur sort des schémas normatifs, logiques et éthiques, sur la base desquels s'élabore la réalité, en tant qu'idéologie ou que figure culturelle. En faisant siens des contenus pris du quotidien, de la réalité des humbles et de leurs drames il procède, à travers la structure du méta-discours, à défaire les bases sur lesquelles se fonde la nouvelle réalité du monde. La fonction déréférentialisante est une opération de négativité.

La reconstitution de l'imaginaire du corps propre, tout comme de la performance symbolique de l'être parlant, à l'œuvre dans le système des signes de sa langue, réside dans les valeurs de connotation associées au sens premier; la perte de la « structure imagière du sens » renverrait à l'impossibilité d'établir le lien sémantique et par conséquent d'avoir un sens métaphorique.

L'engrenage est ancré sur un « vécu » imaginaire construit à partir du corps maternel comme contenant et de ses contenus soumis à une suite d'incorporations destructrices : Abou veut protéger son *corps souffrant* et ses sensations ressenties et mémorisées. Les éléments sensoriels (tactiles, olfactifs, auditifs, visuels) qui se croisent, se superposent et s'associent maintiennent son identité cohésive en faisant « prévaloir d'autre part la symbolisation par le langage parlé des rapports émotionnels entre l'enfant et les autres à l'intérieur du champ symbolique (familial, social, culturel) où il trouve sa place ». <sup>416</sup>

L'action principale, commune aux deux systèmes, est celle du *contact*. <sup>417</sup> « La prohibition, [...] ne porte pas seulement sur l'atouche-ment direct du corps, mais s'étend à toutes les actions que nous définissons par l'expression figurée : se mettre en contact, venir en contact. »

C'est la fonction du *regard* qui est privilégiée et le *registre de la vue*, mais il y a aussi le jaillissement d'autres images appartenant à des registres différents produisant des fonctions sensorielles. Cette série d'actes, de choses et de termes, soulignent l'attitude du personnage dans l'acquisition d'une nouvelle essence, d'un mode d'emploi qui va établir son évolution vers une nouvelle identité: ce nouvel habit et cette nouvelle habitude vont coïncider entre eux, parvenant à rendre le personnage semblable à une métonymie, à « une partie du champ technologique servant à dénommer emblématiquement un rôle professionnel ; le signe, également signal du descriptif, sert alors d'enseigne du personnage ». <sup>418</sup>

La fabrication de la toile est une scène-limite, où structures de l'énoncé et de l'énonciation d'une part, « liste de mots et liste de choses d'autre part, tendent à coïncider » : le personnage *écrit* la *liste* des mots correspondant aux *choses* qui vont former dorénavant son *milieu* et son *travail*. *Voir, dire* et *faire* deviennent des opérations indissociables : d'où les rôles professionnels comme l'instituteur et la psychologue, pour lesquels les membres de la triade *voir - dire - faire* sont strictement liés.

Le travail devient alors, à la fois, séquence qui peut s'articuler et se dissocier elle-même en « moments » différents et procéder au « montage » des unités dissociables.

<sup>416</sup> manca testo???

<sup>417</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>418</sup> « On retrouve ici, principalement net dans le cas du descriptif-technologique, le "héros synecdochique", ou "métonymique", de R. Jakobson : P. Hamon, *Du descriptif*, cit., p.

La métaphore du cadre est un « technème », un quasi-stéréotype des descriptions de visages : le visage de Monique, de Pierre, celui d'Alexina (« encadré » de cheveux courts), celui de la maman d'Abou ou des portraits des figures entières de Raffin, d'Evron « encadrés » dos au tableau ou à la porte ou derrière la fenêtre, comme dans la scène finale du roman :

C'était la nuit, le silence, et nous étions Pierre, Jean, Momo et moi, le front collé contre les vitres de la fenêtre de la maison d'Alexina et nous l'épiions de l'extérieur. Elle reprit son livre et avant qu'elle ne s'allonge à nouveau, Momo frappa au carreau de la fenêtre. Alexina se dressa d'un bond et nous vit. Elle était encore étonnée lorsqu'elle se leva et alla vers la porte. (160)

De même, les portraits dans les tableaux, la description des personnages réfléchis par le narrateur lui-même ou le passage du personnage devant une fenêtre, lieu transitif par excellence, peuvent être accompagnés d'une « réflexion », d'un auto-portrait - psychologique - du personnage s'analysant soi-même, voire l'abandon du personnage aux incitations, aux sollicitations, ou à l'absorption du milieu.

C'est un moyen de redonner unité, de re-composer le réel fragmenté, usé, élimé, en lui conservant son ordre, en lui donnant une forme en son entier: le travail va être l'un des meilleurs moyens, pour le texte descriptif, d'acclimater en texte, tout en les dissimulant dans une diachronie, un réel idéalement *réduit à des* listes, à des ordres, à des nomenclatures. Par le travail il parvient à mieux métaboliser le narratif avec d'autres arts - la peinture, la musique, la réalisation des mises en scène -, donc est ce qui permet le mieux cette problématique et difficile transposition inter-sémiotique du descriptif.

Le rôle des enfants immobiles et silencieux sert à « surdéterminer le signal introductif » et à assurer la clôture de l'acte de parole.

Ces pauses des enfants, passifs "spectateurs" de la vie des Autres, en suspension actancielle, face à des limites qui « cadrent » des « lieux », des « tableaux », ces « scènes », contribuent fortement à théâtraliser, par leur mise en scène parfois insistante, la nature, les sujets et les objets décrits ; ce qui fait de ce type de description le lieu textuel privilégié de divers procédés de « mise en discussion ».

La scène et la mise en scène de la description servent à noter obliquement la psychologie du regardant. Cela sert à indiquer une « réalité » psychologique du personnage prétexte et truchement de la description,

comme dans la description de la « toile » où une grande description, assumée par le regard d'Abou sature de métaphores théâtrales, qualifie rétroactivement et prospectivement le vide engloutissant de l'existence d'Abou lui-même. Le « montage » technologique - mode d'emploi et fabrication des toiles - devient ici « montage » esthétique.

