



Laboratoire Ligérien de Linguistique

Université François Rabelais, U.F.R. Lettres & Langues,
Département d'anglais

BRUNET Alexis
Année universitaire 2014-2015

*Analyse pragmatique d'un extrait de pièce de
théâtre : actes de langage, implicatures et
agencement collectif d'énonciation*

Sous la direction de Fabienne Toupin

Remerciements :

*Parmi les choses dont la sagesse se munit
en vue de la félicité de la vie tout entière,
de beaucoup la plus importante
est la possession de l'amitié.*

Épicure

En premier lieu, je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Fabienne Toupin, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de m'encadrer et la grande patience dont elle a fait preuve à mon égard. Ce fut pour moi une directrice de mémoire bienveillante, attentive et disponible qui m'a encouragé, motivé, conseillé et guidé. J'ai beaucoup appris et continuerai d'apprendre grâce à cette enseignante.

J'adresse aussi toute ma gratitude à Madame Charlotte Leforestier (de l'Université de Tours), pour ses renseignements de civilisation et bibliographiques qui se sont révélés très utiles.

Je remercie Madame Charlotte Leforestier ainsi que Monsieur Jean-Jacques Lecercle (de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense) d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Mes remerciements et mon affection vont aussi à ma famille qui a cru en moi, grâce à qui j'ai pu suivre mes études en linguistique. Son soutien m'a permis, entre autre, d'effectuer ma première année de master en tant qu'étudiant Erasmus à Londres, au cours de laquelle j'ai découvert la discipline de la pragmatique linguistique et où mon intérêt pour la discipline s'est éveillé.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à l'équipe d'enseignants-chercheurs du master de linguistique de l'Université de Tours, qui m'a permis de suivre une formation de qualité.

Il m'est alors impossible de ne pas évoquer mes camarades de promotion qui m'ont accueilli à bras ouverts lorsque je suis arrivé en M2 : Camille, Vanessa, Anna, Alicia, Clément, Quentin, avec qui j'ai passé une superbe année et qui ont, eux aussi, parfait ma formation en linguistique, à travers un intérêt partagé pour la discipline.

J'ai introduit mes remerciements par une citation sur l'amitié, je les conclurai sur cette même note. Du fond du cœur, un grand merci à tous mes amis.

Table des matières :

Introduction.....	5
I) Les actes de langage.....	9
1) Cadre théorique	9
2) Les énoncés constatifs et performatifs	10
3) L'acte locutoire.....	16
4) L'acte illocutoire	19
5) Les actes perlocutoires	27
II) Les implicatures : le modèle gricéen	30
1) Cadre théorique	30
2) Les implicatures conventionnelles	36
3) Les présuppositions et l'entraînement	41
4) Les implicatures non conversationnelles.....	43
5) Les propriétés des implicatures	45
6) L'observation des maximes.....	48
7) L'exploitation des maximes	56
8) Les implicatures hyper-particulières	64
III) L'agencement collectif d'énonciation de Deleuze et Guattari	68
1) Cadre théorique : le rhizome	68
2) Application	74
Conclusion.....	100
Annexe.....	104
Bibliographie.....	106

Abréviations :

S (pour Speaker) : énonciateur

H (pour Hearer) : co-énonciateur

+ > : a pour implicature

||- : entraîne

>> : présuppose

?? : anomalie pragmatique

Introduction :

Cette analyse pragmatique portera sur un extrait d'une pièce de théâtre écrite par Hanay Geiogamah. L'auteur est amérindien et est né en 1945 à Lawton, dans l'Oklahoma. Il a écrit plusieurs pièces de théâtre dans lesquelles il tente de décrire les rapports entre les Américains colonisateurs et les Amérindiens, tout en se focalisant sur les deux points de vue. En effet, la représentation des Américains et celle des Amérindiens apparaît dans ses pièces. L'auteur utilise le registre comique afin de traiter de problèmes sérieux. L'extrait appartient au genre burlesque, ce qui fait que le personnage de l'enseignante est tourné en caricature : son comportement est excessif, ses actions et ses paroles exagérées. Contrairement à d'autres, l'auteur a eu une bonne expérience de la scolarité, il ne l'a pas vécu comme un traumatisme. La plupart de ses pièces de théâtre se déroulent dans un milieu scolaire. L'auteur s'est penché sur le sujet et s'est concentré sur ce qu'était la vie à l'école et les relations entre Amérindiens et Américains au sein de celle-ci. Le style et les thèmes contenus dans l'extrait sont donc typiques de l'auteur. Il s'agit de l'une des trois pièces de théâtre dramatiques issues de son ouvrage « New Native American drama: three plays », University of Oklahoma Press, Norman, Publishing Division of the University, 1980.

L'extrait, qui figure en annexe, se déroule dans la classe d'une école hors réserve, c'est-à-dire qu'elle ne se situe pas géographiquement dans une réserve coloniale. Ces écoles ressemblent à des pensionnats puisqu'elles sont éloignées des réserves dans lesquelles travaillent les parents des enfants indiens. Les élèves

y restent au moins la semaine. En cette période de fin de XIX siècle, et jusqu'au début du XXème, l'assimilation se fait principalement par le vecteur de l'éducation : c'est à travers l'éducation que les Américains construisaient les Amérindiens à leur image. C'est donc entre 1880 et 1920 que de nombreux pensionnats ont été créés. Nous pouvons situer notre extrait dans cette période. Ce n'est que vers les années 1930 que les Amérindiens ont accès à l'école publique en se mélangeant aux Américains. Auparavant, les Indiens n'étaient scolarisés qu'entre eux. Le professeur, au nom de la citoyenneté américaine, tient un rôle crucial car c'est lui qui va réécrire les jeunes Amérindiens à l'image américaine.

Le texte décrit une enseignante qui monte sur scène, suivie par son groupe d'élèves amérindiens. Elle seule s'adresse verbalement aux élèves, eux ne parlent pas. Les seules informations qui concernent les élèves, et auxquelles le lecteur a accès, se trouvent dans les didascalies. L'enseignante fanfaronne de manière nerveuse et expansive. Elle explique aux élèves quel est le comportement approprié à adopter et ce que sera le fait « d'être un citoyen américain », car les élèves se devront de le devenir, leur explique-t-elle. Par son agressivité envers ses élèves et la violence avec laquelle l'enseignante expose son programme (l'enseignante méprise et insulte les jeunes Amérindiens), il est fort probable que ce soit le début de l'année scolaire, voire le premier jour de classe.

L'étude que nous présentons ici consiste à analyser l'extrait avec trois théories élaborées dans le domaine de la pragmatique. D'abord, nous étudierons

les actes de langage, notion qui ressort du travail de John Langshaw Austin (1976) et de John Rogers Searle (1971). Ensuite, nous nous pencherons sur les implicatures, en partant du modèle proposé par Herbert Paul Grice (1989). Enfin, nous tenterons de déterminer l'agencement collectif d'énonciation que représente l'enseignante, en suivant le cadre théorique proposé par les philosophes Gilles Deleuze et Félix Guattari (1980). Cette analyse en trois temps comporte des enjeux différents d'une théorie à l'autre. En effet, il sera question de ce que l'on accomplit comme acte lorsque l'on parle, de ce qui est implicite dans les énoncés, et enfin de resituer un sujet individuel dans son contexte socio-historique. Ce travail lui-même comporte des enjeux : à ce titre, nous pouvons parler d'exploration et de navigation entre différentes théories pragmatiques. Il est également intéressant de voir les choses (l'extrait, en l'occurrence) sous différents aspects, avec différents prismes. Ce travail comporte aussi une dimension épistémologique, puisque les théories que nous allons utiliser partent de postulats différents en ce qui concerne le langage en contexte. Dans la mesure où le domaine de la linguistique dans lequel nous nous situons est celui de la pragmatique, il s'agit de la mise en pratique du langage. A celle-ci viennent se mêler des conceptions ontologiques, ce qui finit par créer certains points de divergences. En somme, les trois théories fonctionnent au sein de ce mémoire comme trois électrons gravitant autour du même atome : elles sont en contact ou bien elles s'opposent.

Dans les différentes parties, nous commencerons, tout d'abord, par établir une présentation des cadres théoriques dont il est question. Ensuite, lors des mises en pratique qui suivront, nous passerons en revue plusieurs points développés dans les théories en les appliquant au texte. Nous ne visons pas à faire une liste exhaustive de toutes les déductions applicables à chaque énoncé. Nous cherchons plutôt à illustrer chaque aspect des théories évoquées à partir d'un ou de plusieurs exemples tirés de l'extrait. Ceci explique la direction que prendra notre travail : prendre comme point de départ les différentes facettes des théories, les appliquer au texte pour finalement obtenir une vue d'ensemble de la mise en pratique des théories empruntées, ainsi qu'un éclairage insolite du texte choisi.

I) Les actes de langage

1) Cadre théorique

La théorie des actes de langage est née dans la philosophie du langage de John Langshaw Austin. Celui-ci a développé cette théorie, publiée dans un ouvrage posthume *Quand dire c'est faire* (1962), et elle a été ensuite reprise par son ancien élève, John Searle, dans *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (1969). Au commencement, Austin a remarqué que lorsque nous parlons, nous ne nous contentons pas de produire des énoncés avec une structure grammaticale et sémantique, mais nous faisons aussi des actions à travers nos énoncés. La question centrale que posent les actes de langage est donc ce que l'on fait lorsque l'on énonce. Le postulat de cette théorie est qu'une des fonctions premières du langage est d'accomplir des actes, qui sont appelées actes de langage : « I think it is essential to any specimen of linguistic communication that it involves a linguistic act » (Searle 1971 : 39). Les conventions nous aident à nous situer lorsque nous produisons des actes de langage. Par exemple, si S salue son ami H en produisant « Salut ! », H, à l'aide des connaissances qu'il possède du monde et des conventions sociales, est guidé pour déterminer qu'il s'agit de l'acte de langage de salutation.

D'autre part, Searle avance que les actes de langage vont parfois au-delà des conventions, et que dans la communication linguistique est également incluse une intention de communication. A ce titre, il y a des actes présents à l'intérieur

même de la langue : des actes de langage déterminés par les intentions de communication de S.

Les actes de langage s'écartent des questions qui concernent la vérité et la vériconditionnalité : ils ne sont ni vrais ni faux mais réussis ou ratés. Considérons que l'intention de communication (le fait pour S de vouloir communiquer à H son intention de communication et ses autres intentions) est le point de départ pour savoir si un acte de langage est réussi ou raté : si H reconnaît l'intention de communication de S, l'acte de langage de celui-ci est un succès et au contraire, si H n'y parvient pas, alors l'acte de langage de S s'avère être un échec.

Le pionnier de la théorie, Austin, décompose un acte de langage en trois actes simultanés : l'acte locutoire, illocutoire et perlocutoire. Nous aurons l'occasion de développer cette tripartition lors de l'analyse. Dans cette partie, nous allons étudier à travers le texte les différents aspects que comprend la théorie des actes de langage. Nous allons également aborder la distinction entre énoncés constatifs et performatifs, l'hypothèse de la performativité et les trois niveaux (locutoire, illocutoire et perlocutoire).

2) Les énoncés constatifs et performatifs

Dans le premier chapitre de son ouvrage (1976 : 1-11), Austin débute sa réflexion en faisant remarquer que certains énoncés sont soumis à la question de la vérité dans la mesure où il est possible d'indiquer s'ils sont vrais ou faux. A ce titre, l'affirmation constitue l'acte de langage des énoncés constatifs. Ensuite, celui-ci explique que, d'un autre côté, bon nombre d'énoncés ne peuvent être évalués en ces termes mais que, malgré tout, ils peuvent être traités en termes d'actes de langage. Ainsi, il distingue les énoncés constatifs des énoncés performatifs dont il dégage deux propriétés (1976 : 5) :

-ils ne décrivent, ni ne constatent, ni ne font l'état de quoi que ce soit et ne sont ni vrais ni faux ;

-l'énonciation de ces énoncés est, ou fait partie de l'accomplissement d'une certaine action qui ne pourrait normalement pas être décrite seulement en tant que l'action de « dire » quelque chose.

Dans le texte, en ce qui concerne les énoncés constatifs, nous pouvons citer « You are totally ignorant » 1.6. L'énonciateur qui est l'enseignante, affirme, avec l'emploi du verbe d'état *be* et du temps « présent », que ses élèves sont ignorants. Nous avons affaire à un énoncé constatif dans la mesure où elle se contente, en produisant cet énoncé, de décrire l'état de choses selon elle, en l'occurrence celui de ses élèves. Cet énoncé peut être vrai ou faux, il est analysable en termes de véridicité. A ce titre, nous pouvons également mentionner « You might be as well deaf and dumb » 1.6-7, « These stupid children should be left on their reservations and forgotten about » 1.10-11, « You don't smell like a white woman » 1.19-20,

« Well, this can be easily solved » 1.27 ou bien « This is not the reservation, child » 1.43. Ces énoncés sont constatifs eux aussi, ils peuvent être analysés de la même manière que le premier énoncé que nous venons de voir. Nous pouvons établir un lien avec la théorie énonciativiste d'Antoine Culioli dans la mesure où le premier énoncé ci-dessus appartient au domaine de l'assertion. Premièrement, l'emploi de *be* valide la relation prédicative 1.6 et l'emploi de la négation fait qu'elle n'est pas valide 1.43. Aussi, il est question d'assertion simple dans ces deux exemples car il y a emploi du présent simple. Deuxièmement, on remarque que l'emploi des auxiliaires de modalité *might* 1.6, *should* 1.10 et *can* 1.25 fait que la relation prédicative n'est ni valide ni non valide. Il s'agit toujours d'énoncés constatifs, avec une prise en charge plus importante des énoncés par l'énonciateur. Celui-ci marque ses énoncés à travers les modaux qui expriment le degré de probabilité de validation de la relation prédicative. Avec l'emploi de *might* 1.6 et de *can* 1.25, la validation de la relation prédicative est possible, et avec *should* 1.10, elle est probable. Cependant, l'emploi de *can* au présent indique que la relation prédicative < this - be easily solved > est validable, c'est-à-dire que l'enseignante envisage et évalue la validation de la relation prédicative et ses conditions à T₀. En linguistique énonciative, l'auxiliaire de modalité *can* permet la modalité du deuxième ordre, appelée également modalité de l'évènement : « le plan modal est celui de la conformité à ce que l'énonciateur considère être comme susceptible de devenir un fait sous certaines conditions » (Groussier, Rivière 1996 : 121). En somme, les énoncés constatifs relèvent ou se rapprochent du domaine de l'assertion.

En ce qui concerne les énoncés performatifs, nous pouvons nous pencher sur le début du texte, lorsque l'enseignante produit « Good morning » 1.2. L'énoncé n'est ni vrai ni faux, et on peut dire qu'en énonçant ce dernier, l'enseignante ne se contente pas seulement de *dire*, mais elle *accomplit* aussi *une action*, qui est celle de saluer. L'acte de langage effectué par cet énoncé performatif est celui de saluer ses interlocuteurs.

Austin a développé un modèle qui se contenterait de décrire la performativité d'un énoncé. Le philosophe a proposé un test, le *test hereby* (*hereby test* en anglais). Nous le trouvons sous différents noms dans la littérature mais, finalement, le test reste le même et le terme *hereby* est employé à chaque fois : Horn parle de *Performative formula* (2007 : 57) et Yule de *Illocutionary Force Indicating Device* (1996 : 49-50).

Ce test présuppose que, dans chaque énoncé performatif, l'énonciateur, en plus de *dire* son énoncé (en tant qu'action d'énoncer un énoncé), *fait* également une action. Cela veut dire que l'énonciateur accomplit une action que l'on substituerait au verbe *faire* selon l'énoncé qu'il produit. Austin précise que sans l'adverbe *hereby*, le test devient moins pertinent (Horn 2007 : 58). Imaginons un énoncé performatif, quel qu'il soit. Le test consiste en une formule qui s'ajoute au début de l'énoncé :

I + hereby + performative active present verb + utterance

En français :

Je + « par l'énoncé qui suit » + verbe (de processus) performatif conjugué au présent + énoncé

Appliquons ce test aux énoncés suivants :

(1) a. *What are you doing there?* 1.13

En *disant* ceci, l'enseignante interroge son élève. Voici le résultat obtenu si on applique le *test hereby* :

(1) b. I hereby **ask** you what you are doing there.

(2) a. *I'll rap your knuckles hard if you do that again.* 1.16

(2) b. I hereby **warn** you that I'll rap your knuckles hard if you do that again.

(3) a. *It'll be the dark room for you.* 1.17

(3) b. I hereby **warn** you that it'll be the dark room for you.

(4) a. *Everyone of you, everyone of you will have your hair cut off tonight.* 1.28

(4) b. I hereby **warn** you that you will have your hair cut off tonight.

(5) a. *We will not have a bunch of lousy Indians in this classroom.* 1.29

(5) b. I hereby **refuse to** have a bunch of lousy Indians in this classroom.

(6) a. *How did these people ever get themselves in this condition?* 1.31

(6) b. I hereby **wonder** how these people did ever get themselves in this condition.

Dans l'exemple (6), l'enseignante se pose la question à elle-même, elle fait un aparté qui complexifie la situation. En effet, il faut aussi prendre la dimension

théâtrale en compte puisqu'elle s'adresse également au public et qu'elle emploie « these people », qui réfère aux Indiens.

Le test qui précède vaut pour les énoncés dont le caractère performatif n'apparaît pas explicitement dans la forme. Austin parle alors d'énoncés *performatifs primaires* (1969 : 69).

Il arrive parfois que la performativité des énoncés soit explicite. Austin nomme ces énoncés les *performatifs explicites*. A ce titre, nous pouvons relever dans le texte :

(7) a. *I see that it is going to be more difficult than they told me it would be.* 1.5-6

L'enseignante rend explicite l'attitude qu'elle adopte face à son propre énoncé. Ainsi, elle explicite qu'elle fait l'action de « remarquer » (*see* ici n'est pas à prendre dans son sens de perception oculaire). Le *test hereby* fonctionne :

(7) b. *I hereby see that it is going to be more difficult than they told me it would be.*

(8) *I wonder if the people in Washington really know what they're doing by trying to teach these savages how to speak English.* 1.8-9

Dans cet énoncé, l'enseignante officialise l'action accomplie dans la forme. En plus de *dire* son énoncé, elle effectue l'action de *se demander quelque chose*.

