

CARTOGRAPHIE POUR UNE TRAVERSEE CULTURELLE

Essai de sémiotique appliquée aux contextes culturels (1)

Études de linguistique appliquée n° 94

Avril-juin 1994, pages 78-86

Marie J. Gourmelin - Berchoud
Université Paris III-Sorbonne nouvelle

1. PREALABLES CONVENTIONNELS, PROBLEMATIQUE ET DEMARCHE PROPOSEE

1.1. Situations-nous là où l'expression "relations culturelles" est pléonastique. Là où le sujet parlant (au singulier et au pluriel) vit, écoute et se dit. C'est-à-dire au lieu de la rencontre, au croisement des représentations des sujets parlants.

1.2. Comment faire que cette rencontre soit heureuse, c'est-à-dire qu'elle se passe, de soi à l'autre et de l'autre à soi? La passion (2) bien sûr, et l'intérêt (2). Et après? Après, il faut travailler à entretenir la flamme, donner du bois au feu et trouver son compte en allant puiser au conte de l'autre. C'est sans doute la mission des "Relations culturelles". D'où le nécessaire pléonisme, face visible du redoublement d'attention nécessaire au jeu relationnel.

D'où aussi l'utilité d'explorer les voies d'une compréhension des contextes culturels qui, loin de se contenter de décrire, ou d'expliquer (car une fois enfiévrées les résonances de l'intérêt ou de la passion, le rejet n'est pas loin), mette en implication le sujet de parole dans une activité d'assimilation-accommodation, prémices dialoguées au dialogue.

1.3. On essaiera ici de proposer une méthode d'approche permettant au sujet de se situer (et de situer l'autre). L'effort portera sur les représentations des sujets dans leur rapport à la langue et dans leur rapport à l'espace. Entre parenthèses, la question de savoir si langue parlée-écrite et espace vécu d'un contexte donné peuvent être dits en relation d'isonomie (ou d'analogie, ou d'homothétie) n'a pas d'intérêt ici, et, malgré la satisfaction intellectuelle qui pourrait en résulter, elle n'a pas à être tranchée. Nul besoin de solutions finales en matière relationnelle. Il suffit que puissent jouer entre eux les éléments choisis de façon à produire du sens, ou, plus exactement de la compréhension du sens, là où il se produit. Que le lecteur n'en déduise pas pour autant une position implicite de relativisme culturel autorisée d'un Linton ou d'un Kardiner. Rien n'est plus éloigné du présent propos.

La démarche proposée est d'ordre sémiotique, la langue parlée-écrite n'étant pas isolée (durablement) du reste de l'expérience sémiotique. Il s'agit de "lire" (3) un contexte culturel, pour comprendre comment "ça" parle, les pouvoirs mais aussi les assujettis; comment ces derniers utilisent les libertés interstitielles pour s'aménager des espaces de langage.

Dans ce but, seront d'abord identifiés les points de repères utiles, puis montrés quelques repérages dans un espace donné. Ensuite sera interrogé un dire institutionnel dans ses productions écrites prescriptives (4). Le contexte étudié est celui de l'Algérie (1983-1985).

Le lecteur l'aura compris, il ne s'agit point ici de fournir en kit des grilles explicatives applicables quasi-mécaniquement à tel ou tel contexte. Il s'agit d'une démarche d'approche et d'approvisionnement, d'une démarche d'enquête.

2. D'UNE DEMARCHE: ESSAI DE "LECTURE" ⁽⁸⁾ DEL'ESPACE

2.1. Définitions et positions de départ

2.1.1. L'espace peut être dit avec Abraham Moles "champ de valeurs", "somme de nos mouvements et de nos actes" (5), avec Gaston Bachelard "base de la connaissance du réel" (6), avec Pierre Bourdieu "relations" (7). On le considérera en termes de pratiques et de représentations et en tant que vecteur de connaissance et de communication.

Les géographes nous le disent et nous le constatons autour de nous, l'espace n'est pas neutre. Il n'est pas, ou pas seulement, un support, nappe vierge où l'être humain met (a mis/mettra) son couvert; il est humanisé.