L'appréhension est non seulement un *état* émotionnel bloquant la communication, mais surtout un sentiment psychologique réclamant d'être décrit, un « système » à la fois sémantique, topographique, psychologique.

La posture des enfants silencieux réclame une *pause* de l'intrigue, l'abandon du mouvement narratif, un abandon du personnage qui « s'absorbe » dans le spectacle. Bloqué sur cette "limite", le personnage devient un "on" anonyme, et peut n'être représenté métonymiquement que par un regard.

La thématique de la pause, de l'attente, de l'*ap-préhension* – dans le sens de saisir par les sens, de prendre en main son propre destin – « justifient le hors-d'œuvre descriptif réalisé par le regard à travers la fenêtre système entre lesquels les pensées et les impressions se meuvent ». <sup>419</sup>

### 3.5. *Du silence aux aveux : la libération par le discours*

Par la révélation douloureuse des vécus dramatiques qui les accable, ce conte élabore chez ses personnages des "transformations de rôles" : l'aveu révélateur de leur *vécu*, personnel et familial, donne un sens nouveau à ces rôles à l'intérieur desquels Alexina joue une action déterminante :

« -Je sais que pour Gaétan et Olivier, tu l'as fait exprès », dit Alexina avec une froideur qui me choqua.

Pierre souffrait et elle ne montrait aucune compassion. À genoux, replié sur lui-même, il ramena les mains sur ses tempes et se couvrit le visage. [Pierre] râlait sourdement, les lèvres contre la table. (100)

Les mains jointes sur sa bouche, Alexina attendait que Jean donne plus d'explications. Il le savait ; il baissa le front et fixa le fond du bol. Et

<sup>419</sup> *Idem.*

pensant qu'une phrase suffirait à la libérer de la curiosité d'Alexina et à détourner tous les regards posés sur lui, il lâcha enfin :

« Ils recommenceront comme avant. »

« Qui, *ils* ? » reprit-elle.

Je pensai que Jean allait être embarrassé. Mais il répondit :

« Maman et lui. »

Il dit « lui » avec mépris ; il détourna son regard.

« Lui, qui ? demanda la maîtresse.

-Mon beau-père. Maman s'est mariée avec lui après avoir viré papa. (107)

En racontant les faits, les enfants évoluent d'un *état* de passivité à l'action ; ils se reconstruisent pour sortir de leurs situations difficiles. En vivant à nouveau l'événement, en le représentant à Alexina, en mots et en images, en le racontant, ils progressent et ils replacent de façon sensée la douleur vécue, en dépassant l'agencement du paradigme 5, le "positionnement dans le silence" :

Nous faisons tout pour obliger notre maîtresse à hurler afin de se faire entendre. C'était une bonne ambiance, un moment agréable que nous vivions sans retenue; parfois, Alexina cessait de faire des commentaires sur nos copies et nous regardait, pensive, et très émue. Elle n'osait pas sourire, nous témoigner sa satisfaction, sa joie, de nous avoir vus changer en quelques mois en sa compagnie. (148)

Elle continua :

« Ce sursaut n'est pas le fruit d'un miracle, d'un trait de génie collectif venu soudain se poser dans vos petites têtes; mais celui d'un travail intérieur que vous avez effectué en vous-mêmes depuis que vous êtes ici. En libérant vos tourments, en délivrant vos secrets, vous avez retrouvé vos aptitudes, d'où les progrès scolaires que nous remarquons. »

Pierre s'exclama en levant les bras :

« On est moins fous. » (151)

Par la voix du narrateur l'on prend part au message: par sa voix et ses mots on écoute, on partage, mais surtout on passe "à travers lui" et à ce qu'il communique aux sens et à l'esprit.

Le récit d'Abou est devenu, à son tour, "tableau" : l'organisation de l'espace "lisible" du récit va coïncider avec des moments "visibles". Il s'est constitué comme bilan, comme parcours et déclinaison d'un paradigme de lieu, de classes et de types sociaux, d'objets, d'informations, d'actes, de pulsions douloureuses : l'image du "cadre" contenant, s'imposant de l'extérieur, est devenue un assemblage fait

par une régie qui décide. Le travail d'abstraction et de sélection d'Abou-narrateur est passé d'un travail du *contexte* au *cotexte*, selon l'organisation des détails les plus hétérogènes et conflictuels de sa vie.

Le but du récit s'est focalisé sur des enfants qui se sont trouvés confrontés à un évènement traumatisant représenté par la mort d'un être cher et le drame de la guerre, comme dans le cas d'Abou ou par des agressions, des parents en désarroi incapables de gérer leur enfant, comme ceux de Momo ou la mère d'Ariel : mais il y a eu aussi l'aveu des violences subies dans le milieu familial, un danger pour leur propre personne ou pour un de leurs proches, comme dans le cas de la sœur de Jean.

« Encore faut-il pouvoir un temps suspendre ses préjugés de classe et de caste et considérer la commune humanité qui habite au-delà de nos péripys »,<sup>420</sup>

Le narrateur a *d-écrit* aussi la réalité d'une collectivité française n'appartenant pas à la réalité de la banlieue : c'est le cas de l'instituteur Evron, de son comportement violent et de son autorité bafouée, des rencontres amoureuses d'Evron avec madame Vladiccio, des humiliations de monsieur Raffin, de l'épisode de Bulle, du père de Gaétan et du père d'Olivier qui couchaient avec la mère de Pierre, responsable tourmenté de la mort de leurs fils. Le narrateur déniche des faiblesses en profondeur pour les révéler. Par cela, il accède grâce à l'écriture au rang de cette mémoire collective dont a été privée la génération de ses parents.<sup>421</sup>

C'est pour cela que le dessin linéaire, horizontal de la séquence du récit, ne produit pas une univocité discursive ni sur le plan des signifiants linguistiques ni sur celui des signifiants globaux. C'est dans cette perspective que se situe le rôle du protagoniste; il est, en effet, le lieu d'où il poursuit l'établissement de la vérité, le centre de la perspective qui filtre et ordonne la réalité, même dans ses aspects les plus scabreux. Le rôle du *pouvoir* ne s'impose plus du haut vers le bas,

<sup>420</sup> Stéphanie Beaud-Michel Pialoux, « La "racaille" et les "vrais jeunes" : critique d'une vision binaire du monde des cités », *Banlieue, lendemain de révolte*, cit., p. 17-27 : p. 27.