Nous venons d'explorer la distinction première qu'Austin fait entre les énoncés constatifs et performatifs ainsi que la performativité qui caractérise chaque acte de langage. Nous pouvons établir une corrélation entre la

performativité d'un acte de langage et ce qu'Austin appelle la *force illocutoire* d'un acte de langage. Ceci nous amène à la suite de notre réflexion, la tripartition des actes de langage entre actes locutoires, illocutoires et perlocutoires.

3) L'acte locutoire

Austin analyse les actes de langage en trois actes simultanés, en commençant par l'acte locutoire. A l'intérieur même de l'acte locutoire, il distingue trois actes immanents à celui-ci : l'acte phonétique (la production d'une suite de sons), l'acte phatique (la suite de mots appartenant à un certain lexique et à une certaine grammaire) et l'acte rhétorique (le sens et la référence déterminant la signification). En somme, l'acte locutoire consiste à produire un énoncé linguistiquement acceptable, c'est-à-dire qui respecte les règles morpho-syntaxiques et l'acceptabilité sémantique. En ce sens, l'acte locutoire peut être la phrase. Par exemple, si un locuteur anglais s'adresse à quelqu'un qui ne connaît pas cette langue, alors l'acte locutoire sera un échec.

Dans la mesure où nous plaçons nos réflexions dans le domaine de la pragmatique, l'élément qui nous intéresse ici est le caractère direct ou indirect des actes de langage. En effet, en anglais, chaque type de phrase syntaxiquement déterminé (déclarative, impérative, interrogative et exclamative) a une force illocutionnaire typique qui lui est associée. Est associée aux phrases déclaratives la force illocutionnaire de l'assertion, aux phrases impératives celle de l'ordre, aux

phrases interrogatives celle de la question et aux phrases exclamatives celle de l'exclamation. Si les locuteurs utilisent l'une des corrélations mentionnées, alors les actes de langage sont directs, et si ce n'est pas le cas, ils sont indirects. Dans la majeure partie des cas, les locuteurs sont indirects. Pour cette raison, cette partie n'est qu'un point de départ, car il est rare que seule la syntaxe détermine la force illocutionnaire des énoncés. Néanmoins, nous ne pouvons pas passer outre ce raisonnement pour commencer cette analyse tripartite.

Se trouvent dans le texte 52 phrases déclaratives, 22 exclamatives et 11 interrogatives. Nous avons catégorisé les phrases en fonction de leur syntaxe : *SVO* ou *VO* pour les phrases affirmatives, *Aux SVO* ou *Wh-Aux SVO* pour les phrases interrogatives et par *what a+N* ou *such a+N* pour les phrases exclamatives. Les phrases qui ne rentrent pas dans ces critères ont été catégorisées en fonction de leur signe de ponctuation finale. Celles qui se terminent par un point ont été comptées comme déclaratives, celles s'achevant par un point d'exclamation comme exclamatives et celles finissant par un point d'interrogation comme interrogatives. Par exemple, « Tonight ! » 1.28 compte comme une phrase exclamative et « Girls and boys. », qui suit, compte comme une phrase déclarative.

Afin d'illustrer la force illocutionnaire qui se rapporte aux phrases exclamatives, prenons par exemple la phrase 1.11 « What a bunch of worthless things. » qui témoigne du mépris de l'enseignante face à ses élèves dissipés.

Notons, également, que celui-ci est exprimé à travers l'emploi de *things*, qui a pour effet de réifier les élèves.

Si l'on s'en tient au caractère direct que donnent les phrases exclamatives et leur force illocutionnaire d'exclamation, nous avons affaire à une locutrice qui produit environ un tiers de phrases exclamatives sur sa production linguistique totale. Cela s'explique facilement par le fait que cette dernière est constamment outrée par le comportement de ses élèves. A titre d'exemple, l'exclamation « how utterly disgusting ! » l.26-27 indique syntaxiquement (et explicitement) le haut degré de dégoût de l'enseignante face à ses élèves. En somme, ces exemples montrent que c'est parfois la syntaxe qui détermine directement l'attitude de l'énonciateur face à son propre énoncé. En effet, le contenu propositionnel et la structure syntaxique peuvent indiquer directement la force illocutionnaire d'un énoncé.

Cependant, comme nous l'avons dit précédemment, nous ne pouvons pas nous contenter exclusivement des emplois typiques des phrases, déterminés syntaxiquement, pour soulever la force illocutionnaire d'un énoncé. La plupart du temps, les locuteurs sont indirects (par exemple, si un locuteur rentre dans une pièce dans laquelle la fenêtre est ouverte et dit « Il fait froid ici » à son interlocuteur, il ne se contente pas seulement de faire état de la température de la pièce, mais peut demander indirectement à son interlocuteur de fermer la fenêtre).

4) L'acte illocutoire

L'acte illocutoire se définit par ce que l'on fait *en* parlant, il réside dans la force communicationnelle que véhicule un énoncé. Il s'agit de l'acte accompli dans un acte de langage. En ce sens, l'acte illocutoire peut être assimilé à la performativité même d'un énoncé, comme nous l'avons vu plus haut. Austin répertorie environ un millier de verbes en anglais qui expriment une illocution (Searle 1971 : 39). Selon lui, « la production formelle soumise à certaines conditions est l'acte locutoire, tandis que l'acte illocutoire est l'unité minimale de la communication linguistique » (1971 : 39).

Nous allons commencer notre analyse par des faits empiriques. La taxinomie proposée par Searle donne, dans le texte, les résultats suivants : 18 énoncés assertifs, 8 directifs, 3 promissifs, 4 expressifs et 11 déclaratifs. Les énoncés assertifs permettent de donner une représentation de la réalité, de décrire un état de choses. La fonction des énoncés directifs est de permettre au locuteur d'inciter l'allocutaire à faire une action dans le monde. Les promissifs engagent le locuteur à accomplir une action future. Lors de l'accomplissement d'un acte de langage expressif, le locuteur fait part d'un état mental. Enfin, les déclaratifs permettent au locuteur d'instaurer une réalité à travers la proposition qu'il énonce, en impliquant souvent une institution extralinguistique (Levinson 2007 : 240).

Dans les éléments d'analyse pour sa taxonomie, Searle utilise ce qu'il appelle la “direction d'ajustement” comme élément déterminant. Soit les mots

correspondent avec la réalité extralinguistique, alors la direction d'ajustement va des mots au monde, comme dans les assertives par exemple ; soit le monde doit correspondre aux mots, alors la direction d'ajustement sera du monde vers les mots, comme dans les promissives. Les deux directions d'ajustement sont possibles pour les déclaratives.

La direction d'ajustement peut nous fournir quelques éléments d'analyse. En effet, avec la présence majoritaire d'assertives, il s'agit, dans la position de l'enseignante, de représenter un nouveau monde américain. Nous pouvons partir du principe que nous sommes des sujets intentionnels et que nous produisons des énoncés qui doivent correspondre au monde, mais pas le monde en tant que « ici et maintenant ». Pour l'institutrice, il s'agit du monde "idéal" vu par le colonisateur américain qui veut faire des Amérindiens des citoyens américains. Pour cette raison, la locution "vision du monde" est plus juste. Tous ces énoncés assertifs expriment une vision du monde qui est celle des Américains, les élèves doivent l'intégrer et l'assimiler (1.40 « They are living the American way. »).

Les actes illocutoires déclaratifs sont encore plus pertinents par leur direction d'ajustement. Effectivement, on remarque que dans le texte plusieurs actes de langage déclaratifs commençant par *You are going to* (1.32-37, 52-53). Finalement, les procès exprimés par le verbe suivant *you are going to* vont devoir se produire car ces déclaratives ont une valeur directive.

Par ailleurs, dans l'extrait, bon nombre d'énoncés directifs sont des ordres (les énoncés directifs peuvent être des conseils, des suggestions, des invitations à faire quelque chose...). Pour cette raison, je vais employer « directif/-ve » comme signifiant « acte de langage directif exprimant un ordre ». Finalement, d'après la taxonomie de Searle, nous remarquons que l'attitude illocutionnaire directive qu'adopte l'enseignante est le signe d'une autorité omniprésente et incontestable.

Illustrons à présent chaque acte issu de la taxonomie de Searle avec le texte.

(9) *I see that this is going to be more difficult than they told me it would be. You are all totally ignorant.* 1.5-6

Ces deux expressives, à travers lesquelles le locuteur exprime un état mental par rapport à un objet ou un sujet de la réalité extralinguistique, instaurent dès le début du texte une tension de la part du professeur. Le premier énoncé est une plainte, qui est confirmée par le second énoncé insultant. Une attitude dédaigneuse se dégage de l'enseignante, le second énoncé justifiant le premier. Le professeur se plaint à travers l'observation qu'elle fait de ses élèves dissipés (à ce titre, le premier énoncé peut être d'abord vu comme assertif).

(10) *These stupid children should be left on their reservations and forgotten about.* 1.10-11

Cet énoncé expressif témoigne d'une attitude relative au déni qu'a l'enseignante face à ses élèves. L'enseignante témoigne d'une certaine dénégation, elle refuse

l'existence des élèves indiens dans la sienne. Notons d'ailleurs la présence de l'épithète « stupid », qualificatif insultant.

(11) *Ooooooooooh, ooooooh, what an odor! Ooooooooohweeeeee, young lady, ooooohweeeeee!* 1.19-21

Cette série d'interjections constitue un acte expressif qui exprime le dégoût. Les didascalies nous indiquent que le langage corporel du professeur est en adéquation avec ce qu'elle produit linguistiquement (l'enseignante se pince le nez). L'enseignante est donc dégoûtée par ses élèves qui, eux, sont rabaissés. Le professeur communique ici par ses actes de langage que ses élèves la rebutent.

(12) *That's one step out of savagery for you.* 17-18

Cet énoncé est assertif car la proposition exprimée décrit la réalité, celle de l'enseignante. En effet, après avoir fortement réprimandé son élève, le professeur considère le résultat de la sanction comme un état de choses au moment de l'énonciation, c'est-à-dire un niveau de sauvagerie moindre pour l'enfant.

(13) *I'll rap your knuckles hard if you do that again.* 1.16

Il s'agit d'un acte de langage promissif à travers lequel le locuteur s'engage à accomplir une action future. Cet énoncé a une valeur d'avertissement par rapport à d'éventuelles conséquences en cas de mauvais comportement des élèves. Si le contenu propositionnel <you - do that again> se produit dans la réalité, alors <the teacher - rap the pupils' knuckles> se produira également. C'est une méthode

pédagogique violente d'avertissement basée sur la menace. Au contraire, les Amérindiens valorisaient *l'estime de soi* des élèves à l'école, qui se définit comme l'équilibre entre l'intellectuel, le spirituel, le physique et l'émotionnel. Par exemple, les Ojibwés (le troisième peuple indien aux Etats-Unis, démographiquement) reproduisaient dans l'éducation des enfants les sept préceptes de la vie : respect, amour, courage, sagesse, humilité, honnêteté et vérité (Pamela 2006 : 2-3). Voilà, par conséquent, deux approches pédagogiques antagonistes qui devaient alimenter le traumatisme que la scolarisation américaine pouvait être pour les jeunes élèves amérindiens.

(14) *Everyone of you, everyone of you will have your hair cut off tonight.* 1.28

Cet énoncé directif suit la direction d'ajustement des mots vers le monde. Effectivement, la proposition énoncée se vérifiera dans la réalité le soir suivant l'énonciation. L'enseignante est indirecte en employant *will*, ce qui renforce l'ordre. En effet, en employant ce modal, elle décide indirectement de l'avenir des Amérindiens, elle l'écrit.

(15) *Here in this school, you are going to learn the English language.* 1.34

La même idée peut se retrouver dans les énoncés où on retrouve la construction *you are going to*. Il s'agit d'actes de langage directifs. La structure sociale confère à l'enseignante une position de pouvoir sur ses élèves, celle de décider de l'état des choses dans l'avenir. Cela est exprimé à travers l'emploi d'actes directifs. C'est par imposition que l'enseignante détermine la construction

identitaire de ses élèves. En un mot, il s'agit d'un cas de construction de l'autre par un discours de domination.

D'autre part, les constructions du type *no more + nom* que l'on trouve 1.54-56 sont des actes directifs. Dans ce contexte, ces énoncés signifient *it is forbidden to* ou bien *I do not want it to happen again*. Les noms qui suivent *no more* ont déjà été mentionnés précédemment par l'enseignante et font référence à ce qui constitue l'identité amérindienne (que l'enseignante veut censurer).

(16) a. *No more of you savage tongue.* 1.55

(16) b. *It is forbidden to speak your savage tongue.*

(16) c. *I do not want you to speak your savage tongue anymore*

(17) *No food ! No water ! And no toilet !* 1.49-50

Ces énoncés sont des directifs exprimant la privation d'éléments vitaux pour l'homme, verbalisés par la séquence « No + nom », tout comme la construction « no more + nom » mentionnée auparavant. Finalement, cette méthode constitue, pour qui que ce soit, une dégradation de la condition humaine ainsi qu'une menace pour la survie.

(18) *I told you not to do that again. I told you what I'd do. (She shakes the child violently.) You are going to be a lesson for the others. You, child, are going to be punished. (She pulls out a bottle of castor oil and pours it down the struggling child's mouth.) It's the dark room for you. (She pushes the child into a dark closet space.) You will stay in here all day. No food! No water! And no toilet!*

(Turns to others.) She is a lesson for all of you to follow. 1.45-51

Deux niveaux de lecture doivent être distingués dans ce passage : d'un côté ce que dit et fait l'enseignante, d'un autre les informations contenues dans les didascalies à l'attention du lecteur. L'enseignante se sert d'une élève comme exemple en lui infligeant une punition violente (décrite dans les didascalies) et par un acte de langage directif d'interdiction de pratiquer la langue des signes. En effet, c'est en montrant la punition brutale qui attend les élèves s'ils font des signes pour communiquer que l'institutrice les dissuade de pratiquer toute communication gestuelle. Et en prenant une telle mesure, le professeur impose l'interdiction de communiquer gestuellement¹. En ce qui concerne les didascalies, l'émetteur est l'auteur. Si on considère que le lecteur est le récepteur, alors la fonction des didascalies est de donner des informations qui l'aide à comprendre et à se représenter une situation, et elles représentent des actes de langage assertifs. Et si on estime que les récepteurs sont le comédien et le metteur en scène, alors la fonction des didascalies est d'indiquer dans une situation un élément d'action, de jeu ou de mise en scène à suivre. Dans cette mesure, les didascalies sont des actes de langage directifs.

(19) *You are going to learn English language. 1.56*

¹ A ce propos, si les Indiens communiquaient gestuellement à cette époque et dans ce genre d'endroits, c'est en partie parce qu'ils n'appartenaient pas tous à la même communauté linguistique.

Il s'agit d'un énoncé directif, celui d'obliger, in fine, les élèves à apprendre l'anglais. En effet, les élèves savent qu'ils devront apprendre cette langue, sans avoir le choix. En plus de la langue maternelle des élèves, l'enseignante fait bien comprendre que les repères identitaires de ces derniers (religieux, culturels...) disparaîtront également.

(20) Les chants que l'enseignante produit constituent un acte de langage. Le premier est « Good Morning to You » (deuxième ligne de la première didascalie) et le second « Star Spangled Banner » 1.41. Le second chant est l'hymne américain. Ils sont de nature différente et les actes de langage liés au fait de les chanter sont différents également. « Good Morning to You » est chanté au début de la pièce, ce qui du point de vue de la mise en scène respecte une fonction introductive (linguistiquement, il s'agit de la fonction phatique du langage selon Jakobson (1963 : 217)). Du point de vue linguistique, l'acte illocutoire est de saluer ses élèves gaiement. L'acte illocutoire du second chant est symbolique, car, relativement au cotexte gauche (« They are living the American way. 1.40), il exprime la réécriture identitaire qui attend les élèves. Lorsque l'enseignante chante l'hymne américain, il y a une dimension patriotique dans cet acte de langage puisque la force illocutionnaire en question est de revendiquer l'appartenance à sa nation. On pourrait y voir une forme d'invitation, celle d'appartenir à la nation en s'américanisant.

Dans cette section, nous nous sommes efforcés d'illustrer les actes illocutoires à partir du texte. Maintenant, nous allons nous pencher sur les éventuelles conséquences de ces derniers.

5) Les actes perlocutoires

Les actes perlocutoires désignent l'effet produit par l'énoncé sur l'interlocuteur. Dans ce texte, les actes perlocutoires sont principalement accessibles dans les didascalies. Nous allons tenter de déterminer quels pourraient être les conséquences des actes illocutoires sur l'allocutaire à partir des points précédents et des didascalies.

D'abord, l'attitude autoritaire de l'enseignante fait que de ses actes de langage peuvent susciter la peur sur un groupe d'enfants. Effectivement, la première didascalie informe que les élèves réagissent face à l'enseignante avec une certaine peur. L'enseignante, qui a pour but d'assimiler les élèves au mode de vie américain (vestimentaire, linguistique, identitaire, religieux, idéologique...), se doit également de le faire le plus vite possible, donc de manière brutale. Elle doit donc employer des moyens violents et radicaux afin de marquer les esprits. Il faut garder en tête que, dans la mesure où les actes perlocutoires sont peu accessibles directement dans le texte, nous ne saurons pas si ces actes de langage aboutiront à des succès ou des échecs. En somme, la théorie des actes de langage atteint ici une limite. Néanmoins, l'agencement collectif d'énonciation que nous verrons dans la

troisième partie apportera des réponses en ce qui concerne les résultats des actes de langage de l'enseignante. En effet, dans la théorie empruntée, le langage est traité dans son aspect socio-historique, ce qui a pour conséquence d'aller chercher des éléments en dehors du texte. Ainsi, il sera possible de rendre compte des effets perlocutoires vus dans cette partie.

Ensuite, la didascalie 1.47-48 indique une lutte de l'élève que l'institutrice punit. Cela signifie qu'elle résiste à l'enseignante qui lui inflige de mauvais traitements. Cette résistance de l'élève constitue un premier effet perlocutoire indiqué dans l'extrait.

Néanmoins, dans la mesure où nous avons accès à ce que l'institutrice attend de ses élèves, nous pouvons malgré tout nous représenter certains effets perlocutoires. En effet, si une autorité parvient à faire effet, alors les sujets soumis à cette autorité deviennent obéissants. Et en pratique, si les élèves deviennent obéissants, alors les effets perlocutoires sont qu'ils cessent toute communication gestuelle, qu'ils apprennent l'anglais, qu'ils s'habillent comme on leur demande de s'habiller, qu'ils se lavent quand on leur demande de se laver, qu'ils se convertissent au christianisme, qu'ils se conforment à l'idéologie américaine : en un mot, l'obtention par le professeur de l'obéissance totale de ses élèves.