2.1.2. Cette humanisation particulière de l'espace, selon les contraintes géographiques, mais pas seulement (par exemple, il y a différentes manières d'habiter la montagne) est aussi une expression singulière par le biais de l'espace. La "langue de l'espace" (8) de Roland Barthes donne accès aux "bases" (8) chères à Jacques Berque, par-delà les expressions verbales officielles.

"Lire" l'espace, alors, qu'est-ce? C'est d'abord lui supposer du sens, pour celui qui l'a façonné et l'habite, et pour son "lecteur". Selon Barthes, et c'est la définition adoptée ici, "lire c'est retrouver au niveau du corps et non celui de la conscience comment ça a été écrit, c'est se mettre dans la production, non dans le produit" (9). Donc une activité, une démarche vivante et non une mécanique. Mais si tout est sens, à découvrir, la tâche n'est pas si aisée, les connivences parfois aperçues ne sont pas toujours de bons guides (elles n'illustrent souvent que nos schémas); il faut construire.

2.1.3. Préparation et mise en activité de "lecture": le sujet parlant engagé dans une "lecture" de l'espace a (au moins) deux exigences de départ.

L'une concerne l'espace sur lequel il va travailler (qu'il s'y rende ou non). Il faut recueillir les données de base accessibles: caractéristiques de l'espace géographique et de la population, grands rythmes et grands moments historiques, caractéristiques économiques, pour lesquelles des grilles de repérage peuvent être une aide (10).

L'autre exigence concerne le sujet lui-même dans ses attentes et motivations; ses déterminations propres (autant qu'elles sont accessibles); sa position personnelle et sociale, ses présupposés implicites par rapport à l'espace visé; les enjeux de ce travail. Ceci étant mis au clair, une approche de l'espace pourra alors être élaborée par le sujet.

2.2. Principes de choix et choix des repères de "lecture"

2.2.1. Partir du sujet a été le premier choix, quasi-imposé pour la cohérence de la démarche. Le choix a porté sur ses besoins, qui lui font aménager l'espace pour exister (et pas seulement pour survivre).

On a retenu l'analyse de l'architecte et théoricien de l'espace Christian Norberg-Schulz (11): l'être humain aurait deux exigences fondamentales quant à l'espace, celle de sécurité existentielle et celle de signification. Pour assurer son "assise existentielle" (11), l'être humain a besoin que l'espace choisi/imposé lui permette de continuer à vivre et aussi qu'il lui renvoie une image de lui qui le satisfasse. Construire du sens, "transcender la situation individuelle", abstraire "à partir du flux continu des phénomènes" (11), serait l'autre exigence humaine de base, liée bien sûr à la première. Elle a à

voir avec la construction d'une identité, d'une vision du monde (au sens perceptif comme au sens philosophique). les voies variées de cette adaptation concourent à identifier une culture.

Par exemple, Norberg-Schulz remarque (11) en Egypte ancienne une sécurité existentielle dépendante d'une bonne régularité des crues du Nil et construite "dans un rythme éternel à l'intérieur d'un ordre fondamentalement statique". Cet ordre est donné par la direction du Nil, et des limites sont clairement fixées à l'homme, par l'opposition entre ses rives et les au-delà désertiques. Par exemple encore, on remarquera en Algérie, terre de passages, simultanément la protection des montagnards dans un habitat haut perché et le fort peuplement des côtes, d'où un enracinement intériorisé, joint à des dualités (ce qui se protège/ce qui échange).

Mais se contenter de ces remarques (loin d'être neuves pour la plupart) ne serait pas suffisant; d'autant que la pente "naturelle" serait d'inclure ses propres remarques dans un schéma à soi, existant au préalable. Il importe alors de construire un ensemble coordonné de repères.

2.2.2. Utiliser des repères déjà chargés de signification a constitué le deuxième axe de choix, banal s'il en est. Ainsi a-t-on choisi de faire porter l'attention sur:

- les centres, "lieux où se passent des choses importantes pour la structuration de notre devenir quotidien" (12);
- les limites et les espaces intermédiaires;
- le vide, et la valeur qui lui est attribuée;
- des oppositions (à construire): proche/lointain/ailleurs, intérieur/extérieur;
- des directions (qu'on peut aussi opposer entre elles): nord/sud, vertical/horizontal, haut/bas;
- les "grands symboles" de Chaïm Pérelman (1"), tels la lumière, les éléments.