<sup>421</sup> C'est d'ailleurs pourquoi la littérature de l'immigration maghrébine en France est inexistante à proprement parler. En revanche les enfants issus de cette immigration, inscrivent leur histoire pour ne pas disparaître, comme leurs parents sans trace mémorielle écrite.

mais suit une « dimension verticale maintenue, le pouvoir se trouve ainsi comme retournable », <sup>422</sup> capable de changer de rôle :

— Alexina n'est pas là pour nous juger. 143

— Mais on ne sait pas ce qu'elle pense; tiens, je suis sûre qu'elle a déjà averti la police pour le cas de la famille de Jean. Le beau-père qui viole une fille de dix ans, la maman de celle-là qui est complice, tout ce beau monde va se retrouver en taule, c'est moi qui te le dis ! Il faut faire attention à ce qu'on dit à Alexina.

— Tu es trop méfiante, c'est pour ça qu'il te reste des cauchemars dans la tête », lui dis-je. (143)

« Une pute! Oh! Oh! Oh! »

Ariel, soudain, pâlit comme si une pensée terrible venait de lui traverser l'esprit. Je vis aussitôt son trouble. (147)

Alexina, émue, [...] ajouta :

« Je n'ai jamais laissé tomber un enfant qui est venu ici. Je continue à suivre le parcours de tous les enfants qui sont passés dans cette école, jusqu'à ce qu'ils aillent mieux, qu'ils s'en sortent, où qu'ils se trouvent; même ceux qui n'arrivent pas à s'en sortir et font des bêtises qui les mènent en prison par exemple : je vais leur rendre visite. » (155)

C'est un monde de représentations qui possède des traits rentrant dans le domaine du sentiment, des sensations et des perceptions: le système de déchiffrement de l'enfant sort de l'objectivité et de la rationalité des aspects qui conditionnent, par contre, les membres adultes de la société. Cette faculté de représentation dramatique jouit d'une importance fondamentale, car elle permet de rendre "présentes" à nouveau les situations qui ont géré leur existence :

On ne fut jamais aussi attentifs à son écoute qu'à ce moment-là; on allait savoir ce qu'il allait nous arriver après notre départ de la maison d'Alexina. Elle ferma la porte et s'adressa à Momo, en premier :

« Toi, Mlle Chemin Monique, tu vas aller dans un internat, dès la semaine prochaine, où tu continueras ta scolarité, un psychologue suivra ton évolution, et un piano sera à ta disposition, car j'y ai pensé ; on ne va pas te renvoyer dans ton milieu, chez une mère qui se parfume à l'éther et un père dont la prison est une résidence secondaire. Grâce à toi, et au peu que tu m'as confié, nous avons, avec l'assistante compétente, convaincu ta maman — qui a reconnu ses problèmes— de se faire soigner. [...]

<sup>422</sup> C. Labrosse, *op. cit.*, p. 297.

Momo baissa la tête; elle reprit la mine triste que je lui avais connue du temps de Raffin.

Alexina, qui s'était approchée d'elle, ajouta :

« Tout ne peut, dorénavant, que s'améliorer; [...] Et tu pourras retrouver tes parents. » (156-157)

Les interventions du Narrateur méta-discursif soulignent l'aspect de fabrication du texte vis-à-vis de l'Histoire, visant à homologuer le morceau de référence au tissu général de la fiction, au *récit* véritable. C'est ainsi que l'apparat du meta-discours se brise, en ouvrant la fiction, son lieu central et représentatif, à la violence et à la négativité du réel. C'est dans ce point que l'idéologie d'éloignement du roman, - le départ, la perte, la mort - dans l'emblème qui le représente en chair et en os avec Alexina, s'associe à une idéologie de signe contraire, mais "réelle" qui s'ajoute à leur corps tout en étant incompatible.

Reliée à une idéologie qui codifie et "normalise" la réalité, l'organisation du récit se fait par des champs sémantiques "fermés": mais le narrateur poursuit le déroulement significatif des événements pour établir le principe de cause des événements racontés. L'ontologie du réel et de l'expérience, sont des structures de sens closes et fondées : mais le cadre littéraire ainsi que celui des toiles selon des "bords" fermés sont soumis à l'intervention de leur créateur et de son discours, donc *modifiables* pour inclure l'imprévisibilité du réel.

L'Histoire, en tant qu'élément immuable, est refoulée, pour que l'écran de la conscience linguistique soit utilisé pour dissoudre les fausses vérités dans le sens et dans l'ordre institués et pour confirmer les formes autonomes de la littérature et de la création artistique.

Le scripteur produit une représentation contenue dans l'idéologie de la réalité, c'est-à-dire une représentation où se manifestent les contradictions du monde - le bien et le mal -, aussi bien que ce qui constitue la vérité du monde, avec ses systèmes idéologique-culturels, à travers l'imbrication ou la superposition des niveaux.

Par l'installation, à travers la césure déréférentialisante de la voix méta-discursive, d'une *autre scène*, séparée de l'idéologie de la réalité qui se construit à partir d'elle, il crée le lieu où se produit le réel excessif ou indicible : le récit est cet espace séparé qui permet la représentation de la vérité, une vérité qui ne connaît pas un lieu où l'on puisse habiter de façon conceptuelle.

C'est l'établissement de la vérité d'un savoir impossible du réel et de la scène qui le représente qui parlera aussi de son aspect intérieur,

des silences et des secrets ; le narrateur renvoie à une donnée psychologiquement plus éloignée : à une profondeur de la conscience non réfléchie, antérieure à toute situation culturelle.