Les moyens employés par le professeur pour obtenir l'obéissance sont également un paramètre favorable au succès de ses actes de langage.

Effectivement, nous avons vu dans (18) qu'elle prend une élève pour exemple et lui inflige une punition tyrannique afin d'interdire aux élèves la communication gestuelle. Nous pouvons alors affirmer qu'à travers ses punitions, l'enseignante représente une menace à la condition humaine, voire à la survie, de ses élèves. Ces éléments sont favorables à ce que l'institutrice parvienne à ses fins.

Dans cette partie, nous venons d'analyser l'extrait en termes d'actes de langage. Nous avons vu que l'intention de communication de S et les efforts fournis pour que H capte cette intention occupent une place centrale dans la théorie. Ceci nous amène à la partie suivante. Grice part également de ce principe, il s'est concentré sur les intentions de communication, en termes non pas d'actes de langage mais d'implicatures.

II) Les implicatures : le modèle gricéen

1) Cadre théorique

Dans cette partie, nous tenterons de dégager les implicatures du texte à l'aide du modèle proposé par Herbert Paul Grice (1989 : 22-41). Dans son livre publié suite aux cours et aux conférences qu'il a donnés à l'Université de Harvard, Grice pose et développe la notion d'implicature. Il définit cette notion comme tout contenu implicite d'un discours (oral ou écrit, bien que Grice se soit concentré sur les implicatures conversationnelles).

En amont de la notion d'implicature, Grice a développé un principe qui tente d'expliquer comment les locuteurs utilisent le langage dans les conversations de tous les jours. Ainsi, il a pris conscience que lorsque les locuteurs parlent, ils coopèrent. Le principe de coopération, dont il est le créateur, est le suivant : *Que votre contribution à la conversation soit, au moment où elle intervient, telle que le requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé.* (Grice 1989 : 93. Traduction française de Sperber et Wilson). De ce principe découlent des maximes conversationnelles et leurs sous-maximes, que Grice a définies comme suit (Grice 1989 : 26-27) :

-Maxime de Qualité : 1 : n'affirmez pas ce que vous croyez être faux.

2 : n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves.

-Maxime de Quantité : 1 : que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis.

2 : que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis.

-Maxime de Pertinence : soyez pertinent.

-Maxime de Manière : 1 : évitez de vous exprimer avec obscurité.

2 : évitez d'être ambigu.

3 : soyez bref.

4 : soyez méthodique.

En d'autres termes, la maxime de qualité a à voir avec la véracité des informations, la maxime de quantité avec l'aspect quantitatif des informations, la maxime de pertinence avec la cohérence et la cohésion, tandis que la maxime de manière s'écarte du contenu et se rapproche de la forme, de la manière, de la méthode et du style que les locuteurs utilisent. Ces maximes ne doivent être considérées ni comme une utopie de la communication humaine, ni comme des règles autoritaires à suivre à la lettre. Selon Grice, il s'avère que n'importe quel participant à une conversation, empiriquement, adhère à un certain niveau (plus ou moins profond) au principe de coopération et à ses maximes afin d'entretenir un

échange rationnel et coopératif (au sens large). Le principe de coopération se veut la théorisation de cette « conscience mutuelle qui, partagée par les participants, génère des implicatures qui demeurent au cœur de toute entreprise pragmatique » (Horn et Warn 2007 : 7).

Vis-à-vis de ces maximes, Grice remarque que chaque participant adopte l'attitude suivante : premièrement, un locuteur peut les observer, et, deuxièmement, il les exploite quand cela est nécessaire au discours. Nous définirons ces notions au cours de l'analyse.

Le principe de coopération et ses maximes conversationnelles seront donc le prisme avec lequel nous examinerons les implicatures présentes dans le texte.

Grice, qui s'est penché sur la question de comment nous utilisons le langage, a donc développé, à travers le principe de coopération, la notion d'implicature. Selon lui (1989 : 25-27), les implicatures sont le contenu de tout énoncé, au-delà de ce qui est « dit ». Les implicatures tendent à dégager la part d'implicite, celle qui est « communiquée » dans un énoncé. La notion a été développée dans un contexte où la sémantique formelle atteint ses limites, c'est-à-dire dans l'analyse des conversations de tous les jours. Dans la mesure où le langage est un phénomène social et conventionnel, la sémantique ne pouvait faire émerger la totalité du contenu implicite des énoncés. Elle redevient pertinente au niveau de la phrase parce qu'elle est formelle, au contraire de l'énoncé qui

présuppose un énonciateur et une situation d'énonciation. Soit par exemple, l'énoncé « War is war » : la sémantique verrait là une tautologie et la pragmatique verrait une implicature qui aurait sa place lors d'une conversation (celle d'un fatalisme par rapport à la dureté de la guerre, par exemple). Grâce à l'apport contextuel des énoncés, le concept d'implicature permet de dégager un contenu non-énoncé, présent dans la communication humaine, là où la logique et la sémantique atteignent leurs limites. En somme, Grice part du postulat que pour déterminer les implicatures d'un énoncé, les participants d'une conversation doivent se conformer à un certain niveau au principe de coopération, et c'est à travers les maximes de ce dernier que les implicatures peuvent être dégagées. Ainsi, il affine sa terminologie et dresse une taxinomie des implicatures, que nous verrons au fil de l'analyse de l'extrait.

Voici les étapes successives de dégagement d'une implicature (Grice 1989) :

1. Le locuteur S a dit P.
2. L'interlocuteur H n'a pas de raison de supposer que S n'observe pas les maximes de conversation ou du moins le principe de coopération.
3. Supposer que S respecte le principe de coopération et les maximes implique que S pense Q.
4. S sait (et sait que H sait que S sait) que H comprend qu'il est nécessaire de supposer que S pense Q.

5. S n'a rien fait pour empêcher H de penser Q.

6. S veut donc que H pense Q.

7. Donc S a implicite Q.

Un minimum de connaissances partagées entre locuteurs et interlocuteurs est nécessaire pour que ce système inférentiel fonctionne (tels que Lewis, 1969, et Schiffer, 1972, l'ont présenté, à savoir que S et H connaissent mutuellement *p* si et seulement si S connaît *p*, H connaît *p*, S sait que H connaît *p*, H sait que S sait que H connaît *p*...).

Avant de commencer l'analyse de l'extrait en termes d'implicatures, la première question que nous sommes amenés à nous poser est celle de la coopération : s'agit-il d'un modèle coopératif dans notre extrait ? La question est légitime car seule l'enseignante prend la parole. Il ne s'agit alors pas d'une conversation à proprement parler puisque linguistiquement il n'y a pas d'échange. Le fait que les élèves ne prennent pas la parole est-il un signe de refus de coopération conversationnelle ? En termes de maxime de quantité, l'enseignante produit la totalité de la quantité. De plus, l'enseignante ne fait pas, globalement, preuve de bienséance, de politesse et de considération, ce qui donne un aspect autoritaire et unilatéral à l'échange. L'enseignante a même une attitude conversationnelle agonistique car elle est dans un affront constant avec les élèves.

A première vue, le texte laisse difficilement penser que cet échange relève de la coopération conversationnelle.

Cependant, il s'agit d'une communication qui débute puisque l'enseignante utilise la fonction phatique du langage (Jakobson 1963 : 217) dans la mesure où elle chante « Good Morning to You » avant de saluer ses élèves. Elle débute la conversation et établit donc la communication avec son interlocuteur. Rappelons également que les méthodes d'enseignement utilisées sont occidentales, elle respecte donc ce modèle et les conventions qui en découlent. Il s'agit d'un modèle asymétrique en ce qui concerne la relation professeur-élèves (ce qui se traduit aussi en termes de pouvoir, de formes d'adresse, de politesse, de savoir,...). Il n'est donc pas étonnant que l'enseignante ne soit pas interrompue lorsqu'elle prend la parole. Par conséquent, l'enseignante doit considérer comme normal, donc coopératif, de prendre la parole si longtemps pour expliquer ce qu'il va advenir pendant l'année d'enseignement, sans qu'elle soit interrompue. Finalement, on peut estimer qu'elle coopère. Il est difficile de se prononcer sur la coopération des élèves dans la mesure où il n'y a pas de tour de parole de leur part. Les seuls indices qui concernent les élèves se trouvent dans les didascalies, nous savons qu'ils communiquent gestuellement entre eux mais pas avec leur professeur. Cela nous place dans une position différente car il ne s'agit plus de la conversation enseignante-élèves mais de la relation auteur-lecteur.

La trame de notre analyse des différents types d'implicatures sera la suivante : nous commencerons par celles dont l'apport contextuel n'est pas

nécessaire, pour ensuite nous diriger progressivement vers celles pour lesquelles il devient indispensable.

2) Les implicatures conventionnelles

Dans *Study in the Way of Words* (1989), Grice insiste sur le fait que les implicatures se dégagent principalement du contexte, mais également de la forme purement linguistique. Il s'agit des implicatures conventionnelles, celles que l'on dégage grâce à un item grammatical ou lexical. A titre d'exemple, le problème de la conjonction *and* pose la question de savoir, dans un énoncé qui comporte la conjonction *and*, est-ce un *and* d'ajout, qui exprime une chose *en addition d'*une autre, ou bien un *and* chronologique, qui exprime un *ordre dans le temps* de deux choses. En pragmatique anglo-saxonne, déterminer le type de *and* dans un énoncé relève en premier lieu des implicatures conventionnelles. Pour relever ce type d'implicature, la dépendance contextuelle peut être nulle ou quasi-inexistante. Autrement dit, on peut dégager des implicatures conventionnelles à partir de phrases.

Ainsi, on relève dans le texte :

(21) *Good morning*. 1.2

Cette locution est utilisée conventionnellement comme forme de politesse. Elle a pour fonction de saluer quelqu'un et a une utilité phatique au sens de Jakobson d'engagement de la communication : « la tendance à communiquer (qui) précède la capacité d'émettre ou de recevoir des messages porteurs d'information » (1963 :

217). Le deuxième lexème de la locution, *morning*, dégage une implicature qui s'adresse directement au lecteur, cela lui donne un indice temporel :

+ > le moment de l'énonciation est un matin

Effectivement, si le moment de l'énonciation est le matin, il est inenvisageable, tant cette norme linguistique est usitée, d'avoir : ?? Good evening !

L'anomalie pragmatique serait conséquente au point de rendre l'énoncé sémantiquement et, surtout, socialement inacceptable.

Voici les deux cas de figure qui illustrent le problème de la conjonction *and* :

(22) *You might be as well deaf and dumb !* 1.6-7

Dans cet exemple, la question de la conjonction *and* se pose. L'implicature que suscite le connecteur *and* dans l'énoncé est la suivante :

+ > Vous devez être atteints de mutisme et surdité simultanément (non pas l'un puis l'autre)

(23) *These stupid children should be left on their reservations and forgotten about.* 1.10-11

On relève le second cas de figure ici puisque *and* a toujours une valeur d'addition mais en termes d'ordre chronologique. La conjonction prend le sens de *l'un et ensuite l'autre*. En résulte l'implicature suivante :

+ > Ces enfants stupides devraient être laissés dans leur réserves, et ensuite, oubliés

(24) (*Suddenly, pinching her nose in broad gesture*) *Ooooooooooh, ooooooh, what an odor!* 1.19-20

L'implicature est conventionnelle dans cet exemple. En effet, la didascalie indique le geste qu'effectue l'enseignante, celui de se boucher le nez. Ce geste a une signification en Occident. Le problème de la différence culturelle peut rendre l'implicature discutable, mais nous savons que l'enseignante vient d'une culture occidentale, et que donc, pour elle, le fait de se boucher le nez signifie qu'il y a une mauvaise odeur environnante. De plus, l'énoncé qui suit la didascalie est un couple d'interjections suivi d'une construction exclamative en *what a + N* (le nom est *odor*). L'implicature devient claire :

+ > il y a une odeur pestilentielle

(25) *Was that an Indian sign-language gesture I saw you making there?* 1.14

Cette question fermée est au prétérit, et la valeur de rupture qui découle de *was* et *saw* est un indice qui nous permet d'inférer :

+ > le langage des signes indien a cessé au moment où le locuteur parle

(26) *That will be another step out of your darkness!* 1.24-25

L'item lexical *another* permet d'impliciter qu'il ne s'agit pas d'une seule et unique étape et donc que :

+ > il y a au moins une autre étape qui a été franchie avant celle-là

(27) *Here in this school you are going to learn the English language.* 1.34

Dans ce contexte, l'emploi du présent progressif indique que l'énonciateur se place à l'intérieur de l'événement qu'il saisit en un point quelconque de son déroulement. Comme c'est probablement le premier jour d'école et que les élèves ne savent pas ou peu parler anglais (« Do any of you understand any English ? Not a single one of you ? » 1.7), nous pouvons alors dégager l'implicature :

+ > les élèves ne savent pas parler anglais au moment de l'énonciation

(28) *You are going to learn how to be Christians, how to worship God and live a clean, wholesome, decent life.* 1.35-36

Ici, *and* est intéressant dans la mesure où les deux implicatures de la conjonction sont equi-possibles. En effet, il peut s'agir d'un *and* d'addition qui coordonne deux éléments, respectant ainsi un souci de pertinence. L'implicature serait alors :

+ > Etre Chrétien et vivre une vie honnête sont deux qualités connexes

Mais l'apport du contexte fait qu'il est possible, grâce au coordonnant, de voir une relation de cause à effet dans les événements. Etant donné que les colons désiraient civiliser le peuple indien car ils considéraient celui-ci comme resté à l'état sauvage, on peut supposer que pour cette raison ils considéraient également que les Indiens ne menaient pas une vie aussi honnête et respectable qu'eux. C'est pour cette raison que la religion chrétienne était un moyen d'accéder à une telle vie. Ainsi, l'implicature suivante est envisageable :

+ > être Chrétien permet d'accéder par la suite à une vie honnête et décente

(29) *This is not the reservation, child!* 1.35

En termes culioliens, l'article défini *the* marque une opération qualitative. En l'utilisant, l'énonciateur présuppose au moment de l'énonciation l'existence d'une occurrence de la notion. En outre, l'emploi de *the* nécessite une connivence inter-énonciateurs. Au début du XXe siècle, il y avait de nombreuses zones réservées aux Indiens et cela relevait du savoir doxique. L'article peut avoir un effet de sens spécifique ici. En effet, puisque chaque individu amérindien avait son expérience des réserves, *the* aurait pour référence les réserves respectives de chaque élève.

Ainsi :

+ > Ici, tu ne te trouves pas dans la réserve d'où tu viens

The peut aussi avoir un effet de sens générique, auquel cas l'enseignante parlerait de la réserve type. Alors :

+ > Cet endroit n'a rien à voir avec une réserve

(30) *I told you not to do that again.* 1.45

Dans cet exemple, l'unité lexicale *again* suppose qu'il y ait, au total, au moins deux occurrences de la relation prédicative <you - do that>.

+ > Tu l'as déjà fait au moins une fois

(31) *The language that has brought hope and civilisation to people everywhere.*

1.59-60

Puisque le *present perfect* a une valeur de bilan à T₀ et que le cotexte gauche indique que les élèves ne sont pas encore « civilisés » (le processus de civilisation

passer par l'apprentissage de la langue anglaise et ils n'ont pas encore appris cette langue), on peut dégager l'implicature suivante :

+ > La langue anglaise a déjà permis de civiliser d'autres peuples, et vous, vous restez à civiliser et cela passera, en partie, par l'apprentissage linguistique

3) **Les présuppositions et l'entraînement**

Selon Grice, les présuppositions désignent le contenu implicite que l'on soulève à travers le contenu sémantique d'un énoncé. Les présuppositions sont aux énoncés ce que les implicatures conventionnelles sont aux unités (grammaticales ou lexicales). Dans la mesure où il s'agit du contenu sémantique des énoncés, les présuppositions se rapprochent plus des implicatures conventionnelles que des implicatures particulières. Pour vérifier si nous mentionnons bien des présuppositions, le test consistant à ramener un énoncé à la phrase, c'est-à-dire à l'extraire du texte et à le considérer en lui-même et pour lui-même, afin de voir si nous arrivons au même résultat implicite, est pertinent. Ainsi, nous relevons dans l'extrait :

(32) *Well, this can be easily solved.* 1.26

>> au moment de l'énonciation, *this* n'est pas encore résolu

(33) *You Indians are going to become educated, educated!* 1.32-34

>> votre éducation n'est pas encore faite

(34) *You are going to learn how to be civilized people, civilized Indians, Indians who can earn an honest living, Indians that the American people can be proud of...* 1.36-38

>> les Indiens ne sont pas civilisés.

>> ils ne gagnent pas leur vie honnêtement.

>> les Américains ne sont pas fiers des Indiens.

La notion *d'entraînement*, *entailment* en anglais, est un outil sémantique utilisable pour dégager les présuppositions. L'entraînement part du postulat qu'un item (lexical ou grammatical) se situe dans une série composée d'autres unités ordonnées graduellement, dans un ordre que l'on qualifiera de décroissant (exemple : glacial > froid > frais). Si l'on nomme les différentes unités d'une série $A > B > C > \dots$ alors A entraîne sémantiquement B si et seulement si A est vrai, rendant B vrai également, donc $A \parallel B$. Soit les deux exemples suivants :

(35) *You are all totally ignorant.* 1.6

Ici, l'adverbe de degré *totally* peut s'inscrire dans la série *totally > partly > slightly*.

||- You are all partly ignorant

||- You are all slightly ignorant

(36) *You are going to forget all of your Indian ways, all of them.* 1.52-53

Le quantifieur *all* trouverait sa place dans la série suivante : *all > most > many > several > few > one*.

- ||- You are going to forget most of your Indians ways
- ||- You are going to forget many of your Indians ways
- ||- You are going to forget several of your Indians ways
- ||- You are going to forget one of your Indians ways

4) **Les implicatures non conversationnelles**

Dans sa taxinomie des différentes sortes de contenus communicationnels, Levinson (1997 : 131) reprend la théorie de Grice dans laquelle il mentionne le contenu communicationnel de type non conversationnel. La ramification indique que ce type de contenu et les implicatures relatives à celui-ci font partie de ce qui est d'abord implicite, puis non conventionnel. Mais Levinson ne développe pas ou peu ce type d'implicature, tout comme Grice. En fait, il s'agit de ce qui est implicite dans le non-linguistique, comme par exemple les signes produits par le corps lui-même (nous restons donc dans un contenu de nature sémiotique non linguistique). Nous pouvons parler ici du concept de *communication ostensive-inférentielle* issu de la pragmatique cognitive de Sperber et Wilson (fondée sur le principe de pertinence, tirée de la troisième maxime de Grice) que Bracops reprend : « il y a communication ostensive-inférentielle lorsqu'un individu fait connaître à un autre individu par un acte quelconque l'intention qu'il a de lui faire connaître une information quelconque » (2006 : 100).