Les observations cristallisées autour de ces repères fournissent un certain nombre de données à traiter. Suspendre l'interprétation, la reporter, et retarder ainsi la clôture d'un sens paraissent alors nécessaires pour éviter d'abusives généralisations. Une sage précaution est de tenir pour probable seulement ce qui a été mis au jour plusieurs fois, ce qui se recoupe.

2.3. Exemple (fragments)

2.3.1. Un village algérien: Amizour (Basse-Kabylie). C'est un espace institutionnel (entre les bornes et les panneaux indicateurs "Amizour"), le plus large; et un espace vécu: aller à Amizour, c'est passer le pont sur l'oued pour se rendre au centre, lieu des commerces privés.

Ce centre de l'époque coloniale, calque du centre ancien, avec sa Poste de village français, se voit pourtant progressivement désaffecté, par la construction d'une autre Poste, excentrée, mais destinée à devenir centre, non marqué ni par la domination de l'Autre, ni par le passé profond. Progressivement, car au centre ancien - et colonial - il reste la station de taxis et les commerces privés. Traduction: c'est une façon pour les habitants du village de ne pas choisir, d'intégrer l'historique et le social (le volontarisme étatique) dans le sacré, par une transaction continuée.

La différenciation des espaces dans le village peut être représentée ainsi :

.....E S P A C E (S).....		
INTERIEUR (= en deçà du pont)	INTERMEDIAIRE (après le pont sur l'oued Amizour)	EXTERIEUR (hors bornage)
APL (= mairie)		
Daïra (= sous-préfecture)		autres villages
Hôpital		village socialiste agricole, où logent les enseignants du lycée
Taxis privés	Station de cars (publics)	
Poste		
Petits commerçants	Souk el Fellah (supermarché d'Etat)	
Mosquée et école coranique	Lycée	
Collège		
Ecoles primaires		
		Alger
		Autres pays
Logements des élèves	Logements des élèves	Logements des élèves

Quelques oppositions intéressantes se lisent, entre la Mosquée et le Lycée, la Poste et le Lycée, les commerçants privés et le commerce d'Etat. Les espaces intermédiaires semblent avoir une fonction d'englobement, de prise en charge des distorsions dues à la nouveauté. Ils permettent de ne pas exclure (évitant ainsi la naissance d'oppositions), tout en dispensant d'inclure réellement -sécurité et identité obligent. Les choix de vie du village sont inscrits dans l'organisation de l'espace: protection de la substructure ancienne, limitation de la place de l'Etat, transaction continuée entre ancien et nouveau.

2.3.2. Eléments d'une approche comparative

On peut comparer le village avec un sous-ensemble (le lycée) et un ailleurs (le village agricole socialiste): regardons-en les différents espaces et un traitement du centre.

Au lycée, par exemple, nous retrouvons les trois espaces du village dans trois cours: au centre - forme suprême de la protection et de l'affirmation de l'identité? - un jardin vitré ouvert sur le ciel et inaccessible autrement qu'au regard (sauf aux jardiniers) puisque certaines salles de classe y donnent. La cour de récréation est cet espace intermédiaire, espace de communication et de liberté physique relative, d'où tout le monde peut à la fois voir et être vu. Par-delà les bâtiments du lycée, à flanc de colline, les espaces extérieurs peuvent être investis en éducation physique (...ou en fugue),

mais l'ouverture qui se fait jour ainsi est temporaire - un mur sera construit un jour - et jamais dite. Ressemblances et différences...

Le village socialiste agricole de Merdj Ouamane (14) a été construit à la suite de la révolution agraire de 1971, à quelques kilomètres en contrebas du village d'Amizour. Son centre devait recevoir une mosquée, mais il est vide, habité d'un lampadaire. Les maisons, elles, ont un centre éclaté, traversé d'extérieur (par le jeu des portes en alignement), rendant tout repli, tout secret, toute conservation de l'identité impossibles. Le centre doit donc se recomposer de façon adjacente, ici ou là: soit on garde le "vrai" (traditionnel) centre, mais on n'y est pas à l'abri; soit on compose, mais on n'est plus au centre. Recomposition des pratiques dont on a présenté un exemple...