Ainsi, ce processus de "révélation" - terme relevant à la fois du vocabulaire mystique-religieux et du vocabulaire de la photographie, comme le souligne Philippe Hamon - va concerner les différentes réalités "obscurées" des enfants : les moments des aveux de chacun deviennent comme les mises en scène d'un spectacle, le procédé du texte réaliste mis en relief par la mise en œuvre des "détails" destinés à assurer l'illusion référentielle

Il m'arriva d'omettre exprès un détail dans un dessin pour éviter que ma pauvreté, la misère de mon enfance ne soient mises au jour par mes camarades. [...]

« Ton dessin est inachevé ; tu as caché un détail important », me dit-elle en me quittant (130).

Le *détail*, en effet, « c'est ce qui demande à la fois à être, [...] "ser-ti" dans un "cadre" (descriptif), ce qui "tranche" dans la continuité d'un récit, ce qui prend souvent thématiquement la forme d'un fragment dérisoire (reste, détritrus microscopique, petit débris, partie d'un tout, morceau de quelque chose, relief, trace, éraflure, marque...), ce qui fait *trou* dans le texte»<sup>423</sup> c'est par ce procédé que Charef tisse une véritable poétique de la "partie" qui va attirer le lecteur par son incomplétude, sa difficulté physique et sémantique.

Elle s'emporta :

« Arrête de crâner parce que tu as moins mal en toi depuis que tu parles avec la maîtresse ! Toi, tu n'as pas grand-chose à révéler, tandis que moi, c'est tous les jours qu'il y avait des drames à la maison. Tiens, je vais te dire ce que je vais raconter à Alexina, ainsi tu comprendras que mon cas est plus sérieux que le tien. »

« Tes parents à toi, ils s'urinent dessus avant de faire l'amour en hurlant : "Pisse-moi dessus, ordure ! Je suis ta chienne ! Vas-y minable, vas-y !" ? »

Elle continua d'énumérer des détails horribles sur le comportement de ses parents, que l'alcool, l'éther, la misère avaient rendus fous, puis, essoufflée, défaite, elle alla s'asseoir sur le talus. (144-145)

<sup>423</sup> P. Hamon, *Expositions, cit.*, p. 115.

Le parcours du narrateur sort des schémas normatifs, logiques et éthiques, sur la base desquels s'élabore la réalité, en tant qu'idéologie ou que figure culturelle. En faisant siens des contenus pris du quotidien, de la réalité des humbles et de leurs drames il procède, à travers la structure du méta-discours, à défaire les bases sur lesquelles se fonde la nouvelle réalité du monde.

Le langage a le dessus sur les ancrages corporels en laissant sa trace, en tant que forme dérobée au vide existentiel. Ainsi, la conscience du milieu social où il baignait – avec son bagage complexe de traits symboliques, de représentations, organisé par un code de relations, de valeurs, de traditions, de lois – s'est imposé sur son corps, sur son for intérieur et a façonné son esprit par l'intermédiaire du langage.

C'est pour cela que leur réaction de rage et d'agressivité augmente lorsqu'on parle de leurs parents ou de leur situation: c'est un instinct déclenché par leur envie de se cacher face au monde des adultes, mais ces mêmes réactions semblent aussi leur réponse à l'impuissance manifestée par leurs parents.

Chez Abou, ce syndrome se relie au traumatisme de la séparation de sa réalité algérienne, vécue comme un événement ravageur, chargé de moments d'angoisse et de terreur insupportables qui fait ressurgir la dimension de *contenance à l'intérieur, du fond* :

«Il y avait des cris d'horreur, des plaintes, des larmes dans ce piano. Elles évoquaient des images douloureuses de mon enfance, du sang, des bruits de bottes, des rafales de mitraillettes...

Je sortis, vite, très vite, avant que ne ressurgissent d'autres images enfouies en moi que je n'avais pas envie de revoir.» (p.83)

Le détachement de cette expérience liée à son enfance l'a fait précipiter dans une sorte de "trou noir", comme le puits qui a englouti sa sœur: c'est surtout cet événement qui a dramatiquement marqué Abou dans sa chair et son esprit, en le laissant en proie à des émotions primordiales soustraites à toute élaboration symbolique : il les évite par une sorte de pétrification physique et émotionnelle:

«Ma joie de vivre – joie si l'on veut – me quitta lorsque ma sœur se noya au fond d'un puits; elle avait sept ans, j'en avais quatre. Depuis on ne me la joue plus.» (p.105)

L'antagonisme entre la chair et l'esprit exprime l'abîme qui semble inconciliable entre la nature et la croissance intellectuelle ; le corps

propre des enfants s'est fait barrière et démarcation d'éléments clivés, fragmentés, destructeurs: la réalité de la guerre d'Algérie, vue par les yeux d'un enfant, la réalité sociale dans des morceaux chaotiques, de conflits trop violents va être verbalisée et "lancée" contre le lecteur, par le discours en suspens du narrateur même:

Ma mère pleurait en jetant de grands seaux d'eau sur le mur, de l'eau encore noire de poussière de l'explosion des grenades. Moi, j'attendais que maman en finisse. Le désespoir déjà, enfant, quand l'armée française fusilla mon oncle, le grand frère de maman, devant nous tous, pour l'exemple, à ceux qui voulaient jouer aux rebelles; ces corps de fusillés qu'on jetait dans les camions militaires, les supplications des indigènes aux pieds des soldats, la nuque sous le fusil, ma mère en tête, afin qu'on leur rende les corps ; ces courses folles, pieds nus, derrière les camions, pour suivre le chemin du charnier, et les camions qui accéléraient, puis disparaissaient...Et moi, enfant, épuisé, la salive âcre de poussière, les joues mouillées de larmes, je m'asseyais et laissais courir les grands, et ma mère vers je ne sais où...(153-154)

Alexina pousse les enfants à lutter constamment contre les désordres que leur réalité a déterminés, que leur langue produit continuellement et le bouleversement de leurs propres aquis: le groupe parvient au résultat de se libérer lorsque individuellement chacun acquiert la conscience de soi-même et de la communauté à laquelle ils appartiennent pour y tenir enfin une *participation* responsable: y compris aussi la dénonciation des traumatismes vécus dans leurs familles.