(37) *(She sees one of the girls gesture to one of the others, and pummels the girl, who pulls back wide-eyed with surprise.)* 1.12-13

Cette didascalie traite de la communication non linguistique. En effet, il s'agit d'une élève qui communique gestuellement avec un autre élève, et qui par conséquent se fait frapper par l'enseignante. La communication gestuelle est donc la cause et le coup porté sa conséquence. Si l'on suppose que la seconde personne n'est pas sadique et qu'elle considère le coup qu'elle porte comme mérité, alors :

+ > L'enseignante frappe son élève car cette dernière a exécuté une action avec laquelle l'enseignante est en désaccord

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

Le même raisonnement est applicable à cet exemple. Ici, au lieu de frapper l'enfant comme en (37), l'enseignante admoneste l'enfant en bondissant sur elle.

(39) *(Suddenly, pinching her nose in broad gesture)* 1.19

La didascalie décrit l'enseignante qui se bouche le nez de manière exagérée.

L'implicature issue du domaine non linguistique est la suivante :

+ > Il y a une mauvaise odeur

Notons le problème que posent les implicatures non conversationnelles. Bien qu'elles ne soient pas conventionnelles (selon la taxinomie de Levinson), il est pour autant délicat de conclure qu'elles n'appartiennent pas du tout à ce qui est

conventionnel. En effet, en ce qui concerne les signes corporels (nous aborderons ici seulement ce point), c'est parce que certains d'entre eux sont connus et reconnus dans une culture donnée qu'ils peuvent être communiqués et compris, au même titre qu'un énoncé. D'un côté, les signes gestuels ne sont pas linguistiques, mais d'un autre, beaucoup d'entre eux sont de l'ordre de la convention fixée culturellement. Un autre exemple qui illustre ces propos est celui de l'ostension, qui est conventionnellement acceptée. De manière générale, en Occident, lorsque nous voulons montrer une chose ou une personne, on la pointe du doigt : voici le signe ostensif-référentiel de l'ostention. Dans la mesure où le corps communique lui aussi des informations d'ordre pragmatique et qu'il est en jeu dans notre société au même titre que nos productions linguistiques, celui-ci implique des conventions.

5) Les propriétés des implicatures

Grice dégage des implicatures cinq propriétés (1989 : 39-40, 43-46) reprises par Levinson (1997 : 114-118).

La première d'entre elles est leur caractère annulable. Puisque les implicatures appartiennent au domaine de ce qui est communiqué implicitement, elles se détachent de la forme (qui concerne la propriété suivante) et peuvent donc être annulées ou défaites.

(40) *Good morning, boys and girls, er, squaw and bucks.* 1.1-2

Voici un exemple d'annulation d'implicature lorsque l'enseignante se reprend en employant *er*, pour, ensuite, changer de forme d'adresse. « Boys and girls » est annulé pour être repris par « squaw and bucks ». L'énoncé de l'enseignante jusqu'à « girls », par la forme d'adresse employée, soulève l'implicature :

+ > Je vous considère comme des garçons et des filles

L'annulation par « er » et l'emploi de la nouvelle forme d'adresse permettent alors de dégager cette nouvelle implicature :

+ > En fait je vous considère comme des squaws et des bucks²

Ces termes sont péjoratifs et marqués axiologiquement, ce qui indique la manière dont l'enseignante se représente les Indiens. Nous allons conclure ce point en remarquant que l'enseignante annule une seconde fois l'implicature puisqu'elle souhaite le bonjour aux Indiens une fois de plus en s'adressant à eux en tant que « savages » 1.4.

Grice développe l'annulation des implicatures en avançant que les déductions (au sens d'énoncé construit à partir d'une généralité qui s'applique à un cas isolé et l'explique) ne sont pas annulables, tandis que les inductions (un énoncé construit à partir d'un cas isolé qui exprime une généralité) le sont. Nous allons utiliser l'exemple suivant afin d'illustrer ce point :

(41) *We will not have a bunch of lousy Indians in this classroom!*

A partir de l'observation de l'enseignante qu'un de ses élèves a des poux, celle-ci exprime son refus d'avoir affaire à une classe d'élèves ayant tous des poux,

² Selon l'OED : *-squaw* : « Narragansett Indian squaws, Massachusetts squa, woman, with related forms in many other Algonquin dialects » (sv. squaw)
-buck : « a man : applied to native Indians of South America » (sv. buck). Signifie aussi, selon le McMillan Dictionary, « the male of some animals such as rabbits or deer », « a doe » (sv. buck). Il s'agit de deux termes très péjoratifs.

situation qu'elle considère envisageable. Par conséquent, cet énoncé peut être annulé car il se peut qu'un des élèves n'ait pas de poux, ce qui ne permet pas de valider un énoncé qui exprimerait le fait que la totalité des élèves en ont. Il s'agit de « revenir sur ses propos ».

La deuxième propriété des implicatures concerne leur caractère non détachable du contenu sémantique des productions linguistiques. Levinson ajoute à la théorie gricéenne que les substitutions synonymiques confirment la non-détachabilité des implicatures.

(42) *G-good morning savages!* 1.4

+ > Les Indiens sont encore à l'état sauvage

Dès lors, substituer « savages » par un terme sémantiquement proche n'aurait pas donné exactement la même implicature (« animals, beasts » par exemple, donneraient l'implicature de rabaisser les Indiens au niveau de l'animal).

La troisième propriété des implicatures est de nature épistémologique. En effet, les implicatures devraient être calculables en théorie, c'est-à-dire que chaque implicature devrait pouvoir être déterminée selon un raisonnement scientifique qui suivrait des étapes successives permettant de montrer comment du sens littéral on en arrive aux implicatures. Lorsque l'enseignante s'exclame, 1.25-26, en voyant des poux bien réels et vivants, le contenu sémantique de ses énoncés et ses implicatures sont vrais.

(43) *Oh, heavens alive! Oh, good heavens! Nits! Nits! Oh, and they're alive, they're real!*

Donc selon le principe de coopération, le contexte et le cotexte droit :

+ > Vous avez des poux et je trouve cela dégoûtant

Si l'institutrice avait voulu se moquer des cheveux sales d'une amie, le contenu sémantique des mêmes énoncés aurait été faux, car il n'aurait pas été question de poux, mais d'une hyperbole impliquant que les cheveux de son amie sont sales.

Enfin, la dernière propriété concerne la part d'indétermination des implicatures. Un énoncé qui, sémantiquement, ne peut avoir qu'un seul sens, peut avoir plusieurs implicatures, ce qui affecte la pertinence du message.

(44) *That will be another step out of your darkness.* 1.23-24

Par *darkness*, l'enseignante peut vouloir parler de l'obscurité intellectuelle, sensorielle, humaine, culturelle, philosophique, scientifique « ou, [d']aucun [de ces traits] comme [de] tous ces traits » (Levinson 1997 : 118).

6) L'observation des maximes

Grice avance que, d'après le principe de coopération, lorsque les participants échangent, ils *observent* le principe de coopération et ses maximes conversationnelles puisqu'ils le respectent à un niveau plus ou moins profond. « Nos échanges conversationnels ne consistent pas normalement en une suite de remarques déconnectées entre elles, si tel était le cas rien ne serait rationnel. »

(1989 : 26). C'est-à-dire qu'un échange conversationnel doit au moins répondre à l'observation du principe de coopération et à au moins une des maximes. C'est ce que nous allons tenter de montrer dans cette partie en dégagant l'observation de chaque sous-maxime, dans l'ordre qui apparaît dans le cadre théorique.

Si l'on considère l'échange comme rationnel et coopératif, alors la première maxime de qualité, « N'affirmez pas ce que vous croyez être faux », nous permet de dégager, dans l'exemple suivant :

(45) *Well, this can be easily solved.* 1.27

+ > Je pense authentiquement qu'il est vrai que nous pouvons résoudre ceci facilement

La seconde sous-maxime qualitative, « N'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves », rend les questions pertinentes en terme d'authenticité. Soit l'énoncé interrogatif :

(46) *Do any of you understand any English?* 1.6

Si l'on considère que l'enseignante observe la maxime de qualité, et donc qu'elle ne peut ni valider ni ne pas valider la relation prédicative <you – understand any English> parce qu'elle manque de preuves, l'énoncé implicite serait :

+ > Je ne sais pas si certains d'entre vous savent parler anglais et je souhaite le savoir

L'observation de la première sous-maxime de quantité, « Que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis », peut se faire dans le segment suivant :

(47) *Good morning, boys and girls...* 1.1

L'enseignante engage la conversation en saluant d'abord ses élèves, puis en employant deux formes d'adresse ayant pour trait discriminant le sexe masculin et féminin. Ainsi, cette dernière se doit de mentionner les deux sexes car elle se trouve dans une école mixte. Et c'est parce qu'elle observe la maxime qui exige d'un participant d'être aussi informatif que possible qu'elle mentionne donc « boys and girls ». Si elle n'avait employé que l'un des deux lexèmes, elle aurait rompu la première sous-maxime de quantité et, par extension, le principe de coopération. L'observation de cette sous-maxime donne :

+ > Les interlocuteurs sont des personnes de sexe féminin ou masculin

(48) *I told you what I'd do.* 1.45

Cet énoncé nous permet d'observer la seconde sous-maxime de quantité, « Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis ». La forme prétéritale *told*, dans < I – tell what I'd do >, nous indique que le procès a déjà eu lieu, et le cotexte gauche nous indique que c'est le cas (« Well, there won't be anymore of that... It'll be the dark room for you. » 1.15-17). Il s'agit ici d'avoir déjà dit quelque chose auparavant. La maxime est observée car l'enseignante ne répète pas ce qu'elle a dit précédemment à ses élèves, elle emploie le pronom relatif *what*. Effectivement, il est considéré comme coopératif de ne pas délivrer deux fois le même message. Nous pouvons alors mettre en évidence :

+ > J'ai déjà dit une fois ce qu'il arriverait à un élève que je surprends en train de communiquer gestuellement, il sera puni

L'observation de la maxime de pertinence est fondamentale en soi, car si elle n'était pas observée, il serait difficile de trouver de la cohérence entre les tours de parole ou à l'intérieur même d'un énoncé. Grâce à l'observation de cette maxime, il devient possible d'établir des connexions logiques et rationnelles au sein d'un énoncé ou d'un échange conversationnel. Si les énoncés étaient pris indépendamment les uns des autres sans souci de pertinence, nos échanges seraient pour la plupart absurdes (d'où le fait que le théâtre de l'absurde joue sur le non-respect de cette maxime) et communiquer coopérativement, avec intercompréhension, serait inenvisageable. Notons également l'importance de cette maxime, reprise dans la pragmatique cognitive de Sperber et Wilson (1989). Sperber et Wilson ont développé dans leur ouvrage la *théorie de la pertinence*, qui part d'un postulat semblable à celui de la maxime de pertinence gricéenne. Pour Grice, nous sommes avant tout coopératifs, tandis que pour Sperber et Wilson, nous sommes d'abord pertinents. Nous pouvons donc observer la maxime de pertinence à trois niveaux dont la longueur est décroissante :

-un premier niveau qui est celui du texte, dans lequel la maxime de pertinence est observée. A ce titre, nous pouvons mentionner la cohérence du texte. Si l'enseignante, avec un même nombre d'énoncés, avait abordé le quadruple de thèmes, indépendamment les uns des autres et sans grande cohérence, il aurait été beaucoup plus difficile d'observer la maxime de pertinence. Globalement, le

thème général du texte est celui de l'éducation des élèves amérindiens à l'école et par l'école américaine.

-un deuxième niveau plus restreint, dont l'unité serait un segment composé de plusieurs énoncés abordant le même thème.

(49) *Sign language! Stinking bodies! Blankets! Deaf and dumb! How did these people get themselves into this condition?* 1.30-31

Le segment peut être séparé en deux parties, la première étant la série de quatre énoncés exclamatifs et la seconde l'énoncé interrogatif qui suit. L'enseignante, qui respecte la maxime de pertinence, établit donc de manière coopérative une relation anaphorique entre le SN « this condition » de la deuxième partie et la première partie. Nous pouvons alors dégager :

+ > How did these people get themselves into this condition, which is the condition of using sign language, of having a stinking body, of wearing blankets and of being deaf and dumb?

(50) *You are going to learn the English language. That is what you were brought here for.* 1.56-57

Le même raisonnement s'applique ici. Le pronom démonstratif *that* est anaphorique et a pour antécédent *learn the English language*. Si le professeur avait substitué le pronom démonstratif avec son antécédent, il aurait été redondant.

- enfin, le dernier niveau est celui de l'énoncé. Grice définit la maxime de pertinence au sein d'un énoncé en termes d'attentes, comme ceci : « J'attends de mon interlocuteur que sa contribution soit appropriée aux besoins immédiats de chaque étape de la transaction. » (1989 : 28). A ce titre, on peut relever :

(51) *You don't smell like a white woman!* 1.21

Cet exemple doit être compris dans son contexte. En effet, avant de produire cet énoncé, l'enseignante se bouche le nez et s'exclame en sentant son élève (cf (11)). Ainsi, la valeur du présent simple ici n'est pas celle de vérité générale. Le procès exprimé est situé dans le « ici et maintenant ». Nous obtenons ainsi :

+ > I've just smelt you and I can say you don't smell like a white woman right now

La première sous-maxime de manière est « Evitez de vous exprimer avec obscurité ». Le fait que les élèves ne savent pas parler anglais (« Do any of you understand any of English ? » 1.7) pose le problème de l'obscurité du message de l'enseignante dans le texte entier, ce qui fausse la coopération. Mais dans la mesure où il s'agit d'une pièce de théâtre comique (l'institutrice est grotesque et caricaturée), nous pouvons supposer que l'institutrice considère qu'elle coopère en parlant anglais délibérément alors que ses élèves ne comprennent pas un mot. En outre, il est possible qu'elle considère que commencer à parler anglais à ses élèves dès le début de l'échange est une méthode d'apprentissage linguistique. A

ce titre, comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, nous pouvons considérer que l'enseignante coopère et qu'elle part du principe que les élèves la comprendront à l'avenir.

La deuxième sous-maxime de manière concerne les ambiguïtés à éviter.

(52) *Girls and boys*. 1.29

Ici le cotexte gauche nous indique qu'il s'agit de couper les cheveux des élèves parce que l'un d'entre eux a des poux. Ainsi, on observe la maxime en relevant :

+ > Tonight the boys and the girls will have their hair cut off

L'observation de la maxime « Evitez les ambiguïtés » tient dans l'énoncé au fait que l'enseignante considère avoir besoin de mentionner les deux sexes. Effectivement, raser les cheveux des femmes faisait peu partie des pratiques culturelles européennes de l'époque.

« Soyez bref », la troisième maxime de manière, entretient un lien étroit avec la seconde maxime de quantité, « Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis ». Prenons ce trio d'énoncés exclamatifs pour exemple :

(53) *No food! No water! And no toilet!* 1.49-50

Les trois énoncés précédant le segment nous permettent de savoir ce que communique l'enseignante par la construction « No + Nom ». L'enseignante, qui

avait déjà prévenu son élève, la punit en l'enfermant dans le noir pour le reste de la journée. Mais en plus de l'enfermer, l'enseignante précise qu'il lui sera interdit de manger, de boire et d'aller aux toilettes, ce qu'elle n'explicite pas au moment du premier avertissement l.17. Ainsi l'observation de la maxime est la suivante :

+ > You will stay in the dark room, which also means you will be deprived of food and water and not permitted to go to the toilet

La dernière maxime, de manière, « Soyez méthodique », peut concerner l'ordre des énoncés.

(54) *Here in this school you are going to learn the English language. You are going to learn how to be Christians, how to worship God and live a clean, wholesome, decent life. You are going to learn how to be civilized people, civilized Indians, Indians who can earn an honest living, Indians that the American people can be proud of, not shamed by, so that we can hold our heads up high and say; "They are just like us, they are civilized. They aren't wild and on the warpath anymore. They are living the American way".* l.34-40

Prototypiquement, par souci de pertinence, lorsque nous racontons une suite d'évènements, l'ordre des énoncés dans le cotexte suit l'ordre chronologique des évènements. Dans cet exemple, l'enseignante explique aux élèves ce qui se passera durant l'année scolaire, ce qu'ils feront ou acquerront : les élèves doivent d'abord avant tout apprendre la langue anglaise pour ensuite apprendre le reste (par exemple, les matières scolaires ou la religion chrétienne). La finalité de l'enseignement scolaire est l'assimilation américaine. Ainsi, l'enseignante termine

ce passage par du discours rapporté qu'elle invente. Elle parle au nom du gouvernement et parle à sa place. Ce passage au discours rapporté respecte la chronologie établie par le texte gauche (le message du discours rapporté est que les Indiens sont civilisés, donc que le but de l'enseignement est atteint). La maxime est a priori observée :

+ > Voici, dans l'ordre chronologique, les grande étapes du parcours scolaire que les élèves doivent effectuer dans cette école

7) **L'exploitation des maximes**

Grice remarque que, par défaut, les maximes sont observées, ce qui l'amène à faire la distinction avec les énoncés dans lesquels les maximes sont délibérément *exploitées*. Les exploitations de maximes regroupent les cas où le locuteur choisit de bafouer une maxime conversationnelle pour communiquer une implicature. Dans sa première définition, Grice mentionne le cas des énoncés qui comportent des figures de style telles que les euphémismes ou les hyperboles (1989 : 33). Nous allons à présent parcourir les exploitations de maximes dans le texte maxime par maxime.