L'espace manifeste des contraintes, politiques, historiques, géographiques et des choix de vie s'y rapportant. Comme tel, il est signifiant. Ne pas le refermer sur lui-même, dédoubler cette démarche en une autre, non simultanée (10), c'est se donner les moyens de mieux comprendre, c'est-à-dire de se couler dans l'évolution pour y participer.

3. D'UNE AUTRE DÉMARCHÉ: ESSAI DE LECTURE DE TEXTES INSTITUTIONNELS

3.1. Définitions et positions de départ

3.1.1. Le texte institutionnel est entendu comme celui dont les auteurs "ont pouvoir de découper le temps et l'espace, de rendre des actes possibles, souhaitables ou recommandables" selon la définition de René Lourau (15). La parole, forme du comportement social est considérée en sa triple fonction, identitaire, de pouvoir et de communication. Quant à la lecture, elle est activité d'un sujet.

3.1.2. Comme dans l'observation scientifique selon Gaston Bachelard, qui "reconstruit le réel après avoir reconstruit ses schémas" (16), le sujet a à construire. IL s'ensuit, là aussi, une nécessaire autoscopie, destinée à faire émerger à la conscience ses déterminations, qui sont autant de filtres déformants de la perception. Un moyen employé, simple, peut être l'écriture, la "description créatrice" (d'un lieu d'ici ou là, ou d'un état personnel) selon Jean Ricardou (17), "course contre le sens", ouverture à un "sens hypothétique".

L'autre construction, qui suit cette dé-reconstruction, concerne d'abord l'objet de lecture: le choix a porté sur trois textes de niveau différent dans la hiérarchie des normes, la Charte nationale algérienne (1976), un document ministériel sur la réforme de l'éducation (1983) et les directives pédagogiques (1984) à l'attention des enseignants de français (18), tous rédigés en français. Ces textes lus, il convient de créer, à travers l'étendue et l'épaisseur du corpus, des sous-ensembles potentiellement signifiants. Mais nous voici parvenus aux outils de lecture, dont on voit qu'ils sont mal séparables de l'objet et de l'activité.

3.2. Principes de choix et choix des outils de lecture

Il s'agit de créer des sous-ensembles qui ne seraient pas des fragments du texte linéaire, en rapport plus ou moins élucidé de micro- à macrocosme.

Deux voies sont proposées.

3.2.1. Sous-ensembles traversant le texte linéaire

Dans le fil du texte, on peut avec profit faire émerger le sous-ensemble des titres, celui des titres + sous-titres, celui des incipit, qui peuvent être étudiés en eux-mêmes mais aussi en structurant des oppositions. On se gardera de négliger les analyses de champs lexicaux ou l'étude des temps verbaux. Sont intéressants par exemple les oppositions entre phrases verbales/non verbales, ou, dans le lexique, les oppositions entre concret/abstrait.

Ainsi dans le contexte algérien étudié, le sommaire des directives aux enseignants nous livre l'ordre du texte établi par ses auteurs: nous découvrons une juxtaposition, plus chronologique que logique, l'ensemble (avec ses béances) étant cimenté dans le texte total par le lexique de l'évidence affective et d'une volonté qui s'affirme comme "scientifique". Comprendre l'ordre linéaire du texte est un premier pas. Qui n'empêche pas que d'autres suites, d'autres ordres soient mis au jour, par d'autres rapprochements, au moyen d'autres sous-ensembles.