Pour cette raison Abou vit l'apprentissage du français langue étrangère comme un procédé dramatique qui – avec l'éloignement des lieux de son enfance – détermine aussi la distanciation de son histoire personnelle:

Je n'admettais pas ce changement brutal. Je n'avais plus mon village, plus de grands-parents, plus de copains qui parlent la même langue que moi. Là-bas, je vivais différemment, je pensais autrement et, brutalement, on me demandait d'oublier mon enfance; ici, elle ne comptait plus. Si gentille et douce qu'elle fût, Alexina parlait comme si c'était simple et facile à vivre. À l'entendre, il suffisait de se lever le matin et de se convaincre : « J'ai dix ans, je débarque dans une nouvelle culture où je vais m'épanouir ; j'oublie tout de suite maman et tout ce qu'elle fut pour l'enfant que j'ai été, parce qu'il n'y a pas de place ici pour ses chansons, ses comptines, sa voix, son accent, ses caresses, son souvenir... » (138)

Au lieu d'être poussé au criticisme dans le rapport entre sa société et celle d'autrui, en tant qu'enfant, Abou craint la perte de ses références et de son identité. Le rêve de sa "nudité" marque son sentiment de retour à sa naissance : il exprime aussi le sentiment de dégradation de son identité à cause de la séparation entre soi-même et le monde menaçant:

Je me sentais nu. Alexina l'avait compris dès notre premier entretien. Elle me le répétait souvent avec des mots différents :  
«Tu es à poli ; tu renais. Ça ne fait que quelques mois que tu es en France et tu dois absolument regarder ce qu'il y a autour de toi, ici, afin que tu t'épanouisses. C'est ici, dorénavant, que tu vas vivre, grandir et devenir un homme. Ton pays, c'est fini. Tu n'es pas ici pour trois ans comme ton papa te l'a dit. [...] Ce n'est pas avec son travail au marteau piqueur qu'il va s'enrichir. Abou, tu es pour longtemps dans ce pays, peut-être même pour toujours ! Voilà pourquoi tu dois, dès maintenant, t'adapter, t'ouvrir à ce nouveau monde, sans oublier pour autant tes racines. Tu resteras triste, comme tu l'es en ce moment, tant que tu refuseras cette nouvelle vie ; c'est une expérience positive qui t'attend... » (p.123)

Les images du ridicule et de la "nudité" corporelle sont bien le reflet métaphorique de la violence du changement linguistique, vécu par l'enfant comme un changement "charnel", qui trouble son expression langagière. Le passé et le futur langagiers deviennent l'objet d'affrontements.

La nudité d'Abou signifie aussi la crainte d'appauvrissement de son âme et de sa spiritualité qui repoussent le corps matériel et ses manifestations, même à travers la négation du corps maternel. La langue est aussi de l'ordre du réel et du physique: ce n'est qu'à travers la violation de ses limites, le sacrifice de son espace corporel et privé qu'Alexina veut que ces adolescents parviennent à rendre compte de leurs blocages. La libération par la parole – à travers la re-citation des faits langagiers vécus associés à l'acte de *marcher* dans la nouvelle réalité – marque l'indépendance spirituelle des enfants, qui se révèlent dans une épiphanie qui passe par l'expérience de l'horreur. La mort, épiphanie suprême, est aussi l'instant où le réel devient inéluctable.

Les langues, comme les civilisations, se savent mortelles, victimes d'extinction, de génocide, de "glottophagie": en effet c'est en termes de "mort" que l'on décrit métaphoriquement l'extinction d'une langue. C'est également par un désarroi physique extrême, par une profonde

souffrance et par des sentiments violents, qu'Abou vit le détachement de son Pays et de sa langue maternelle:

J'avais l'impression qu'on me demandait de renier ma mère, de la quitter. La langue maternelle, sa voix, les contes qu'elle nous disait, les histoires qu'elle inventait pour nous endormir lorsque le bruit de bottes courait sur les toits de nos maisons durant la guerre. Et soudain ma mère n'était plus le modèle, la référence, ma racine. J'avais honte de marcher à ses côtés dans notre banlieue. Elle avait l'air si décalée avec ses beaux tatouages bleus sur les mains et sur le front ; son foulard, qui cachait ses cheveux magnifiques, ses longues robes et cette voix qui parlait une autre langue et faisait se retourner les gens sur notre passage. Oui, j'avais honte de maman parfois; elle le savait et je lui ai dit plus tard. Dieu, que je le regrette maintenant ! (p.122) »

L'*acte de parole* équivaut à l'*acte de regarder* selon une orientation progressive: pour cela Abou se sent nu, dépouillé par des regards sans volonté de collaboration. Il choisit le silence pour ne pas se faire pénétrer par ce regard qui ne veut pas connaître sa douleur et assumer ses responsabilités, mais préfère l'éloigner.

L'acte du "passage d'initiation" agit à l'intérieur d'un système culturel duquel il ne peut pas être détaché. Bien qu'il suive des phénomènes irrationnels, en projetant les conditions émotionnelles en des symboles significatifs: il représente un motif originaire qui a eu lieu en dehors du temps historique et qui devient le paradigme de tout ce qui existe.

Les mythes d'origine et les mythes de la création expriment l'élémentaire angoisse existentielle: c'est l'énorme charge passionnelle, à laquelle ces mythes répondent, qui leur donne leur place exceptionnelle, par contre, le motif du corps sortant de la terre ou *contenant* ou pénétrant avec force comme ne racine, comme dans une véritable génération physique part de l'expérience du monde extérieur, que le mythe traduit en symboles.

Le fait de re-crée, par le figuratif, marque un état intermédiaire, l'exécution d'ouvrage que l'esprit suggère et que la main accomplit. Au fond de la représentation il y a la menace de l'"oubli" et de la perte : du non-savoir et de la mémoire originaire.