Maxime de qualité :

(55) *You might as well be deaf and dumb.* 1.6-7

Cet exemple peut être traité de la même manière que le précédent et donne :

+ > Vous êtes limités

(56) *What a bunch of worthless things.* 1.11

Dans l'énoncé, l'enseignante exploite la même maxime de qualité puisqu'il s'agit d'une métaphore (les élèves ne peuvent pas être des choses). Cette réification des élèves, appuyée par les emplois péjoratifs de « a bunch of » (qui peut être traduit par « un tas de ») et de l'adjectif épithète « worthless », nous amène à dégager l'implicature :

+ > Vous êtes une bande de déchets et vous ne valez pas la peine que l'on s'intéresse à vous

(57) *That will be another step out of your darkness!* 1.23-24

De la même manière, « darkness » est employé métaphoriquement à propos de l'identité indienne (culturelle, linguistique, religieuse, sociale), pour être marqué axiologiquement. En effet, en décrivant les Indiens comme étant dans « l'obscurité », l'enseignante les considère comme des personnes ignorantes. Nous pouvons alors mettre en évidence l'implicature suivante :

+ > Voici une étape de franchie qui représente un changement identitaire qui ne peut être que positif pour vous

(58) *This is a white man's school house.* 1.44-45

Dans la mesure où l'on peut s'attendre à ce qu'il y ait des élèves métisses dans l'école, l'enseignante exploite la maxime de qualité car elle sait que cette information est sémantiquement fausse. En effet, elle se trouve dans une école hors-réserve, c'est-à-dire réservée aux enfants indiens, donc l'énoncé n'est pas conforme à l'état des choses. L'implicature relève du modèle d'enseignement appliqué dans cette école, puisqu'il s'agit d'assimiler les Indiens au modèle américain. Ainsi :

+ > Cette école suit le modèle américain, l'enseignement est le même que dans les écoles où l'on trouve des élèves blancs américains

(59) *The language that has brought hope and civilisation to people everywhere.* 1.59-60

Dans cet exemple, l'enseignant glossocentrique exploite la maxime de qualité puisqu'elle manque de preuves pour asserter cet énoncé. En effet, il y a un « reste du monde », qui désigne tous les autres endroits que celui où l'enseignante se trouve. Et pour la majorité de ceux-ci, elle ne peut pas savoir ce qui s'y passe. Il est indéniable qu'il demeure des endroits où la langue anglaise ne s'est pas installée au moment de l'énonciation. Il en demeure donc certains où la langue anglaise n'a pas apporté espoir et civilisation aux habitants. A la suite de quoi, même si nous considérons que la relation prédicative < the English language – bring hope and civilisation to people everywhere > est valide, l'effet hyperbolique donné à l'énoncé nous permet d'avancer :

+ > La langue anglaise, du moins là où elle s'est installée, a apporté espoir et civilisation aux habitants

Maxime de quantité :

(60) *What was that? Was that an Indian sign-language gesture I saw you making there? Was it? Was it sign language?* 1.13-15

Lorsque le professeur pose quatre fois de suite la même question, elle est, selon la seconde sous-maxime de quantité, plus informative qu'elle ne devrait l'être. Nous remarquons, en parcourant le texte, que la communication gestuelle est prise au sérieux par l'enseignante qui ne la tolère en aucun cas. De plus, la didascalie qui précède le segment nous informe qu'elle a surpris son élève en train de communiquer gestuellement, ce qui rend la question rhétorique. L'enseignante, qui n'attend pas de réponse à cette question, commente le fait qu'elle a surpris l'élève, ce qui explique son insistance. Finalement, en posant la question de manière opiniâtre (ce qui explique le recours à l'exploitation de la maxime de quantité), l'enseignante met ses élèves sous pression en créant un climat d'insécurité. A l'aide du cotexte gauche, nous pouvons alors dégager l'implicature :

+ > L'enseignante est indignée par l'utilisation du langage des signes des élèves

(61) *educated, educated! That's spelled E-D-U-C-A-T-E-D, ed-u-ca-ted !* 1.33-

34

L'enseignante exploite la maxime de quantité dans son énoncé en insistant sur le terme. En effet, l'enseignante répète le mot « educated », l'épelle et finit par le découper syllabiquement. Ainsi, elle insiste sur ce terme qui occupe une place centrale dans son discours. Dans la mesure où les élèves sont dans cette école pour être finalement assimilés et que cela passe par l'éducation, l'enseignante exploite la maxime de quantité parce qu'elle souhaite bien faire comprendre l'importance de ce terme aux Indiens. L'insistance permet aux Indiens d'avoir un point de repère dans le discours de l'enseignante. Effectivement, si le terme est répété, peut-être le retiendront-ils. On observe aussi qu'en employant cette stratégie, l'enseignante le fait au détriment de la maxime de manière, « Soyez bref ».

Nous remarquons que les deux exemples précédents ont la particularité d'avoir un rapport proportionnel entre la quantité de production linguistique et l'insistance sur le contenu de ces productions. Cela permettrait de dresser une règle générale qui a à voir avec l'exploitation de la maxime de quantité : celle-ci peut être exploitée en vertu d'une insistance sur la totalité ou sur une partie du message. Effectivement, la langue occupe une place centrale dans le texte et dans le discours de l'enseignante : les élèves sont dans cette école pour être assimilés et ils doivent l'être avant tout linguistiquement, en apprenant l'anglais. Voilà pourquoi la langue des signes n'est pas tolérée par l'enseignante

et cela se voit à travers l'exploitation de la maxime de quantité lorsqu'elle aborde ces thèmes.

Maxime de pertinence :

Afin d'illustrer l'exploitation de cette maxime, nous prendrons en compte le texte dans son ensemble. L'enseignante exploite délibérément la maxime de pertinence car, rappelons-le, les élèves ne comprennent pas l'anglais (cf (18) et (26)). Malgré cela, l'enseignante s'adresse à ses élèves dans sa langue. Du point de vue des élèves, l'enseignante n'est a priori pas pertinente. Dès lors, une implicature possible se dégage et qui expliquerait l'exploitation de la maxime de pertinence. Celle-ci serait de nature pédagogique et s'expliquerait par le fait que les élèves doivent bien à un moment être linguistiquement sujets à l'anglais, ce qui constitue une entrée dans l'apprentissage de la langue. Ainsi, nous pouvons suggérer l'implicature suivante :

+ > Je commence à m'adresser à vous en anglais dès maintenant, car cela représente le début de votre apprentissage (linguistique)

Maxime de manière :

(62) *I'll rap your knuckles very hard if you do that again.* 1.16

Ici, la maxime « Evitez les ambiguïtés » peut être exploitée si on considère que l'enseignante joue sur une ambiguïté lexicale en utilisant l'expression « rap someone's knuckles ». En effet, le sens littéral de l'expression est « frapper quelqu'un sur la jointure (des doigts) ». Mais c'est également une expression idiomatique qui désigne le procès de « critiquer quelqu'un de manière formelle ». Le contexte dans lequel l'enseignante emploie cette locution (elle vient de frapper l'élève qu'elle a surprise en train d'employer la langue des signes) permet de déterminer que le sens littéral de la locution est employé ici.

(63) *Nits! Nits !* 1.25-26

L'enseignante construit une ambiguïté lexicale à partir de la polysémie du lexème *nit*. En effet, il peut signifier d'une part « une lente de poux » et « zozo », « crétin » d'autre part. Dans cette mesure, l'enseignante exploite la sous-maxime « Evitez l'ambiguïté » en en créant une intentionnellement. On obtient ainsi :

+ > Vous avez des lentes dans les cheveux !

+ > Vous n'êtes que des crétins !

(64) *We will not have a bunch of lousy Indians in this classroom!* 1.29

En employant le terme « lousy », l'enseignante est à nouveau ambiguë. Le terme est polysémique dans ce contexte. Le sens premier que l'on dégage est celui de la dérivation adjectivale qui part du nom « louse », qui fait référence au fait que

l'enseignante remarque qu'un de ses élèves a des poux. Si l'on explicite ce sens de « lousy », nous avons alors :

+ > L'enseignante ne désire pas avoir des élèves ayant des poux

Deuxièmement, l'adjectif « lousy » appartient au registre de langue familier, peut être employé péjorativement pour parler de l'incompétence de quelqu'un (il y a plusieurs traductions : « nul, mauvais, minable »). Il n'y a pas d'indice qui nous indiquerait lequel de ces sens l'enseignante communique, d'où l'exploitation de la maxime qui fait qu'elle joue sur l'ambiguïté lexicale du terme. Si « lousy » était utilisé dans ce sens, nous pourrions dégager :

+ > L'enseignante ne veut pas une classe composée de minables

(65) *Ooooooooooh, ooooooh, what an odor! (She lifts the blanket of a girl pupil.)
Ooooooooohweeeeee, young lady, ooooohweeeeee! You don't smell like a white
woman!* 1.19-21

Si l'on isole ce segment du texte, il est délicat de savoir à quoi fait référence l'enseignante, qui exploite la maxime « Evitez de vous exprimer avec obscurité » (ainsi que la maxime « Soyez bref », en étant trop informative). Effectivement, il est bien question d'une mauvaise odeur que l'enseignante a sentie. Cependant il est difficile de savoir ce qu'elle veut communiquer par ses interjections et par le fait que son élève n'a pas la même odeur qu'une fille blanche. Le contexte nous indique qu'elle se bouche le nez juste avant de produire cette séquence d'énoncés. De plus, elle soulève la couverture de l'élève et il est question d'une odeur

pestilentielle. C'est pour ces raisons que ses énoncés sont obscurs, par leur longueur et leur redondance. Finalement, elle veut simplement communiquer que son élève sent très mauvais. C'est le fait d'exploiter la maxime de manière en insistant autant qui permet de soulever l'implicature suivante :

+ > L'enseignante trouve son élève répugnante

Pour finir, on remarque que l'enseignante exploite également la maxime de quantité en étant plus informative que nécessaire, comme dans (61).

8) Les implicatures hyper-particulières

Nous qualifierons d'« hyper-particulières » les implicatures dont le contexte, donné par la situation de communication, ne suffit pas (les coordonnées déictiques : lieu, temps, personnes...). En effet, pour pouvoir soulever les implicatures hyper-particulières, nous avons besoin d'aller « au-delà » du texte. Ainsi, nous pouvons relever:

(66) *I see this is going to be more difficult than they told me it would be.* 1.5-6

Dans cet exemple, il n'est pas possible de savoir quels sont les référents de « this » et « they » à partir du texte seul. C'est dans la mesure où l'action de la pièce est située chronologiquement que nous pouvons soulever l'ambiguïté des pronoms. A S₀, nous sommes en pleine période d'assimilation indienne par l'éducation (1880-1920). *This* fait référence aux tâches auxquelles l'enseignante

est assignée. D'une part, *they* peut faire référence aux personnes qui lui ont assigné ces tâches. Pour cette raison, il est possible que le « they » ait pour référent « the people in Washington » 1.8, c'est-à-dire les personnes au gouvernement (il s'agit de l'exemple suivant). D'autre part, « they » peut faire référence aux personnes qui lui auraient parlé des conditions d'enseignement aux élèves indiens. Il peut alors s'agir de proches comme de connaissances de l'enseignante. Ainsi, nous dégageons successivement :

+ > Il est apparemment plus difficile d'enseigner aux Indiens que ce que le(s) personne(s) que je connais m'ont dit

+ > Il est apparemment plus difficile d'enseigner aux Indiens que ce que un/des proche(s) m'ont dit

+ > Il est apparemment plus difficile d'enseigner aux Indiens que ce que les personnes de Washington m'ont dit

(67) *I wonder if the people in Washington really know what they're doing by trying to teach these savages how to speak English, how to live like civilized human beings.* 1.8-10

Nos connaissances à propos du contexte politique nous permettent de préciser qui sont « the people in Washington ». Il s'agit du corps politique et des décisionnaires qui fréquentent la Maison Blanche à Washington. Il est fort probable que le président de l'époque est Theodore Roosevelt, président républicain de 1901 à 1909. Voici une de ses citations, à propos du peuple indien :

« I don't go so far as to think that the only good Indians are dead Indians, but I believe nine out of ten are, and I shouldn't like to inquire too closely into the case of the tenth. » (Dyer, 1992, p186), traduit par : « Je n'irais pas jusqu'à penser que les seuls bons Indiens sont les Indiens morts, mais je crois que c'est valable pour les neuf dixièmes, et je ne souhaite pas trop me soucier du dixième. ». Nous pouvons alors dégager :

+ > Je me demande si les décisionnaires politiques savent vraiment ce qu'ils font

En somme, (66) et (67) permettent au lecteur de dégager une troisième implicature :

+ > L'enseignante suit des directives données par des décisionnaires politiques

Nous venons d'appliquer la théorie gricéenne au texte, afin d'en révéler les implicatures. Nous avons souhaité parler du contenu communicationnel implicite par l'institutrice. D'un côté, l'institutrice observe les maximes (en les respectant), communiquant ainsi des implicatures. D'un autre, nous avons vu qu'elle pouvait les exploiter, parfois intentionnellement, afin de créer des ambiguïtés, des hyperboles, délivrant ainsi un type d'implicatures différent. En somme, la théorie de Grice place plutôt le professeur dans une position de locuteur intentionnel, maître de ses propos. Nous allons voir dans la troisième partie que l'enseignante est inscrite dans un contexte socio-historique, ce qui peut avoir des influences sur

ses propos et déterminer ce qu'elle dit. Ceci place le sujet de l'enseignante dans une position foncièrement différente.

III) L'agencement collectif d'énonciation de Deleuze et Guattari

Dans cette partie, nous appuierons notre étude de l'extrait sur le concept d'agencement collectif d'énonciation de Gilles Deleuze et Felix Guattari, qu'ils ont développé dans le quatrième chapitre de leur ouvrage *Mille Plateaux* (1980).

1) Cadre théorique : le rhizome

Deleuze a instauré un mode de pensée qui lui est propre : la pensée rhizomatique. C'est un mode de pensée qui se « fait », se pratique, plutôt que de se penser pour ensuite s'énoncer lui-même. Ainsi, le rhizome constitue une piste épistémologique pour un modèle descriptif quel qu'il soit. Afin de mieux comprendre ce qu'est un agencement et comment il se détermine, nous devons expliquer quelle est cette configuration intellectuelle rhizomatique. Cela va nous aiguiller vers la manière de penser à adopter dans cette partie. Ainsi, nous allons expliquer le concept de rhizome et nous allons l'articuler avec le domaine de la linguistique afin de nous pencher sur le concept d'agencement collectif d'énonciation. Nous nous appuierons également sur les travaux de Jean-Jacques Lecercle qui concernent la philosophie deleuzienne appliquée à la linguistique (2002).

Comme l'expliquent Deleuze et Guattari dans l'introduction de *Mille Plateaux*, avant tout réinvestissement philosophique du terme, un rhizome dénote

le système de tiges souterraines qui donne naissance à des tiges aériennes. Philosophiquement, le terme désigne un mode de pensée dans lequel tous les éléments potentiellement peuvent influencer les uns sur les autres sans qu'il y ait de hiérarchie, de filtrage ou de destination prédéfinie.

Le rhizome représente donc l'ensemble des multiplicités interconnectées. L'idée générale serait celle d'une relativisation en profondeur : c'est-à-dire qu'énormément de choses sont connectées à énormément d'autres choses qui a priori, ne laisseraient pas penser que ce soit le cas.

Le rhizome présente certains principes (Deleuze et Guattari 1980 : 13) que nous allons centrer ici sur la linguistique : premièrement le principe de connexion et d'hétérogénéité. Contrairement à l'arbre chomskyen, par exemple, ainsi qu'à toutes les dichotomies que l'on trouve dans les sciences du langage, tous les points du rhizome sont nécessairement connectés aux autres points. Jean-Jacques Lecercle avance que de la critique des systèmes binaires cherchant à rendre compte de la structure du langage découle un changement de métaphore. En effet, il ne s'agit plus d'un arbre défini hiérarchiquement, de ses racines jusqu'à ses branches, mais d'un rhizome anarchique (Lecercle 2002 : 77-78). Ainsi, dans un agencement collectif d'énonciation, que nous allons définir ensuite, les maillons qui composent la chaîne ne sont pas seulement de nature linguistique mais peuvent venir d'horizons divers : social, politique, historique, économique, artistique etc...

En outre, le rhizome respecte le principe de multiplicité, qui écarte les raisonnements par nombres et unités de mesure. Le « un » n'existe plus car il se trouve déjà dans un rhizome qui, lui, est multiple par nature et implique par conséquent plusieurs dimensions.

Le principe de rupture asignifiante s'applique également à ce dernier : contre toutes les scissions que les différentes branches de la linguistique ont pu établir par leurs codes sous-jacents, qui ont donc de la signification (l'exemple des différents niveaux, enseignés ici même à l'Université, illustre bien ces ruptures signifiantes), le rhizome établit des ruptures et des points de rupture asignifiants. Partir de ce principe signifie s'écarter des modes de pensée dualistes qui, eux, donnent du sens aux ruptures qu'ils mettent en évidence.

Pour finir, le rhizome comprend également le principe de cartographie et de décalcomanie, à savoir qu'il ne se fait le représentant d'aucune structure ni ne suit aucun modèle structural. Au contraire de l'arbre chomskyen qui utilise la notion de structure profonde, qui est une base décomposable en constituants immédiats, ou bien de la notion d'axe génétique, employée par les cancérologues, qui est une unité qui implique des stades successifs, le rhizome, lui, n'est pas assimilable à ces types de raisonnements. Les deux exemples ci-dessus peuvent être calqués, c'est-à-dire que ce sont des modèles reproductibles. Au contraire, le rhizome n'est pas un calque et l'on ne peut calquer un rhizome (on peut néanmoins le calquer partiellement). Un rhizome a donc un caractère singulier. Si l'on étudie le langage rhizomatiquement, nous pouvons alors mettre de côté toutes

les structures ou axes que la linguistique s'attèle à dégager, car c'est à travers ses multiplicités qu'un rhizome se cartographie.

Nous venons donc d'énoncer les principes de la pensée rhizomatique, omniprésente lorsqu'on réfléchit en termes deleuziens³. Nous allons maintenant pouvoir définir ce qu'est un agencement collectif d'énonciation (ou ACE), pour finalement déterminer celui dont il est question dans l'extrait.

Par rapport à la langue, l'ACE est un « primat » (Deleuze et Guattari 1980 : 114). A travers l'ACE, Deleuze et Guattari attribuent une place à la pragmatique dans le système linguistique et dans la linguistique : hors de question de fermer la langue sur elle-même ; la pragmatique, qui a ses propres facteurs internes (présuppositions, sphère de l'implicite, transformations incorporelles s'attribuant aux corps...), établit un système de variations omniprésent dans la langue. La pragmatique n'est donc pas en marge de l'objet langue, elle est constamment à prendre en compte, quel que soit l'objet linguistique. « La linguistique n'est rien en dehors de la pragmatique (sémiotique ou politique) qui définit l'effectuation de la *condition* du langage et *l'usage* des éléments de la langue » (Deleuze et Guattari 1980 : 109).

En somme, dans la perspective deleuzienne qui nous intéresse, la langue se définit par les constantes (phonologiques, morphologiques et syntaxiques) dans

³ Nous utilisons l'adjectif dérivé du nom du philosophe dans la mesure où nous empruntons ses théories et ses concepts. De plus, dans la mesure où Deleuze et Guattari ont travaillé ensemble à plusieurs reprises, l'adjectif peut aussi impliquer « guattarien ».

ses énoncés, alors que l'ACE désigne les usages des constantes de la langue relatifs aux variables intra-énonciation (les deux auteurs font la distinction entre la variation au caractère continu et la variable au caractère discontinu).