3.2.2. Sous-ensembles cristallisés dans le texte linéaire

Ces cristallisations de sens à rechercher sont nommées "thèmes", c'est-à-dire étymologiquement ce qui est posé, et composé. On recherchera ainsi les thèmes dominants, qui concourent à la condition de lisibilité en ce qu'ils stabilisent une parole textuelle de façon qu'elle soit entendue (sans trop de "jeu") de ses destinataires potentiels, et sans lesquels le texte serait sans voix, sans portée, ou autre. Ces thèmes, reconnus au fil de la lecture, comblent les attentes des lecteurs. Ainsi, par exemple, un texte constitutionnel aura-t-il une gamme plus large et plus variée de lecteurs qu'un texte interne et/ou de spécialité. Pour reprendre l'exemple de la Charte algérienne (texte à valeur constitutionnelle), les attentes du lecteur tournent autour du permis/interdit, de l'action, du temps, des formes du pouvoir, en bref tout ce qui fait que l'institution fonctionne. Ces thèmes pourront fructueusement être étudiés.

3.2.3. Ce travail cependant ne serait pas complet s'il était fermé. L'objectif n'est pas de produire un sur- ou un sous-texte, mais de lire un texte dans sa richesse. C'est pourquoi on laissera toujours place au tiers-parlant (19). C'est d'abord l'autre en soi, toujours présent pour partie en moi-lecteur. On pourra le matérialiser (c'est-à-dire lui donner la parole) en ouvrant les lectures effectuées sur d'autres textes, venus d'autres domaines du savoir. Par exemple, ont été interrogés pour l'étude du contexte algérien, des auteurs algériens ou européens, ethnologues, géographes, économistes, politologues...

3.3. Exemple

3.3.1. Eléments thématiques: le temps, l'action

Découper le temps, avons-nous vu (note 15) est un des attributs de l'institution. Il se révèle que celle-ci caractérise aussi le temps et en donne le mode d'emploi.

Le sous-ensemble des titres + deux niveaux de sous-titres de la Charte nationale algérienne est majoritairement constitué (80% du total) de phrases non verbales. Fréquent, pensera-t-on pour des titres. Voire: certains de ces titres sont fort longs. Citons: "Un développement intégral et harmonieux sur la base d'une planification scientifique dans sa conception, démocratique dans son

élaboration et impérative dans son application" (titre I - 8.2). On peut voir là, avec Emile Benveniste, un "énoncé assertif fini", une assertion "intemporelle, impersonnelle, non modale", qui ne peut pas "mettre le temps de l'événement en rapport avec le temps du discours sur l'événement" (20. Mais: et si on s'abusait, et si ces phrases non verbales étaient un effet des langue et culture source du scripteur (peut-être l'arabe, ou le kabyle)?

L'étude des incipit montre que la charge du verbe est assumée par les nominalisations en début de phrase. Et le choix d'un temps verbal et d'un mode est ainsi évité, car les phrases verbales sont toutes au présent de l'indicatif, intemporel, général, impératif.

Les notations de date et de durée forment un socle d'assentiment centré autour de dates fortes, de nature à consolider la légitimité (1er novembre 1954, événement fondateur, mais aussi, par extension forcée, 19 juin 1965, date de la prise de pouvoir des dirigeants du moment); et à réécrire une histoire plus juste, plus forte - "130 ans" de colonisation française, "depuis 1830". Le temps est un temps-projet et un temps-mémoire, à la fois progrès et permanence; il est ce qui légitime a posteriori et a priori l'action. l'assentiment du lecteur est recherché à travers un "aujourd'hui", "à la veille d'amorcer un nouveau tournant" fort peu daté et fort peu précis.

L'action Le champ lexical de l'action est composé en majorité de termes abstraits ou employés abstraitement: "créer, assurer, faire, moderniser...", rien qui ressemble à un mode d'emploi. Sans doute un tel texte n'a-t-il pas prioritairement à le fournir. Mais le champ lexical du travail est lui aussi fait d'"honneur", de "devoir", de "valeur". Résultat mais non processus, l'action, dont le sujet est le plus souvent évacué, apparaît comme voulue, nommée... puis abstraite, escamotée.

Par exemple pour la lutte contre l'analphabétisme (titre III - 1.4), quatre paragraphes rédigés au futur de l'indicatif amorcent en l'annonçant la diffusion de l'instruction dans les villes et les villages, jusqu'à "un quadrillage du pays par des universités, des instituts universitaires et des établissements d'enseignement secondaire", tout cela réalisé "dans le même temps". Il s'agit là d'une volonté d'action plutôt que d'action(s); d'un rattrapage volontariste sur un retard à combler. La même analyse est reconductible pour d'autres formes d'actions, à la fois précisées et évacuées par l'acte même qui les nomme.