Les adverbes de *qualité* renforcent la valeur lexicale selon de nombreuses nuances. La plupart correspond à une échelle sémantique de qualité *positive* ou *négative* :

Il fit demi-tour, monta précipitamment l'escalier et disparut à l'étage. La maîtresse le suivit.

« Ne monte pas, laisse-moi tranquille ! » lui cria Jean. (116)

Elle m'écoutait attentivement et ses yeux brillaient de satisfaction : elle avait réussi à me faire parler sans contrainte et sans peine. (128)

Là-bas, je vivais différemment, je pensais autrement et, brutalement, on me demandait d'oublier mon enfance; ici, elle ne comptait plus. (136)

Tu n'as rien à renier du tout; ce n'est pas ta faute si tu es obligé de parler une autre langue et de penser autrement... » (138)

Alexina, qui s'était approchée d'elle, ajouta :

« Tout ne peut, dorénavant, que s'améliorer; ta mère va guérir, on peut espérer raisonnablement que ton père va cesser de jouer au cow-boy ». (156)

Elle allait nous quitter lorsque, embarrassé, je lui dis timidement :

«Et moi?» (158)

Le narrateur veut rendre sensible au lecteur, sans commisération, la réalité d'individus uniques, mais moralement "usés" comme lui: à l'image de Charef, créateur complet en tant que romancier, scénariste et réalisateur, le narrateur imprime «la marque d'un individu [...] livré au jeu changeant des circonstances, et en même temps étroitement associé à une collectivité dont il reflète les caractères. Il souligne le manque de son "groupe d'origine" : « le groupe qu'on a quitté de fait, matériellement, organiquement, corporellement, mais auquel on veut assurer (et, en même temps, s'assurer à soi-même) qu'on ne l'a pas quitté affectivement, qu'on ne l'a pas quitté ni par le cœur ni par l'esprit. »<sup>424</sup>

La personne comme le groupe sont profondément insérés dans les conditions transitoires du temps qui s'écoule». <sup>425</sup> C'est surtout la recherche d'un lien de solidarité, de fraternité qui domine dans le récit d'Abou générant des «histoires à la fois communautaires et personnelles». <sup>426</sup> La crise de la société française, après l'impact de la décolonisation, a modifié, de manière générale, "le positionnement culturel des corps" en mettant en discussion la représentation de la *corporéité*

<sup>424</sup> A. Sayad, *L'immigration [...], cit.*, p. 147.

<sup>425</sup> Huygue R., *Les puissances de l'image*, Paris, Flammarion, 1965, p. 1267.

<sup>426</sup> F. Venturini, *op. cit.*, 33-34 et 67.

et en mettant en relief la dimension historique des formes traditionnelles. Le narrateur ne s'engage pas dans son *dire* seulement pour "raconter", mais surtout pour "faire comprendre", pour "faire voir" dans l'extérieur la *substance d'un état*.

Du silence, qui est le premier point de départ de l'opérateur, à ce qui est *caché*, c'est le *non-savoir* et l'occultation de la vérité la modalisation dénoncée par le Narrateur méta-représentatif: la courbe de l'énonciation s'est refermée sur son point terminal, sur elle-même en suspendant le narrateur sur le bord extérieur des codes choisis, seuils de la révélation de son *dedans*.

La subversion du discours est activée par le niveau le plus inconnu des signifiants : le scripteur cherche à l'intérieur des signes, qui ne sont plus seulement des signes verbaux, mais aussi factuels, artistiques. Ce roman polyphonique s'oppose au roman "monologique" : il *exhibe* le concept d'une nature dialogique et pluridirectionnelle de la vérité.

C'est de cette façon qu'au "je" normatif s'oppose, dans un flux dialectique, la réalité décevante. Le sens, la vérité des choses vont monter à la surface dans le rapport, inépuisable, entre la connaissance et la non-connaissance: dans l'expérience, dramatiquement vécue, d'une conscience partagée avec les autres.

La forme de la contestation du sens et de la vérité c'est la mise en scène d'un sens et d'une vérité qui ont donné lieu à leur représentation dans l'espace fermé du discours, en assurant à celui-ci la présence d'une valeur, l'ordre d'une Histoire.

La pratique méta-narrative exerce une fonction renversée : le degré d'éversion que l'opération entraîne s'établit sur la base du rapport qui s'écoule entre l'auteur et la matière qu'il traite. La conscience méta-représentative du scripteur réalise un espace sémantique différent, ouvert, pluriel.

C'est par les contenus représentés, que le scripteur mesure la charge éversive de son opération : en détruisant les vérités fausses, hypocrites, il détruit le sens littéraire, mais aussi, en même temps, la conscience profonde et la conscience verbale de l'histoire.

Plus haut est le degré de réalité historique et individuelle intérieur à la situation sémantique d'autant plus l'opération qui va la représenter sera révolutionnaire et "significative".

## INDEX

## Introduction

Mehdi Charef face au mouvement “beur” .....	Pag. 9
La structure narrative, architecture du récit .....	” 29
L’acte de langage dans la narration: les six croisements métaphoriques .....	” 37
Les trois niveaux de la narration et de l’énonciation .....	” 41

PARTIE 1 - I<sup>ER</sup> TEMPSLa scène englobante – le *dehors*

1. Espace de vision et d’orientation : <i>dé-construction</i> et <i>re-construction</i> du corps et de l’esprit Paradigme 0 : <i>l’état</i> .....	” 47
1.1. Les rôles pronominaux. Le pronom « on » .....	” 54
1.2. Dénomination et localisation : paradigme 1, <i>l’espace d’identification</i> . Le lexique des appartenances conflictuelles de la « classe de rattrapage » .....	” 62
1.3. La modalisation spatiale et la corporéité selon les modalisations de <i>pouvoir</i> .....	” 74
1.4. L’orientation frontale en <face à face>: paradigme 2, <i>l’acte de parole en interlocution</i> .....	” 85
1.5. L’espace comme expérience constitutive de l’identité. Orientation latérale/verticale : paradigme 3, <i>la performance cognitive et la localisation</i> ...	” 94
1.6. L’orientation latérale : l’expression orale et la polysémie du verbe <i>rester</i> : paradigme 5, <i>la positionnement dans le silence</i> ..	” 106
1.7. La scolarisation en France pendant les années 1960 .....	” 115
1.8. Monsieur Raffin .....	” 130