Pour commencer, un ACE se détermine par deux axes. L'agencement implique, par nature, une mixité ontologique et son premier axe, horizontal, se définit par les plans du contenu et de l'expression. Le plan du contenu comprend la matérialité concrète de l'agencement, c'est-à-dire les corps, les mélanges de corps, les désirs, les actions ainsi que les passions (par exemple des personnes ou des groupes de personnes, les rapports, les souhaits, les intentions, les institutions etc...). En somme, il s'agit ici des états de choses. Ensuite vient le plan de l'expression qui est la matérialité abstraite. Ce dernier implique les actes illocutoires, les transformations incorporelles qui s'attribuent aux corps ou les affectent (par exemple les discours émis, prônés ou dominants et par extension les effets potentiels de ceux-ci). L'axe vertical est celui de la territorialisation et de la déterritorialisation. La territorialisation représente les formes de contenu et d'expression stables dans l'ACE tandis que la déterritorialisation vient emporter ces formes (re)territorialisées.

Nous allons donc tenter de dégager l'ACE en jeu dans l'extrait, que nous allons appeler « l'agencement de l'enseignante ». A travers l'ACE, le but visé est de rendre compte, par le caractère socio-politique de la langue, de la subjectivation de l'énonciation. En d'autres termes, il s'agit de dégager le sujet de

l'enseignante *produit par* l'ACE dont elle est le « porte-parole », de faire émerger le sujet énonciateur et ses énoncés (Lecercle 1987 : 34). En effet, dans cette partie, l'enseignante est vue comme construite par les forces sociales dans lesquelles elle baigne comme par exemple les institutions, les clichés et stéréotypes, le savoir doxique... Il s'agira donc de mettre en évidence tous ces traits à caractère collectif, qui finalement parlent « à travers » l'enseignante (Lecercle 1987 : 35).

Cette troisième lecture n'a aucunement pour but de contredire les deux premières mais elle vise à dégager tout un terrain politique, social et historique de celles-ci. Effectivement, les postulats et le regard porté sur le sujet parlant n'est pas le même, cependant le résultat des analyses de l'extrait entrecroise ces regards de manière complémentaire et non contradictoire. Nous allons commencer par essayer de retranscrire le contexte historique, qui pourrait constituer un rhizome, à travers les points suivants : l'absence de noms de personne, les désirs, les représentations, le territoire géographique, la religion et l'art. A partir de là, nous dresserons une liste des corps présents sur le plan du contenu et nous verrons les mélanges de corps ainsi que les actions qui en découlent. Cela nous mènera à notre troisième point qui est le plan de l'expression dans lequel nous dégagerons les institutions émettrices de discours.

2) Application

Avant toute chose, on remarque dans l'extrait que l'enseignante et les élèves indiens constituent une multiplicité de corps. De cette multiplicité se dégagent deux groupes de corps : celui de l'enseignante et celui des Indiens. Ce duo présent dans le texte est également valable pour l'agencement général, c'est-à-dire applicable également en dehors du texte, car l'extrait étudié n'est pas fictionnel, il prend ancrage dans l'histoire de l'Amérique du Nord. Nous ne prendrons en compte que le corps des Indiens en ce qui concerne l'agencement (il y a effectivement d'autres corps comme celui des personnes noires). Dans la mesure où l'auteur soulève des thèmes de l'histoire dans ses pièces comiques, le texte et l'Histoire s'entrecroiseront.

S'agissant des corps et de ses dénominations, on remarque clairement qu'aucun nom propre de personne n'apparaît dans l'extrait. Ni l'enseignante ni les élèves ne s'appellent par leur nom respectif. En ce qui concerne l'enseignante, elle emploie des noms génériques à extension référentielle large tels que « boys and girls » 1.1, vite repris par « squaw and bucks » 1.2 ainsi que « Indians » 1.33. Lorsqu'elle s'adresse à un seul de ses élèves en le disputant, l'enseignante emploie « child » 1.43. Hormis ces exemples, l'enseignante s'adresse à ses élèves avec le pronom personnel « you » 1.53.

Finalement, au lieu d'avoir des noms propres référant à des individus, nous avons à la place, en termes deleuziens, des références à des territoires géographiques (« Indians ») et ethniques (« squaw and bucks »). Ceci constitue

donc un premier pas vers le rhizome de l'extrait étudié et donc vers l'ACE de l'enseignante. Dans son analyse deleuzienne d'un extrait d'une pièce de théâtre de Pinter, Jean-Jacques Lecercle avance que s'il n'y pas de nom propre qui ressort, alors il y a absence de subjectivité (« Not only are there no names : there is no subjectivity either », J.J. Lecercle 1987 : 33). Effectivement, les deux extraits ont ces points en commun : une femme, dont on ne connaît pas le nom, s'adresse à des personnes qui ne prennent pas la parole et dont on ne connaît pas non plus le nom. Comme nous nous attardons ici sur l'aspect social du langage, à travers cette absence de noms propres de personne remplacés par des noms à caractère générique, ainsi que l'absence d'information sur l'enseignante qui prend la parole, le texte fournit peu de substance en termes d'individualité. A ce titre, nous avons plus affaire à une collectivité-entité qu'à un groupe d'individus.

De là, nous pouvons dégager dans le texte un corps et un groupe de corps, au sens d'être humain : celui de l'enseignante et ceux des élèves indiens. Puisqu'il s'agit d'un contexte scolaire, l'institution de l'école rentre aussi dans l'agencement. De ce fait, l'enseignante se fait le porte-parole de l'institution éducative qui parle à travers elle (et de ses discours, directives, ordres...). L'enseignante représente donc l'enseignement, et pas n'importe lequel puisqu'il s'agit ici de l'enseignement américain et, par extension, européen (nous développerons plus loin ce point). Comme le professeur le précise, tout enseignement, quel qu'il soit, a des visées. D'ailleurs, ces dernières sont explicitées : « You Indians are going [...] living the American way » l.32-40.

Ceci nous amène à un élément fondamental en jeu dans un ACE, le désir :
« An assemblage is what desire flows through . . . you always desire in an assemblage » (Lecercle 2002, p185). Quel sont les désirs dont il est question dans « l'agencement de l'enseignante » ?

Dans l'extrait, l'enseignante, par sa position sociale hiérarchiquement supérieure aux élèves, désire de manière générale le respect et l'obéissance de la part des élèves. L'attitude de l'institutrice décrite dans les didascalies et ses actes de langage directifs expriment ce rapport de subordination qu'elle tente d'établir.

Sans compter que l'enseignante exprime explicitement ses désirs, comme celui d'une réécriture identitaire des Indiens. D'ailleurs, elle dit explicitement que cette réécriture est linguistique (« you are going to learn the English language » 1.32), religieuse (« You are going to learn how to be good Christians » 1.32-33), axiologique (« live a clean, wholesome and decent life » 1.34), et idéologique (« They are living the American way » 1.37). Son désir est donc bel et bien de réécrire l'identité de ses élèves, afin de la remplacer par une identité américaine, et ce à travers l'enseignement scolaire dont elle se fait la représentante. Elle est le porte-parole d'une certaine Amérique et de son idéologie.

Dans une perspective deleuzienne, faire ressortir les désirs à partir du texte constitue seulement un point de départ. Nous devons également resituer le contexte historico-politique afin de recentrer le sujet dans la conjoncture dans

laquelle il se trouve et qui, à travers l'aspect collectif du langage, a des effets sur sa subjectivation.

Le texte se situe chronologiquement entre la fin du XIXe siècle et le début du XXe. A cette période, les territoires états-uniens sont complètement racialisés. Dans les faits, la politique des réserves est encore en vigueur : les Indiens sont parqués. Les idées européennes de pureté blanche et de marginalité indienne sont largement répandues. Nous sommes en pleine période du « problème indien », période d'oscillation politique entre le statut séparé des Indiens et leur assimilation (c.p. avec Charlotte Leforestier). En pratique, c'est le choix de l'assimilation qui prévaut. L'assimilation au modèle américain des Indiens adultes se fait principalement via l'agriculture dans les réserves, tandis que celle des enfants se fait à l'école.

La façon dont les Européens considèrent les Indiens doit être elle aussi resituée car elle remonte historiquement au moment où les Européens ont foulé le sol du nouveau continent au début du XVIIe siècle (Bourrier, Vénuat 2002 : 39-40). Le choc culturel a laissé place à la curiosité, ce qui a donné naissance à diverses théories qui visaient à expliquer qui étaient les Indiens. A titre d'exemple d'acte illocutoire exprimant des transformations incorporelles affectant les corps, le nom « Indien » viendrait d'une erreur commise par Christophe Colomb qui pensait avoir découvert les Indes en naviguant par l'Ouest. Depuis que le terme fut énoncé, ce peuple devint le peuple indien. Les dénominations qui suivirent

étaient soit marquées par l'idée de l'origine (« Native people » pour « Peuples autochtones », « Native Indians »), ou basées sur des traits physiques (« Pieds Noirs, Gros Ventres, Têtes Plates, Nez Percés... »).

Ceci nous amène à aborder la question des représentations. Nous allons tenter d'y répondre à partir du texte, puis en dehors. Comment l'enseignante se représente-t-elle les Indiens ainsi que l'enseignement qu'elle leur apporte ? Une façon de répondre à cette question serait d'un côté de relever les différents termes, marqués axiologiquement, que l'enseignante utilise pour parler de ses élèves ou du peuple indien : « squaw and bucks » 1.1-2, « savages » 1.9, « worthless things » 1.11, « deaf and dumb » 1.28, « awful place » 1.40, « living in sin » 1.41 etc... D'un autre côté, nous devons lister les mêmes genres de termes qui expriment la façon dont l'enseignante se représente ce que pourrait apporter son enseignement (l'enseignement américain) aux Indiens : « civilized human beings » 1.9, « one step out of savagery » 1.17, « like a white woman » 1.20, « another step out of your darkness » 1.22, « a honest living » 1.34, « hope and civilization » 1.59. Sémantiquement, on remarque que l'institutrice s'enferme dans un ethnocentrisme puisque les termes qu'elle emploie, qui font référence à ses représentations, montrent qu'elle fait une scission totale entre le peuple indien et le peuple américain. En définitive, le texte indique qu'elle a une représentation négative des Indiens et, au contraire, une représentation positive de l'Amérique et des

Américains blancs qui veulent assimiler les premiers. Pour elle, les Indiens ne sont naturellement pas au même rang que les Américains blancs.

Dans l'histoire, Espagnols et Portugais ont d'abord émis l'idée que les Indiens étaient les habitants du paradis terrestre, de l'Atlantide engloutie ou bien des membres de la tribu perdue d'Israël. Déjà, les Indiens étaient considérés négativement à travers ces idées puisqu'ils étaient représentés comme des sauvages, des animaux, voire des diables. Ces idées ont été forgées à partir de ce que voyaient les Européens : dans la mesure où les Indiens n'avaient pas atteint le même stade technique, qu'ils ne possédaient pas de système graphique, d'armes à feu, qu'ils entretenaient un rapport intime avec la nature et étaient nomades (parfois même presque nus), des idées exprimant l'inégalité raciale avec les Européens ont vite émergé. Voilà donc, au départ, les idées émises à propos du peuple indien. A titre d'exemple d'acte illocutoire affectant les corps, Hugh Henry Backenridge, journaliste et écrivain de notoriété qui résidait à Pittsburgh, a écrit à son éditeur : « ils ont une forme humaine, et peut être appartiennent-ils à l'espèce humaine, mais, dans leur état présent, ils se rapprochent plutôt du diable » (1867 : 71). Les corps affectés par ce genre d'acte illocutoire sont à mettre en parallèle avec le traitement infligé aux Indiens. A ce titre, Backenridge termine sa lettre par : « Les tortures qu'ils pratiquent sur le corps de leurs prisonniers justifient qu'on les extermine » (1867 : 72). Cette supériorité posée par les premiers colons a légitimé la colonisation indienne : pour eux, les Européens devaient devenir les maîtres des Indiens.

L'occupation des terres devait aussi être rendue légitime. En effet, le problème du territoire géographique s'est posé dès l'arrivée des premiers colons en Amérique. Ceci s'explique, une fois de plus, par des raisons culturelles, idéologiques...qui finalement touchent à la représentation que les Européens ont des Indiens. Ces colons voient la terre comme une ressource exploitable et potentiellement lucrative. Pour les Européens, les terres sont faites pour être cultivées car elles renferment des ressources naturelles qui peuvent servir à l'homme. « Pour les blancs, la propriété privée est sacrée, [alors que] pour l'Indien, la terre est sacrée, et ce qui est sacré ne se possède pas » (Bourrier, Vénuat 2002 : 122). Cette divergence de conception a donc créé un point de rupture par rapport aux terres dès l'arrivée des premiers colons. Dès le départ, ce nouveau sol foulé par les Européens représente une aire à cultiver ou à exploiter, représentation que les Indiens n'avaient pas : l'idée de conquête territoriale a vite émergé. « Refuser aux Indiens le droit d'occupation des terres en prétendant qu'ils ne les cultivaient pas, c'était justifier l'occupation colonisatrice. Leur dénier toute culture et même toute humanité, c'était légitimer l'appropriation juridique du territoire par la nation américaine. » (Marienstras 1980 : 16). Les exemples qui suivent sont représentatifs d'actes illocutoires affectant le territoire géographique et les corps en conséquence. Premièrement, l'adoption par le congrès de « l'Indian Appropriation Act » de 1851 a racialisé le territoire, en mettant en place le système des réserves indiennes en Oklahoma, région spécialement réservée aux

Indiens. A partir de ce moment, par sa mise en pratique, l'idée de morcellement territorial, déterminé ethniquement, s'installe dans les esprits. Au fond, la logique lucrative est maintenue, les territoires occupés par les Européens sont ceux dont ils considèrent l'exploitation intéressante.

Plus tard, dans les années 1870, le président Grant mène sa politique de paix, qui vise à apaiser les conflits entre colons et Indiens. C'est ainsi que la politique des réserves se poursuit en parquant les Indiens dans les territoires qui leurs sont réservés.

Enfin, en 1887, un autre acte illocutoire vient affecter les corps, celui de la loi Dawes (Marienstras 1980 : 135-137) qui vise à ramener le territoire réservé aux Indiens, jusqu'à présent collectif et tribal, à l'échelle individuelle. Ainsi, on distribue un territoire bien délimité à chaque famille et chaque célibataire indien. La stratégie politique derrière cette loi est de ramener les territoires restants à des territoires fédéraux, c'est-à-dire appartenant aux colons. Ainsi, l'aire couverte par le territoire indien est passée de 56.6 millions d'hectares à 36.4 millions en 1934. Il y a également une stratégie idéologique derrière la loi Dawes, dans la mesure où les Indiens acquièrent la nationalité américaine au bout de sept années passées dans leur parcelle.

Parallèlement, le corps religieux supervise la gérance des réserves et l'enseignement de la religion chrétienne aux tribus indiennes. Ainsi, l'assimilation au modèle américain gagne de l'ampleur. Du point de vue des colons, le but est de civiliser l'Indien à travers la religion (c.p. avec Charlotte Leforestier).

Le territoire géographique s'articule avec le territoire démographique. Le nombre d'Indiens estimé avant l'arrivée des Européens s'élève à 12 millions, et selon un recensement fédéral, il serait de l'ordre de 230 000 en 1890 (Marienstras 1980 : 33-35). Cela nous indique que l'extrait de la pièce se passe en période de dépeuplement indien.

D'autre part, l'art occupe également un territoire, dans la mesure où lui aussi a eu un effet dans la représentation du peuple indien par les Américains. C'est-à-dire que, quel que soit le regard posé sur les Indiens par les artistes de l'époque, ces derniers ont participé à la construction de stéréotypes et d'idées à l'égard de ce peuple. De ces constructions de stéréotypes découlent, plus ou moins directement, des constructions identitaires. Nous mentionnerons trois productions artistiques qui illustrent notre point. Le premier exemple est le roman « Le Dernier Des Mohicans » de James Fenimore Cooper, écrit en 1826. L'œuvre a eu un tel impact dans le paysage artistico-culturel qu'il y a eu, depuis sa publication, cinq adaptations cinématographiques, trois téléfilms et trois bandes dessinées. Selon Bourrier et Vénuat (2002), c'est dans les adaptations cinématographiques de l'œuvre littéraire que l'on trouve trois stéréotypes marqués de l'Indien (tirés de l'œuvre littéraire). Les deux chercheurs les catégorisent comme suit : Magua représente l'Indien sauvage, sanguinaire, pervers, alcoolique et calculateur, aux antipodes de la bienséance puritaine. Uncas représente le « noble sauvage »,

incorrupible et courageux et qui meurt à la fin de l'histoire. Chingachgook est le symbole du « bon Indien », celui qui s'assimile au modèle américain avec brio.

Le deuxième exemple est le chant « The Song of Hiawatha » de Henry Wadsworth Longfellow. Ecrit en 1855, ce chant n'est pas à prendre en compte directement pour son contenu, mais parce que le poète s'est fourvoyé dans le nom de la tribu indienne qu'il mentionne. En effet, ce dernier a « dramatisé la légende des Chippewas, croyant qu'il était question de la légende des Iroquois » (traduit de Marquis (1978 : 152)). Dans ce cas, la véracité des informations, à cause d'un manque de connaissances et des différences culturelles, peut atteindre ses limites et faire tomber l'artiste dans l'erreur. Dans la mesure où l'art peut être diffusé auprès d'un large public, il peut générer des erreurs et véhiculer, in fine, de mauvaises informations, comme l'illustre cet exemple.

Notre dernier exemple concerne le personnage de Buffalo Bill, créé en 1883 par William Fredrick Cody. Celui-ci apparaît dans les pièces de théâtre du « Wild West Show » (Bourrier, Vénuat 2002 : 117-118). Le personnage symbolise l'homme blanc courageux. Le « Wild West Show » a eu un tel succès qu'une cinquantaine de cirques ont été créés pour que la pièce soit jouée et ce, pendant une dizaine d'années. Les stéréotypes majeurs qui sont véhiculés dans la pièce de théâtre sont celui « du blanc courageux et salvateur s'opposant à la brute sanguinaire » représenté par l'Indien (2002 : 118). De fait, dans la pièce de théâtre, l'Indien est montré comme incapable de faire preuve d'adaptation face au blanc, donc inférieur à celui-ci. Au début du XX^{ème} siècle, la pièce a atteint le continent européen et a été jouée à Paris.