L'action est donc piétinante, sans cesse reprise à son origine (garante de l'authenticité), c'est une action-mouvement plutôt qu'un processus en vue d'un résultat.

3.3.2. Comparaison: les variantes, reprises et citations

La Charte nationale algérienne est citée dans un autre document étudié ("Réforme de l'enseignement secondaire" 1983). Mais elle l'est avec quelque liberté.. Ainsi, l'adjectif "arabe" disparaît-il d'une phrase, que voici: "Le peuple algérien se rattache à la patrie arabe dont il est un élément indissociable". Les nécessités politiques de 1983 diffèrent sans doute de celles de 1976, ainsi le public visé dans le document (public extra-algérien aussi pour la Charte, et, pour l'autre document le pays, plus particulièrement pris dans sa frange éducative). De même, des coupes sont pratiquées dans les citations. Ainsi par exemple l'histoire de l'Algérie de Massinissa est-elle évacuée.

On a affaire à un texte-action (forme écrite d'une trans-action) marqué par le temps et cherchant à en faire façon, avec des mots.

Ces quelques flashes, forcément partiels, mais, espérons-le, lisibles, sur les thèmes du temps et de l'action, joints à ceux de "lecture" de l'espace ont servi à montrer comment des repérages textuels et extra-textuels peuvent être menés de manière à préparer une action ultérieure, d'enseignement par exemple, ou d'échanges en général. Ils peuvent aussi être coordonnés entre eux, ce qui ne sera pas abordé ici, faute de place. Le lecteur intéressé, agacé ou incertain, a toujours la possibilité de se reporter au travail complet.

4. Pour suspendre à défaut de conclure, rappelons qu'effectuer des repérages dans tel ou tel contexte culturel est certes capital pour le mieux comprendre, mais que ce travail ne saurait dispenser d'un véritable projet relationnel doté d'un contenu et de perspectives. Une anecdote sera plus parlante que mille phrases bien pensées (ou pensantes): au mois de mars 1991, des questionnaires ont été soumis aux étudiants en français de l'université de Skopje (Yougoslavie d'alors, Macédoine d'aujourd'hui), en particulier sur leur espace de référence. Cet espace de référence s'est révélé complètement éclaté: Slovénie, Serbie, Bosnie, Kosovo, Yougoslavie, Macédoine...etc., annonçant ainsi la suite funeste de l'histoire commune. A quoi bon alors jouer les Cassandre, si ce n'est pour une action précise, ordonnée dans une perspective à long terme? Façon de dire qu'il n'y a de traversée culturelle qui vaille qu'inscrite dans l'ensemble plus vaste des relations internationales et dans un projet (pédagogique, social, économique, personnel...).

NOTES

(1) Cet article reprend un travail de thèse intitulé "Dire institutionnel et espaces de langage: essai d'une sémiologie didactique (le cas de l'Algérie)", mené sous la direction de Jean Peytard.

(2) Par exemple: "j'ai passionnément aimé la Méditerranée" dit Fernand Braudel en ouverture de son ouvrage La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II (Armand Colin éditeur, Paris, 1949); et Talleyrand: "seule l'action journalière et toujours croissante de l'instruction pourra imprimer dans l'âme des citoyens de nouveaux sentiments, de nouvelles mœurs, de nouvelles habitudes" (rapport sur l'instruction publique - in De Certeau/Julia/Revel Une politique de la langue, éd. Gallimard, Paris, 1975)

(3) Relationner du verbal à du non-verbal est évidemment risqué. Ne serait-ce que parce que le premier nourrit un rapport conflictuel avec le temps: il s'y inscrit irrémédiablement, même s'il cherche à le transcender, sinon l'identité (et la légitimité de dire et d'action) de ses auteurs historiques se dilue. L'espace, lui, n'a guère besoin d'être daté pour exister. Mais seul il ne renseigne pas sur les évolutions historiques (ce qui est accessible par l'espace, c'est "le monde de l'être" dit Gisela Pankow, in L'homme et son espace vécu, p. 11, Aubier éditeur, Paris, 1986). D'où la complémentarité des deux approches.