1.9. Les quartiers populaires et les bidonvilles, dans les années 1960, avant la "crise" des banlieues . . . . .	” 142
1.10. Discours indirect et discours direct . . . . .	” 146
1.11.1 Le champ de vision du narrateur : temps et mémoire . . . . .	” 161
1.11.2 Le regard descriptif : la dialectique chronologique et temporelle du <i>dedans</i> et du <i>dehors</i> . . . . .	” 170

PARTIE 2

La scène générique-le *dedans*

2.1. La modalisation. Le silence et la performance communicationnelle . . . . .	” 197
2.2. «Silence»: seconder le poids existentiel et la durée. « Nous » vs Autres . . . . .	” 203
2.3. L'orientation latérale : paradigme 4, <i>le corps souffrant</i> . Paradigme 5, <i>le positionnement dans le silence</i> . . . . .	” 209
2.4. Corporéité, identité. La posture circonstancielle « en silence » . . . . .	” 215
2.5. L'orientation verticale et la protection du "reste" . . . . .	” 226
2.6. Anatomie du flux existentiel : seconder le poids, nier l'espace et la parole des Autres . . . . .	” 236

PARTIE 3 - II<sup>e</sup> TEMPS

Le tournant. Chez Alexina

3.1. <i>L'acte de parole</i> en tant qu'agir social . . . . .	” 260
3.2. Monique . . . . .	” 264
3.3. L'expérience d'Alexina face à l'amour et à la mort . . . . .	” 268
3.4. Le désencharnement, la disjonction du moi et la métaphorisation artistique . . . . .	” 272
3.5. Du silence aux aveux : la libération par le discours . . . . .	” 285

## BIBLIOTECA DELLA RICERCA

fondata e diretta da GIOVANNI DOTOLI

- I. TESTI STRANIERI  
diretti da Pierre Brunel, Giovanna Devincenzo, Giovanni Dotoli  
e M. J. Muratore
- II. CULTURA STRANIERA  
diretta da R.-L. Étienne Barnett, Pierre Brunel, Concetta Cavallini,  
Béatrice Didier, Giovanni Dotoli e Robert Kopp
- III. TRADUTTOLOGIA  
diretta da Giovanni Dotoli, Mariadomenica Lo Nostro e Mario Selvaggio
- IV. LINGUISTICA  
diretta da Giovanni Dotoli, Celeste Bocuzzi, Jean Pruvost e Alain Rey
- V. PUGLIA EUROPEA  
diretta da Giovanni Dotoli
- VI. MEDIO EVO DI FRANCIA  
diretto da Anna Maria Raugei e Federica Monteleone
- VII. MERIDIONI  
diretti da Lino Angiuli e Raffaele Nigro
- VIII. MENTALITÀ E SCRITTURA  
diretta da R.-L. Étienne Barnett, Ylenia De Luca, Philippe Desan  
e Giovanni Dotoli
  1. Ciro Monteleone, *La pagina e la sapienza. Memoria sulle "antilabài" nei manoscritti senechiani*, 1989.
  2. Grazia Distaso, *Strutture e modelli nella letteratura teatrale del Mezzogiorno*, 1990.
  3. Pasquale Guaragnella, *Le maschere di Democrito e di Eraclito. Scritture e malinconie tra Cinque e Seicento*, 1990.
  4. Giovanni Dotoli, *Letteratura per il popolo in Francia (1600-1750). Proposte di lettura della 'Bibliothèque bleue'*, 1991.
  5. Carla Chiummo, *Shelley nella bottega di Pascoli*, 1992.
  6. Daniele Maria Pegorari, *Dall'"acqua di polvere" alla "grigia rosa". L'itinerario del dicibile in Mario Luzi*, 1994.
  7. Pietro Addante, *La "Fucina del mondo". Storicismo. Epistemologia. Ermeneutica*, 1994.
  8. Dragonetto Bonifacio, *Rime*, edizione critica a cura di Raffaele Girardi, 1995.

9. Kegham Jamil Boloyan, *Arabi: cristiani e musulmani a confronto nel vicino Oriente*, prefazioni di Maurice Borrmans e Hannā al-Fāḥūrī, trad. dall'arabo di Antonella Straface, 2000.
10. Abate Dinouart, *L'arte di tacere, soprattutto in materia di religione*, testo della prima edizione (1771) presentato, tradotto e annotato da Anna Maria Balestrazzi, 2000.
11. Domenico Cofano, *Dantismo otto-novecentesco e altri studi*, 2000.
12. *D'un siècle à l'autre. Littérature et société de 1590 à 1610*, sous la direction de Philippe Desan et Giovanni Dotoli, 2001. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
13. Suzanne Liandrat-Guigues, *Il tramonto e l'aurora. Sul cinema di Luchino Visconti*. Presentazione di Lino Micciché. Introduzione di Sandro Bernardi, Prefazione di Jean-Claude Guiguet, Traduzione e cura di Fulvia Fiorino, 2002.
14. *Alessandro Magno. Gentilhomme vénitien. Voyages (1557-1565)*, Traduction et notes de Wilfred Naar, Préface d'Alberto Tenenti. 2002. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
15. Philippe Desan, *L'imaginaire économique de la Renaissance*, 2002. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
16. Stefano Genetti, *Saperla corta o Forme brevi sentenziose e letteratura francese*, 2002.
17. Concetta Cavallini, *L'Italianisme de Michel de Montaigne*, Préface de Giovanni Dotoli, 2003. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
18. Giovanna Devincenzo, *Marie de Gournay: un cas littéraire*, Préface de Giovanni Dotoli, 2002. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
19. *Arte dello Stato e retorica in Traiano Boccalini*, Introduzione e testi a cura di Vanna Zaccaro, 2002.
20. Carolina Diglio, *Bernard-Marie Koltès. Un giovane scrittore e la sua opera*, 2003.
21. Paola Salerni, *Anarchie, langue, société. 'L'Etna chez soi' de Villiers de l'Isle-Adam*, 2004. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
22. *L'uomo e il vulcano. Miti Linguaggi Paure Rischi*. Atti del Convegno Internazionale, Napoli 4-5 aprile 2003, a cura di Annalisa Aruta Stampacchia, volume I, 2004.
23. Alessandro Zanconato, *La dispute du fatalisme en France. 1730-1760*, 2004. Schena - Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
24. Giulio Marra, *Teatro canadese degli ultimi trent'anni. Itinerari, tecniche, tematiche*, 2004.
25. Valerio Vianello, *La scrittura del rovesciamento e la metamorfosi del genere. Paolo Sarpi tra retorica e storiografia*, 2005.
26. Gabriella Fabbicino Trivellini, *La "Correspondance" dell'abbé Galiani: Lingua, costume, società*, 2005.
27. Julia Ponzio, *Il ritmo della scrittura. Tempo, alterità e comunicazione*, 2005.
28. *Il Cornuto nella propria opinione*. Opera spagnola attribuita a Giacinto Andrea Cicognini. Edizione a cura di Simona De Lorenzi, 2006.
29. Maria Giovanna Petrillo, *Kateb Yacine, Riverberi narrativi di un'identità frammentata*, 2007.