Que ce soit en termes d'imaginaire collectif, de savoirs doxiques, de stéréotypes ou bien de légendes urbaines, les idées véhiculées par l'art à l'époque ont eu un effet sur la construction identitaire indienne par les Américains. En somme, outre le degré de véridicité des idées proférées, l'art a ajouté sa pierre à l'édifice à propos des Indiens.

Les idées qui concernent le peuple indien sont également émises à l'école, qui constitue le point que nous abordons a posteriori. Le texte se situe en pleine période d'assimilation par l'éducation. L'école représente donc un vecteur d'assimilation fondamental des Indiens au modèle américain, d'autant plus qu'il s'agit de personnes jeunes. La création d'internats est une mesure basée sur une habitude européenne mise en place afin d'écarter les jeunes indiens de leurs traditions. L'assimilation première est linguistique : il faut apprendre la langue anglaise aux Indiens afin de leur apprendre ensuite tout le reste. En effet, une fois la langue anglaise apprise, les élèves indiens peuvent aborder des domaines tels que les mathématiques, l'histoire, la religion, pour finalement se voir inculquer des valeurs et une idéologie.

Les élèves scolarisés doivent prier plusieurs fois par jour : le matin, le soir et avant les repas. Les prières se faisaient à l'église, car à cette période l'Etat et l'Eglise sont encore deux institutions différentes. L'enseignement scolaire n'est pas pris en charge par le corps religieux.

Via l'école est mise en pratique l'idée américaine de « détribalisation ». Celle-ci est d'abord externe : on change les vêtements des élèves indiens pour les

habiller comme les Américains, on leur fait prendre des bains. Puis elle est interne : on change le prénom des Indiens pour un prénom chrétien. En somme, l'enseignement chrétien est assuré par le corps religieux et l'éducation par des fonctionnaires.

Trois types d'école sont mis en place : les « day-schools », qui sont les écoles de jour dans lesquelles les élèves repartent dans leur famille chaque soir. Elles se trouvent à l'intérieur ou près des réserves. Les « on reservation boarding-schools » sont les pensionnats (ou internats) dans les réserves dans lesquels les élèves peuvent rentrer dans leur famille durant les périodes où ils n'ont pas école. Enfin, les « off reservation boarding-schools » sont les pensionnats hors-réserves, à l'intérieur desquels les élèves indiens restaient le plus clair de l'année. Ces trois types d'écoles ont été créés dans l'ordre chronologique l'énumération ci-dessus. Ceci s'explique par l'efficacité croissante de l'assimilation au sein de chaque école. En effet, plus un élève reste dans l'enceinte de l'école, plus son assimilation est rapide et efficace. C'est en réponse à l'influence familiale, qui représente un obstacle à l'assimilation, que le général Pratt a créé en 1820 le système des internats hors-réserves afin de « tuer l'Indien pour sauver l'Homme » (Bourrier, Vénuat 2002 : 124). Afin de mieux comprendre le point de vue de l'enseignante de l'extrait, il faut prendre en compte le fait que les affectations des instituteurs étaient hiérarchisées en fonction des types d'écoles dans lesquels ils étaient assignés. Les professeurs les mieux classés enseignaient dans les écoles de jour, les moins bien classés dans les pensionnats hors-réserves.

Nous venons de faire état du contexte politico-historique, qui pourrait être un rhizome pour l'ACE. A partir de celui-ci, nous pouvons désormais dresser une liste spécifique des corps présents sur le plan du contenu dans « l'agencement de l'enseignante ».

Premièrement, le corps des colons, anciens Européens, qui désirent « civiliser » le peuple indien. Leur rapport aux terres diffère radicalement de celui des Indiens, à savoir que les colons voient les terres comme des ressources à exploiter et potentiellement lucratives.

Ensuite, il y a le corps de la langue anglaise, langue des colons. Ce corps occupe une place fondamentale car il est le point de départ de toute assimilation. C'est d'abord en apprenant la langue des colons que l'assimilation devient possible (à travers un enseignement agricole, religieux, historique, scientifique et enfin idéologique destiné aux adultes). Ce désir d'assimilation linguistique, mis en pratique à l'école, a trouvé en partie sa source en France, dans le « Rapport sur la Nécessité et les Moyens d'anéantir les Patois et d'universaliser l'Usage de la Langue française » de 1794 de l'abbé Grégoire. Celui-ci voulait, comme l'explique le titre complet (le rapport porte également le nom de « Rapport Grégoire »), détruire les patois pour une universalisation de la langue française. Il désirait imposer un usage de la langue uniforme, au nom de la liberté.

Tout comme la langue anglaise, le corps des terres constitue un autre marqueur de pouvoir. Le territoire géographique, après la mise en vigueur de plusieurs lois, devient déterminé en fonction de l'ethnie à laquelle on appartient. Celui-ci est convoité par les colons. C'est pour cette raison qu'ils tentent, via des traités et des lois, de s'en faire les propriétaires légitimes. Les raisons pour justifier cette légitimité peuvent être de nature religieuse, idéologique ou économique.

Le corps des Indiens se traduit par le peuple indigène indien dans son ensemble. Nous allons voir qu'il peut être divisé en deux corps aux actions différentes. Nous avons vu qu'un fossé s'est creusé dès le départ entre le corps des Indiens et celui des colons. Les différences culturelles ont suscité bien des interrogations de la part des colons, qui vont au-delà de la simple curiosité. Les idées européennes émises tentant de répondre à ces interrogations étaient, dès le départ, marquées axiologiquement ; un peuple considéré à un stade d'évolution « moins avancé ». Face à ces interrogations menant sur le chemin de l'assimilation, les Indiens n'ont pas réagi de la même manière. C'est pour cela que le corps indien se divise en deux.

D'un côté, il y a le corps des indiens « révoltés ». Le terme, a priori maladroit, exprime le fait que certains Indiens ont entrepris des actes de résistance. Comme leur lutte est identitaire, il s'agit pour ces Indiens de garder

leur intégrité par la révolte. A titre d'exemple, la tribu cheyenne des « Dog Soldiers » adopte une attitude de résistance face à la réécriture identitaire. De plus, les Tuscaroras et les Oneidas étaient de « fidèles alliés des révolutionnaires » ainsi que les quatre tribus des Iroquois : les Senecas, les Mohawks, les Onondagas et les Cayugas (Marienstras 1980 : 81).

D'un autre côté, il y a le corps des Indiens « non révoltés », constitué, à l'inverse, des Indiens qui n'ont pas témoigné de résistance face aux colons. Pour certains d'entre eux, à une période donnée, s'est posée la question de la survie, ce qui expliquerait leur soumission. Pour d'autres, la non-résistance peut s'expliquer par le simple désir de cohabiter avec l'homme blanc. Entre ces deux cas de figure assez extrêmes peut se trouver une forme d'entre-deux qui pourrait être le sentiment de peur. Par peur, bon nombre d'Indiens sont allés dans les réserves ou à l'école, sans résister, alors qu'ils le désiraient. Pour certains, il s'agissait de survivre.

Ces multiples corps, présents sur un même territoire, soulèvent la question des mélanges de corps. Ceux-ci peuvent être de l'ordre de la nécessité, de la permission ou de l'interdiction. Premièrement, le désir assimilationniste explique des mélanges de corps nécessaires. Par exemple, les corps scolaire et religieux se mélangent car l'assimilation s'opère à travers l'enseignement disciplinaire et religieux. Le corps de la langue anglaise et celui de l'école se mélangent

également, car l'enseignement doit être linguistique avant tout. En ce qui concerne notre texte, le corps des élèves indiens, qui appartient au corps des Indiens « non révoltés », se mélange au corps de l'institutrice, qui elle appartient au corps des colons. Le corps du savoir (composé de philosophes et de scientifiques) est, en partie, nécessaire au corps politique parce qu'il vient appuyer les désirs et les actions du corps politique. Le premier donne matière à argumenter ce que dit et ce que fait le deuxième. Le mélange du corps politique et du corps du territoire géographique est lui aussi nécessaire dans la mesure où les annexions territoriales se font en partie grâce aux lois.

Via l'occupation territoriale blanche, le mélange du corps des Indiens avec le corps du territoire géographique devient permis ou interdit selon l'ethnie et le territoire.

Le mélange du corps des colons et du corps des Indiens comporte un aspect paradoxal. Autant ce mélange est nécessaire au nom de l'assimilation (comme dans l'extrait, par exemple), autant il devient interdit lorsqu'il s'agit de représentation des êtres humains. Dans la mesure où les Indiens sont considérés comme inférieurs, les colons ne désirent pas être mélangés à ces derniers. A ce titre, une loi a été établie en Virginie en 1691, interdisant le mariage entre « tout blanc ou blanche qui épouserait un homme ou une femme nègre, mulâtre ou indien, libre ou en servitude » (Zinn 1980 : 31). Cette loi constitue un exemple d'interdiction de mélange de corps, issue du corps politique, motivée par le désir de limiter la mixité ethnique.

De ces corps désirants sont également issues des actions, qui répondent à la question « qui fait quoi ? ».

Afin de posséder le maximum de terres, les colons ont employé plusieurs méthodes. La plus efficace est la juridiction car elle constitue un acte illocutoire affectant les corps des plus effectifs. En outre, les actions entreprises dépendent de l'attitude adoptée face au peuple indien. Nous en retiendrons trois : l'attitude pacifique, générant des actions qui mènent à la cohabitation et à l'acceptation, l'attitude assimilationniste, qui met en œuvre des actions visant à assimiler le peuple indien au modèle américain, et, pour finir, l'attitude génocidaire, dont le but est d'exterminer des Indiens. Dans ces trois attitudes qui mènent à des actions différentes, il demeure une action souvent sous-jacente : celle d'annexer le territoire. En effet, cela s'avère fondamental dès l'arrivée des colons, c'est pourquoi ceux-ci entreprennent le dialogue à ce propos dès qu'il y a cohabitation pacifique. C'est le cas dès leur arrivée, à la fin du XVe et du XVIe siècle. Lorsque les colons adoptent une attitude assimilationniste, et c'est le cas dans notre texte, les principales actions qui en découlent sont la création de réserves et l'éducation scolaire des Indiens. Lorsque les colons ont une attitude génocidaire envers les Indiens, ils les tuent. A ce titre, nous pouvons mentionner ici la tentative génocidaire de l'été 1763, pendant la guerre de (ou plutôt « pour ») Fort Pitt. Le général anglais Amherst fournit délibérément aux Indiens de la tribu Ottawa vêtements et couvertures contenant le virus de la variole afin que les Indiens décèdent de la maladie.

De leur côté, les Indiens aussi ont, selon les « attitudes », agit différemment. Prenons l'exemple de la tribu des Hopis qui illustre bien la relation entre attitudes, croyances et agissements en conséquence (Marienstras 1980 : 47-51). Nous retiendrons ici leur comportement pacifique à l'arrivée des Espagnols, commandés par Fransisco Vasquez de Conorado. Les Hopis croyaient en un « frère blanc perdu », et, pour eux, Pedro de Tovar représentait ce dernier. Il s'agit d'un homme de troupes nommé par le commandant Vasquez. De par leur croyance et leur attitude pacifique, les Hopis ont accueilli les troupes espagnoles avec hospitalité, ayant la conviction qu'une cohabitation pacifique, égalitaire et de foi partagée allait voir le jour. C'est en 1598, après l'arrivée de troupes militaires espagnoles, que la domination blanche s'accroît. Certains Hopis se convertissent au catholicisme, gardant la même attitude pacifique et les mêmes convictions. Cependant, après 80 années passées sur ce mode de fonctionnement asymétrique (asservissement des Indiens, appropriation des terres par les colons), le 11 aout 1680, les Hopis changent d'attitude pour adopter celle de la révolte. Les actions suivent puisqu'ils décident de chasser les Espagnols de leurs terres (nous pouvons parler de guerre, en raison des affrontements et des morts que ceux-ci ont entraînées), qui par conséquent se réfugient au Mexique. La défaite est espagnole. Nous voyons bien ici que les actions de la part des Indiens, au sein d'une même tribu, peuvent varier selon les agencements dans lesquels ils se trouvent. Dans l'extrait, il est question d'un groupe d'élèves dans un internat hors-réserve. Il s'agit donc d'actions assimilationnistes auxquelles les Indiens se sont soumis. Les élèves sont probablement loin de leur famille, et on peut imaginer que certains

auraient préféré être dans des pensionnats situés près des réserves ou bien dans des écoles de jour. Elise Marienstras mentionne la tribu des Cherokees, dans la troisième partie du troisième chapitre de son ouvrage, « Les Cherokees : la résistance par l'acculturation ». Elle explique qu'après de nombreux conflits, les Cherokees ont fini par habiter dans les réserves américaines de l'Oklahoma dans les années 1830. A force de compromis avec les colons, les Cherokees ont réussi à maintenir une certaine intégrité en se conformant à certains désirs des colons (par exemple pour chaque mission chrétienne qui a lieu dans le corps tribal Cherokee, une école doit être créée). Il est possible qu'il s'agisse de cette tribu dans l'extrait.

Le plan du contenu, que nous venons d'établir, se croise avec le plan de l'expression, les « actes illocutoires exprimant des transformations incorporelles qui s'attribuent aux corps ». Il peut s'agir de discours, de lois, d'idées qui ont été énoncés par des corps, des institutions ou des catégories de personnes. Pour cette raison, toutes les lois dont nous avons fait état dans le rhizome sont pertinentes ici. Dans la perspective deleuzienne que nous adoptons, la propriété de ces actes illocutoires est qu'ils transforment nécessairement des sujets ou des objets.

Premièrement, il y a les discours des philosophes, dont John Locke est représentatif. Il catégorise l'Indien comme étant à l'état de nature, c'est-à-dire comme « un homme doué de raison immergé dans une nature brute, en dehors de la société politique, industrielle et technique » (Moreau : §23). Ainsi, selon

Domenico Losurdo (2013 : 35-36), cela a permis à Locke de justifier l'acquisition des territoires indiens pas les colons puisque le philosophe affirme que les terres deviennent propriété de l'homme lorsqu'elles sont exploitées et cultivées ; en somme lorsque l'homme transforme les terres en objet de productivité. Deuxièmement, l'influence du darwinisme a joué un rôle dans le processus d'assimilation. Défini comme « any view which sees the development of species, including the human species, as the result of competition among and within species, which weeds out the less fit » (Honderich : 176), le darwinisme a posé un cadre qui permettait de considérer le peuple indien comme inférieur et de le justifier philosophiquement et scientifiquement. De plus, le darwinisme social, qui est, entre autres, l'application du darwinisme à un niveau politique (Honderich : 829), a permis de justifier le colonialisme, c'est-à-dire la domination d'une élite sur une population considérée comme moins capable. Troisièmement, le siècle des Lumières et la pensée humaniste ont aussi eu des effets sur le colonialisme. Le discours humaniste des Lumières est définie par un mouvement d'idées qui partage les traits suivants : le principe de l'autonomie de la raison, la méfiance envers l'usage de l'argument d'autorité, la critique du politique et l'idée de progrès (Clément : 266). L'humanisme pose l'homme comme valeur suprême (Clément : 202). Ainsi, ces deux mouvements d'idées connexes ont permis le colonialisme en expliquant, de manière générale, qu'il y avait des nations à civiliser par d'autres déjà civilisées. A ce titre, Léon Blum dit : « Nous admettons qu'il peut y avoir non seulement un droit, mais un devoir de ce qu'on appelle les races supérieures, revendiquant quelquefois pour elles un privilège quelque peu

indu, d'attirer à elles les races qui ne sont pas parvenues au même degré de culture et de civilisation » (1925 : 848) et Jules Ferry déclara : « Il faut dire ouvertement que les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures », lors de son discours devant la Chambre des députés, le 28 juillet 1885. L'idée de « Destinée Manifeste » est à prendre aussi en compte puisque les Américains pensent que c'est dans l'ordre des choses d'étendre le territoire des colons blancs de l'océan Atlantique à l'océan Pacifique, au nom de la nation. Ainsi, plusieurs justifications philosophiques voient le jour afin de donner (de la) raison aux différentes annexions successives de territoires.

Les scientifiques ont également émis des discours pour justifier les actions entreprises. Par exemple, la loi des quotas sanguins votée en 1906, appliquée en 1934 après le « Indian Reorganisation Act », détermine le droit à la propriété individuelle des terres des Indiens en fonction du sang. L'argument avancé est donc biologique puisque la loi présuppose que le sang est, lui aussi, racialisé. Il détermine la race à laquelle un individu appartient. Il est donc considéré, par nature, comme différent d'un individu à un autre. Ceci implique une hiérarchie : d'un côté il y a le sang pur, d'un autre celui des personnes noires et des Indiens (le quota sanguin diffère d'une tribu à l'autre). En somme, la loi détermine les parcelles de terres attribuées en fonction de l'origine ethnique.

L'art n'est pas une institution et il n'émet pas de discours. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, les artistes de l'époque, quel que soit l'art qu'ils pratiquent, ont tenté de représenter artistiquement la situation entre Américains et Amérindiens. Cet art, plus ou moins diffusé, a eu un effet sur l'imaginaire collectif et les représentations des Indiens.

L'institution religieuse a aussi donné des arguments en faveur de l'assimilation des Indiens, notamment via l'école. Les différences entre croyances européennes et indiennes n'ont fait que creuser le fossé qui sépare les deux peuples culturellement (le rapport à Dieu, à la nature et aux terres, les valeurs issues de ces croyances...).

Dans la mesure où c'est à travers l'enseignement européen que l'assimilation des enfants indiens s'opère, l'école devient une institution émettrice de discours. Elle constitue une clé vers l'acculturation indienne au profit d'une culture américaine qui se veut dominante. D'autant plus que, comme mentionné précédemment, dans un enseignement « à l'européenne », les relations intersubjectives sont asymétriques, c'est-à-dire que le pouvoir revient à l'instituteur que les élèves écoutent. Cette configuration rend l'école encline à émettre des discours à travers l'enseignement.

Le corps politique implique des hommes politiques qui sont des décisionnaires. Ce sont des personnes qui ont le pouvoir d'influencer les choses à

travers l'émission d'actes illocutoires affectant les corps. Ainsi, ils influencent les manières de penser, dans la mesure où le but de leurs discours et de convaincre est de rendre légitimes les états de choses (par exemple l'établissement d'un système juridique).