(4) Textes étudiés: Charte nationale algérienne de 1976 (éd. La Documentation française); Réforme de l'enseignement secondaire (secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique - juin 1983); Directives pédagogiques à l'intention des professeurs de français de l'enseignement secondaire (ministère de l'éducation nationale, direction des enseignements - juillet 1984).

(5) in Abraham Moles et Elisabeth Rohmer, Psychologie de l'espace, p. 107 (éd. Casterman, Paris, 1972)

(6) in Gaston Bachelard, La poétique de l'espace, p. 3 (P.U.F., Paris, 1967).

(7) in Pierre Bourdieu, Choses dites, p. 150 (éd. de Minuit, Paris, 1985).

(8) Roland Barthes, in L'aventure sémiologique (éd. du Seuil, Paris, 1985), article intitulé "Sémiologie et urbanisme", affirme nécessaire la "reconstitution" d'une "langue de l'espace" avec ses rythmes ordonnés en juxtaposition, opposition, alternance, "comme les phrases d'un discours". Jacques Berque, lui, dans L'intérieur du Maghreb (éd. Gallimard, Paris, 1978, pp. 145-149) plaide pour "rendre la parole aux bases", trop souvent oubliées au Maghreb.

(9) Roland Barthes in Le Figaro littéraire du 27 juillet 1974.

(10) Par exemple: in Maghreb: les années de transition (éd. Masson, Paris, 1990), sous la direction de Bassma Kodmani-Darwish, pp. 147 à 188, Mohsen Toumi essaie de mettre en relation des critères sociaux et économiques pour mieux connaître un pays: taux de scolarisation, nombre de médecins par habitants, poids des dépenses d'éducation, de santé, d'habitat, d'équipements collectifs; dette extérieure, chômage, couverture alimentaire endogène, pression démographique...etc.

De même peuvent être étudiées les relations familiales, traditionnelles et actuelles et les attitudes attendues. C'est ce qu'a fait Mostefa Boutefnouchet in La famille algérienne (SNED, Alger, 1982).

(11) Christian Norberg-Schulz, La signification dans l'architecture occidentale (Mardaga éd., Bruxelles, 1977), pp. 8, 10, 120 et 428. A noter que l'Egypte ancienne est englobée dans cet Occident.

(12) in Jean Rémy "Centration, centralité et haut-lieu: dialectique entre une pensée représentative et une pensée opératoire", p. 451, Revue de l'Institut de sociologie (éd. de l'université de Bruxelles, n° 3-4, intitulé "Territorialités")

(13) in Chaïm Pérelman, Le champ de l'argumentation (P.U.F., Bruxelles, 1970), p. 280.

(14) Situation géographique de ce village: dix kilomètres au sud de Bejaïa (ex-Bougie), au bord de la Soumam. Sur les villages agricoles socialistes, voir le travail de Michel Nancy et François Burgat, Les villages socialistes agricoles de la révolution agraire algérienne (éd. du CNRS, Paris, 1984).

(15) in René Lourau, L'analyse institutionnelle (éd. de Minuit, Paris, 1970), p. 165.

(16) in Gaston Bachelard, Le nouvel esprit scientifique (P.U.F., Paris, 1984), p. 16.

(17) in Jean Ricardou, Problèmes du nouveau roman (éd. du Seuil, Paris, 1967) pp. 91 à 101: la description apparaît comme une course contre le sens habituel, convenu, "elle mesure des différences, établit des distances; elle constitue une scène..." (page 152), par opposition à la métaphore qui, elle, "joue des similitudes, assure des liaisons, accomplit des rapprochements".

(18) Il est difficile de reproduire ces documents ici. Des précisions sont données à leur sujet en note 4. Ils figurent par ailleurs dans le volume III, d'annexes, de la thèse déjà citée.

(19) Voir à ce sujet Jean Peytard in revue Le français des années quatre vingts, mars 1989 (éd. du CREDIF, Paris).

(20) Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale I (éd. Gallimard, Paris, 1974), pp. 141 et suivantes.