30. *Le voyage français en Italie*. Actes du Colloque International de Capito - Monopoli, 11-12 mai 2007, sous la direction de Giovanni Dotoli, 2007. Schena - Editions Lanore.
31. Paola Salerni, *Les voyageurs français et le multiforme " mystère " italien. Voies sacrées, récits profanes, réseaux textuels. 1910-1940*. Schena - Alain Baudry et C<sup>ie</sup>, 2008.
32. Antonio Nicola Augenti, *Unione Europea ieri oggi domani. Passaggi di tempo*, prefazione di Giovanni Dotoli, 2009.
33. Giuseppe Antonio Brunelli, *Il canto della vita*. Antologia poetica, introduzione e cura di Giovanni Dotoli, 2009.
34. Marco Nuti, *Metamorfosi del sogno: fantasmagorie e deliri onirici in Maupassant, Proust, Baudelaire, Breton e Michaux*, 2009.
35. Filippo Salvatore, *Referendum 95*, 2010.
36. *Arti e mestieri napoletani nel contesto europeo*, a cura di Gabriella Fabbri Trivellini, 2012.
37. *En marche laisser jaillir les mots des maux en marge ! Extraits de critiques & autres entretiens à propos de l'écriture de Rome Deguerge 2003 - 2013*, 2013.
38. *Hermeneutics of Textual Madness: Re-Readings / Herméneutique de la folie textuelle : re-lectures*, Volume I, directed and edited by M. J. Muratore / sous la direction de M. J. Muratore. Schena - Alain Baudry et C<sup>ie</sup>, 2016.
39. *Hermeneutics of Textual Madness: Re-Readings / Herméneutique de la folie textuelle : re-lectures*, Volume II, directed and edited by M. J. Muratore / sous la direction de M. J. Muratore. Schena - Alain Baudry et C<sup>ie</sup>, 2016.
40. R.-L. Étienne Barnett, *The Adversarial Text / Le texte adversaire*, avant-lire de Giovanni Dotoli. (« Prix Roland Barthes en Théorie Contemporaine » ; « Grand Prix Louis Marin en littérature française » ; « Ludwig Wittgenstein Memorial Prize in Literature and Philosophy »). Fasano - Paris, Schena Editore - Alain Baudry et C<sup>ie</sup> Éditeur, 2017.

IX. STUDI NOVECENTESCHI

diretti da Giovanni Dotoli, R.-L. Étienne Barnett, Béatrice Bonhomme, Carolina Diglio e Marcella Leopizzi

X. PUGLIA STORICA

diretta da Giovanni Dotoli e Mimma Pasculli Ferrara

XI. PHILOLOGICA

diretta da Giovanni Dotoli e Ciro Monteleone

XII. DOCUMENTI

diretti da Giovanni Dotoli, Salvatore Francesco Lattarulo e Sergio Zoppi

XIII. EDIZIONI GENETICHE

dirette da Giovanni Dotoli e Pier Luigi Pinelli

- XIV. BIBLIOGRAPHICA  
diretta da Vito Castiglione Minischetti e Giovanni Dotoli
- XV. TRANSATLANTIQUE  
diretta da Giovanni Dotoli e Ralph Heyndels
- XVI. BARI - PARIS  
diretta da Jean-Louis Boursin, Pierre Brunel, Giovanni Dotoli  
e Antonio Felice Uricchio
- XVII. STUDI SUL TEATRO  
diretti da Franco Punzi e M. J. Muratore
- XVIII. ÉCRITURES  
dirette da R.-L. Étienne Barnett, Nicole Barrière, Rome Deguergue,  
Giovanni Dotoli, Mario Selvaggio, Éric Sivry e Matthias Vincenot
- XIX. STUDI SU EGNAZIA  
diretti da Raffaella Cassano e Cleto Bucci
- XX. POSTMODERNISMO E OLTRE  
diretta da R.-L. Étienne Barnett
- XXI. POETICA E SEMIOTICA  
diretta da R.-L. Étienne Barnett
- XXII. RELECTURES NÉO-CLASSIQUES  
dirette da R.-L. Étienne Barnett

*Redazione:*

Dipartimento di Lettere Lingue Arti  
Facoltà di Lingue e Letterature Straniere  
Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Via Garruba, 6 - 70122 BARI (Italia)  
Tel. 0039.080.571.74.37/41 - Fax 0039.080.571.75.34/33  
giovanni.dotoli@uniba.it    www.giovannidotoli.com

Achévé d'imprimer  
au mois de novembre 2017  
Schena Editore  
Fasano di Brindisi (Italie)