Pour le corps des décisionnaires politiques, les discours juridiques tiennent un rôle crucial puisqu'il s'agit, entre autres, des lois mises en vigueur. Ces lois, qui affectent les corps, concernent les annexions des terres, le droit à la propriété, les droits et les devoirs des citoyens (colon et Indien pris différemment car certaines de ces lois ne s'appliquent qu'à l'un ou à l'autre). Par exemple, le premier acte illocutoire qui a affecté le corps du territoire géographique en le racialisant, remonte à 1646 quand la tribu des Powhatan signe un traité d'abandon d'une partie de leur territoire aux colons (Marienstras 1980 : 60). Les survivants indiens de la guerre anglo-powhatan du début du XVII^e siècle doivent se regrouper dans des territoires réservés. La première frontière géographique raciale naît. En outre, nous pouvons mentionner à nouveau la loi des quotas sanguins pleinement mise en vigueur depuis la loi de Dawes en 1887 qui affecte et les corps des Indiens et celui du territoire géographique (le droit à la propriété individuelle). Notre troisième et dernier exemple date de 1871, lorsque le congrès abandonne la politique des traités avec les tribus indiennes. A partir de ce moment, les colons légifèrent et ne négocient plus avec les Indiens car la loi abroge le statut des Indiens qui était jusque là « nation indépendante ». Cet acte illocutoire, issu du corps politique, affecte donc le corps des Indiens et des colons ainsi que leur mélange.

Les croyances, d'une ethnie à l'autre, impliquent aussi des actes illocutoires qui affectent les corps. Les croyances, les mythes et les religions indiennes abordent, par exemple, la question de la création du monde (les noms sont au pluriel car elles sont nombreux et différents d'une tribu à l'autre). Elise Marienstras indique que les croyances ont, malgré tout, des traits communs, à savoir que « les humains y sont considérés comme une part de la vie diffuse dans toute création » et que « jamais les hommes ne sont perçus comme d'essence différente » (1980 : 43-44). On pense ici aux mythes zunis qui supposent un dieu créateur qui créa ciel et terre, qui, de leur accouplement, créèrent la planète et les hommes. A partir de la religion et de la représentation de soi et d'autrui qui en découlent, l'attitude pacifique adoptée dès le départ par les Indiens devient plus claire.

De leur côté également, les colons ont émis des actes illocutoires, basés sur leur croyances, en ce qui concerne le peuple indien. Comme nous l'avons vu précédemment, les colons ont vite hiérarchisé leur rapport avec les Indiens. Nous mentionnerons ici des idées émises qui montrent la manière dont sont représentés les Indiens par les colons, avec cet aspect hiérarchique que l'on retrouve dans les discours. Premièrement, nous pensons de nouveau au journaliste Backenridge, dont nous avons parlé dans l'établissement du rhizome, qui compare les Indiens au diable. Deuxièmement, le philosophe Thomas Hobbes, qui, dans le *Leviathan* de 1651, explique que l'Indien est l'homme de la barbarie et que la clé pour se

libérer de cet « état de nature » est la soumission à un système législatif. Hobbes pose donc qu'il est nécessaire pour les Indiens d'être libéré de leur condition. Troisièmement, dans *L'Ingénu*, Voltaire met en évidence le stéréotype du bon sauvage et la faiblesse intellectuelle dont il fait preuve. En résumé, les colons se représentaient le peuple indien comme sauvage, donc inférieur. Bien que ni Hobbes ni Voltaire n'aient été des colons, nous voyons que cette hiérarchie des rapports humains pouvait être posée au-delà du Nouveau Monde.

Pour conclure, nous avons tenté dans cette partie de décrire quel est « l'agencement de l'enseignante », selon le modèle descriptif proposé par Deleuze et Guattari. Pour ces philosophes, qui ont réfléchi sur la linguistique, la pragmatique doit être située en amont des différentes branches de la linguistique formelle. Elle exerce une pesanteur globale qui détermine les usages. Cela tient au fait que, selon eux, pour étudier le langage, il faut le considérer avant tout comme collectif et comme un système de variations. Et la pragmatique met en jeu des variables, non des constantes (ce que la linguistique structurale tente de dégager). Rappelons que l'ACE se définit selon quatre variables : deux sur un premier axe, le plan de l'expression et le plan du contenu, et deux autres sur un axe perpendiculaire au premier, la territorialisation et les pointes de déterritorialisation qui l'emportent. Dans la mesure où, selon eux, le langage ne se définit qu'à travers la collectivité, nous avons donc tenté de mettre en évidence, en resituant le sujet individuel de l'enseignante dans l'agencement dont elle est le porte-parole,

les effets que celui-ci peut avoir sur l'enseignante. Rappelons qu'en déterminant l'ACE dans lequel se trouve l'enseignante, il n'est pas question de nier son individualité et sa subjectivité, mais de lui assigner une place à travers le prisme de la collectivité. A travers ses paroles et son comportement abjects, il s'agit de tenter de montrer l'influence qu'exerce le contexte social, historique et politique sur elle, et donc sur ses productions linguistiques.

Nous terminerons cette conclusion en rappelant que, pour Deleuze et Guattari, le langage n'est ni informatif ni communicatif, mais est un ensemble de *mots d'ordre*. Ils définissent le terme comme « le rapport de tout mot ou tout énoncé avec des présupposés implicites » (1980 : 100). Bien que les deux philosophes précisent que la notion ne se définit pas seulement par des ordres, nous retiendrons cet aspect de la notion ici. Effectivement, les *mots d'ordre* sont caractérisés par des « obligations sociales » intrinsèques. Ils sont faits pour nous dire ce que nous devons penser, retenir, comprendre, attendre, comment nous devons réagir. Le mot d'ordre de l'agencement de l'enseignante qui se dégage serait pour les élèves d'oublier leurs traditions afin de s'assimiler au modèle américain d'abord linguistiquement, puis culturellement et idéologiquement. En ce sens, et après avoir établi « l'agencement de l'enseignante », nous pouvons dire que les effets perlocutoires de ses actes de langage, vus dans la deuxième partie, sont des succès. En effet, le contexte dégage une acculturation indienne, qui, à propos de notre texte, indique que les élèves ont dû obéir à l'institutrice, cesser la communication gestuelle, apprendre la langue anglaise...

Conclusion :

Nous venons d'effectuer l'analyse d'un extrait de pièce de théâtre au travers des prismes des actes de langage, des implicatures et de l'ACE. Cela nous a permis de dégager ce que fait l'enseignante quand elle produit des énoncés, quelles sont les implicatures dans son discours et de quel ACE elle est la représentante.

Dans la première partie, nous nous sommes efforcés de montrer que l'institutrice, à travers ses actes de langage assertifs, pose une représentation du monde considérée comme vraie, bonne et juste et qu'elle impose cette vision à ses élèves de manière autoritaire, à travers ses actes de langage directifs. Nous avons aussi essayé de voir qu'à travers ses actes de langage, le professeur exprime un fort dégoût face à ses élèves, ce que nous avons également relevé à travers ses implicatures.

En effet, nous avons souhaité mettre en évidence dans la deuxième partie que le contenu communiqué implicitement par l'institutrice était pour la plupart relatif à sa représentation ethnocentrique du monde. Cette représentation, dans laquelle les Américains ont pour devoir d'assimiler les Indiens pour les civiliser, est rigidement hiérarchisée, ce qui, à la lumière des implicatures, fait que l'institutrice ne témoigne d'aucune souplesse face aux enfants indiens.

Dans la troisième partie, nous avons essayé de montrer, à travers l'agencement collectif d'énonciation de l'institutrice, que les actes de langage ont

certainement abouti à des succès. De plus, nous avons pu constater, à partir du postulat que l'institutrice était dans un agencement, que cette représentation du monde qu'elle communique explicitement et implicitement, en termes d'actes de langage et d'implicatures, appartenait dans une certaine mesure à la collectivité. Ceci nous a permis de mieux faire ressortir sa subjectivation, dans une perspective socio-historique.

Nous poursuivons la conclusion de ce travail sur une réflexion épistémologique. La pragmatique s'intéresse à la mise en pratique du langage en contexte. Elle tend donc à soulever les interactions entre deux grands pôles. Le premier est celui du sujet en lui-même, c'est-à-dire dire individuel, avec sa subjectivité, ses représentations, ses intentions et ses désirs propres. Le deuxième pôle est ce qui est extérieur à ce sujet, la réalité, la société composée d'autres sujets.

Dans les théories que nous leur avons empruntées, les pragmaticiens ont opté pour un parti pris d'ordre ontologique. Austin, Searle et Grice partent d'un sujet intentionnel pour expliquer des faits linguistiques en contexte. Deleuze et Guattari, eux, ont pour point de départ un sujet inscrit socialement, historiquement et politiquement. Par conséquent, il y a prédominance d'un pôle sur l'autre dans chacun des cas. En définitive, il s'agit de décrire l'être humain doté du langage et qui utilise la langue dans les différents contextes de la vie. Là où Austin voit dans le langage une fonction essentielle qui est celle de véhiculer des actions, Deleuze et Guattari considèrent celui-ci comme collectif et comme vecteur de mots

d'ordre. D'ailleurs, cela soulève une question grandement débattue en analyse de discours : en tant que sujets langagiers, qui sommes-nous ? Sommes-nous sujets intentionnels ou sujets dépossédés ? La réponse n'est pas radicalement l'un ou l'autre puisqu'un sujet est en interaction constante avec le monde qui l'entoure. Un sujet, dans son activité langagière, demeure fatalement en interaction avec son environnement, sinon il pourrait s'agir d'une personne autiste. Il est donc difficilement envisageable, en société, que ce qui est extérieur à nous n'ait aucune influence sur nos productions linguistiques.

Il y a donc une influence mutuelle entre un sujet individuel et le monde. Par nos énoncés, nous pouvons agir sur le monde et le monde agit sur nous. Deleuze et Guattari déterminent un ordre dans cette influence. Pour eux, nous sommes avant tout inscrits dans la collectivité (sociale, historique, politique...) et le langage est un phénomène lui-même collectif. C'est dans cette mesure qu'ils assignent une place propre à la subjectivité du sujet, ce que nous avons tenté de faire dans la troisième partie de ce travail.

Le point de vue de Deleuze et Guattari peut être illustré autrement, avec la notion sociolinguistique d'*audience design*, développé par Allen Bell (1984). L'idée principale est la suivante : lorsque nous produisons des énoncés, nous adaptons notre style en fonction des interlocuteurs que nous avons en face de nous. Le phénomène de politesse est une manifestation concrète du fait que nous ne nous exprimons pas de la même manière devant un parent, un ami ou un

collègue. Par là, je voudrais mettre en avant l'idée que, nos cinq sens, nos représentations et notre conscience constituent des « capteurs » qui traitent des informations. Et si nous adaptons la manière dont nous nous exprimons en fonction de notre interlocuteur, c'est bien qu'il se peut que nous captions des informations préalables à la production de nos énoncés, d'où la pertinence des idées des deux philosophes. Dans cette perspective, nous jugeons et jugeons intérieurement les contextes dans lesquels nous nous trouvons avant de produire linguistiquement. Néanmoins, cela ne met pas de côté les intentions, les désirs, en somme la part de subjectivité d'un sujet. D'ailleurs, c'est à ce titre notamment que des théories ont été développées en pragmatique : soulever de la subjectivité à travers les actes de langage, les implicatures, les déictiques, la politesse etc...

Ceci nous ramène à la question de la place de la pragmatique en linguistique. Dans la mesure où la pragmatique s'attache à dégager des variables, au contraire de la linguistique structurale qui, elle, s'essaie à dégager des constantes, il est légitime de se poser la question de l'interrelation des deux domaines : l'un détermine-t-il l'autre ? Ou bien les deux sphères sont-elles à prendre simultanément en compte lorsque l'on veut expliquer la langue en contexte ?

Apporter une réponse tranchée nécessiterait de plus amples recherches. Cependant, ce travail a permis de prendre conscience de ces questions fondamentales et de voir que certains de ces phénomènes sont étroitement liés.

Annexe:

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

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

(She puts the bell down, fusses with her hair and dress. The students pay no attention. She becomes angry.) G-ood morning, savages!

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

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

(She sees one of the girls gesture to one of the others, and pummels the girl, who pulls back wide-eyed with surprise.) What are you doing there? What was that? Was that an Indian sign-language gesture I saw you making there? Was it? Was it
15 sign language? Well, there won't be any more of that in this classroom, none of that! I'll rap your knuckles hard if you do that again. Do you hear me? Do you understand me? It'll be the dark room for you. *(Pause)* That's one step out of savagery for you.

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

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

(The students are giggling again, she re-establishes order, continues.) You Indians are going to become educated, educated! That's spelled E-D-U-C-A-T-E-D, ed-u-ca-ted! Here in this school you are going to learn the English language.
35 You are going to learn how to be Christians, how to worship God and live a clean, wholesome, decent life. You are going to learn how to be civilized people, civilized Indians, Indians who can earn an honest living, Indians that the American people can be proud of, not shamed by, so that we can hold our heads

up high and say; “They are just like us, they are civilized. They aren’t wild and on
40 the warpath anymore. They are living the American way”.
*(She sings a line of “Star Spangled Banner”, then she sees the girl make the
gesture again, lunges at her, yanks up the child, shouts directly into her face.)*
This is not the reservation, child! This is not that awful place you came from
where you all run around half naked, filthy, living in sin! This is a white man’s
45 schoolhouse. I told you not to do that again. I told you what I’d do. *(She shakes
the child violently.)* You are going to be a lesson for the others. You, child, are
going to be punished. *(She pulls out a bottle of castor oil and pours it down the
struggling child’s mouth.)* It’s the dark room for you. *(She pushes the child into a
dark closet space.)* You will stay in here all day. No food! No water! And no
50 toilet!
(Turns to others.) She is a lesson for all of you to follow. I caught her doing a
sign-language gesture. No more of that in this classroom, do you hear me? You
are going to forget all of your Indian ways, all of them. You can start erasing them
from you minds right now, right here, right this instant. No more of your
55 disgusting sign language. No more of your savage tongue. No more greasy, lousy
hair. No more blankets. You are going to learn English language. That is what you
were brought here for.
(Turning to the audience.) The English language. The most beautiful language in
all the world. The language that has brought hope and civilization to people
60 everywhere. The one true language, OUR language!

Hanay Geiogamah (B. 1945, Kiowa)

Foghorn, in *Brief Anthology of Native American Literature*, Longman, 1995.

Bibliographie linguistique :

McARTHUR, Tom, 1992, *The Oxford Companion To English Language*, Oxford University Press

AUSTIN L., John, 1962, *How To Do Things With Words*, Oxford University Press

BELL, Allen, 1984, *Language Style As Audience Design*. *Language in Society* 13, p145-204

BRACOPS, Martine, 2006, *Introduction à la pragmatique*, De Boeck

CRUSE, Alan, 2006, *A Glossary Of Semantics And Pragmatics*, Edinburgh University Press

DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI, 1980, *Mille plateaux*, Les Editions de Minuit

GRICE, H. Paul, 1989, *Study In The Way Of Words*, Harvard University Press

GROUSSIER, Marie-Line et Claude RIVIERE, 1996, *Les mots de la linguistique, lexique de linguistique énonciative*, Ophrys

HORN, Laurence R. et WARN, Gregory, 2007, *The Handbook Of Pragmatics*, Blackwell Publishing

JAKOBSON, Roman., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, [Éditions de Minuit](#)

LECERCLE, Jean-Jacques, 1987, *Contemporary French Philosophy*, p21-40, Cambridge University Press

LECERCLE, Jean-Jacques, 2002, *Deleuze And Language*, Palgrave Macmillan

LEECH, Geoffrey, 1983, *Principle Of Pragmatics*, Longman New York and UK

LEVINSON, Stephen C., 1997, *Pragmatics*, Cambridge University Press

LONGHI, Julien et SARFATI, George-Elia, 2002, *Dictionnaire de pragmatique*, Paris, Collin

MOESCHLER, Jacques et REBOUL, Anne, 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Edition du Seuil

ÖSTMAN, Jan-Ola, VERSCHUEREN, Jef, VERSLUYS, Eline, 2006, *Handbook Of Pragmatics*, J. Benjamins Publishing Company

SEARLE, John Rogers, 1971, *The Philosophy Of Language*, Oxford University Press

SPERBER, Dan et WILSON, Deirdre, 1989, *La pertinence, communication et cognition*, Les Editions de Minuit

TOUPIN, Fabienne, 2012, *Du système de systèmes au système de variations*, mémoire de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger les Recherches, non publié, sous la direction de Jean-Jacques Lecercle

YULE, George, 1996, *Pragmatics*, Oxford University Press

Bibliographie de civilisation :

BACKENRIDGE Hugh Henry, 1867, *Indian Atrocities: Narratives Of The Perils And Sufferings Of Dr Knight And John Slover Among The Indians*, Cincinnati

BLUM, Léon, 9 juillet 1925, *Débat sur le budget des Colonies à la Chambre des députés, J.O., Débats parlementaires, Assemblée, Session Ordinaire* (30 juin-12 juillet 1925)

BOURRIER, Anne et Monique VENUAT, 2002, *Les Indiens aux Etats-Unis : renaissance d'une culture*, Ellipse

DYER, Thomas G., 1992, *Theodore Roosevelt And The Idea Of Race*, LSU Press

LOSURDO, [Domenico](#), 2013, *Contre-histoire du libéralisme*, La Découverte

MARIENSTRAS, Elise, 1980, *La résistance indienne aux Etats-Unis*, Gallimard Oklahoma Press

MARQUIS, Arnold, 1978, *A Guide To American's Indians*, University of Oklahoma Press: Norman

MOREAU, Erwan, novembre 2014, *L'Indien, la nature et le monstre : de Montaigne à Goethe, en passant par Locke et Rousseau, Amerika*, mis en ligne le 25 décembre, URL : <http://amerika.revues.org/5265> ; DOI : 10.4000/amerika.5265

PAMELA, Rose, 2006, *Identité et estime de soi des autochtones*, Université Laurentienne

ZINN, Howard, 1980, *A People's History Of The United States, 1492-Present*, New York, HarperCollins

Dictionnaires et encyclopédies :

CLEMENT E., DEMONQUE C., HANSEN-LØVE L., KAHN P., 2000, *La pratique de la philosophie de A à Z*, Hatier

CRYSTAL, David, 1987, *The Cambridge Encyclopedia Of Language*, Cambridge University Press

HONDERICH, Ted, 1995, *The Oxford Companion To Philosophy*, Oxford University Press

McARTHUR, Tom, 1995, *The Oxford Companion To The English Language*, Quality Paperbacks Direct by arrangement with Oxford University Press

Le trésor de la langue française informatisé: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/>