

Numéro 12 / Année 2019

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Textes littéraires : analyses et applications

Coordonné par Füsün Saraç



Synergies Turquie

Numéro 12 / Année 2019

Textes littéraires : analyses et applications

Coordonné par Füsün Saraç



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Turquie est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux de langue, de littérature, de culture, de traduction et de didactique qui réunit les chercheurs universitaires de Turquie publiant essentiellement leurs recherches en français.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Turquie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Turquie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Turquie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1961-9472 / ISSN de l'édition en ligne 2257-8404

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

Füsun Saraç, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Secrétaire de rédaction

Yaprak Türkân Yücelsin Taş, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Turquie

Institut français de Turquie-Istanbul

Istiklal Caddesi

n° 4 / 34435 Taksim - Istanbul.

Tél : (0212) 393 81 11 / www.ifturquie.org

Contact de la Rédaction :

synergies.turquie@gmail.com

Comité scientifique

Yşe Eziler Kıran (Université Hacettepe), Ece Korkut (Université Hacettepe), Fabrice Barthélémy (Université de Franche-Comté, France), Füsün Bilir Ataseven (Université Technique de Yıldız), Hüseyin Gümüş (Université de Marmara, Istanbul), Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul), Nedret Öztokat Kılıçeri (Université d'Istanbul), Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul), Sündüz Öztürk Kasar (Université Technique de Yıldız).

Comité de lecture

Abdüllatif Acarlıoğlu (Université Anadolu), Ahmet Gögercin (Université de Selçuk - Konya), Ali Tilbe (Université de Namık Kemal), Arzu Kunt (Université d'Istanbul), Ayten Er (Université d'Ankara Hacı Bayram Veli), Barış Aydın (Université d'Ankara Hacı Bayram Veli), Betül Ertek (Université de Marmara), Christine Pirel (Institut Français d'Istanbul), Duygu Öztin Passerat (Université de Dokuz Eylül), Emine Bogenç Demirel (Université Technique de Yıldız), Gül Tekay Baysan (Université de Gazi), Gülnihal Gülmez (Université Anadolu), Gülser Çetin (Université d'Ankara), Havva Özçelebi (Université d'Uludağ), İlhami Sığircı (Université de Kırıkkale), İrfan Atalay (Université de Namık Kemal), Mahacen Varlık (Université de Marmara), Marie-Christine Fougerouse (Université Jean Monnet Saint-Étienne, France), Nurcan Delen Karaağaç (Université d'Istanbul), Nurten Özçelik (Université de Gazi), Philippe Barbé (Université de Marmara), Selin Gürses Şanbay (Université d'Istanbul), S.Seza Yılcıoğlu (Université Galatasaray), Sonel Bosnalı (Université de Namık Kemal), Tanju İnal (Université de Bilkent).

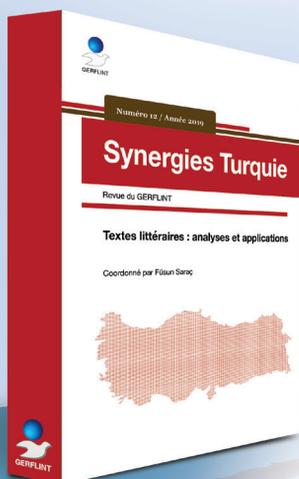
Patronages et partenariats

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, (FMSH, Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing, ProQuest

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Ambassade de France en Turquie pour le tirage.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 12 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Entrevues
ERIH PLUS
Héloïse
Index Islamicus
JournalBase (CNRS-INSHS)
Scopus Sources
JournalSeek
LISEO-CIEP
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA/RoMEO
SJR. SCImago (Scopus)
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Textes littéraires : analyses et applications

Coordonné par Füsün Saraç

Sommaire

Bruno Delvallée	7
Avant-Propos	
Füsün Saraç	11
Présentation	
Tahar Hamadache, M'hand Ammouden	15
Les traces de la langue-culture d'origine dans les traductions du conte <i>La Vache des orphelins</i>	
Ekrem Aksoy	27
Les Établissements d'Enseignement Français en Turquie des origines à nos jours Traduit du turc par Yves Bertrand	
Ayşe Eziler Kıran	49
L'éthos paratopique d'un narrateur méditerranéen : <i>Le passé simple</i> de Driss Chraïbi	
Bülent Çağlakpınar	69
Le protagoniste à double identité : l'analyse narrative de la fiction brève <i>Le passe-muraille</i> de Marcel Aymé	
Nurten Sarıca	87
Chateaubriand'in <i>Les mémoires d'outre-Tombe</i> Eserine Anlambilimsel Bir Bakış	
Ece Korkut	103
La construction d'un ethos manipulateur : <i>Knock ou le triomphe de la Médecine</i>	
Ayşe Eziler Kıran	121
<i>Désert</i> , espace poétique des contradictions	
Fadi Khodr	139
Études de « K » : Yunus Emrî, Dino Buzzati, Salah Stétié	
Mohammed Matarneh	151
<i>Vertigo</i> d'Ahmed Mourad, un roman noir pour dépeindre les heures les plus sombres de l'Égypte	

Seldağ Bankır Meşciöğlü	181
Un regard sémio-phénoménologique sur <i>Le Planétarium</i> de Nathalie Sarraute	

Nedret Öztokat Kılıçeri	201
<i>Le Tueur de cygnes</i> de Villiers de L'Isle-Adam : Une analyse sémiotique	

Duygu Öztin Passerat	217
Argumentation dans la narration : <i>La Peste</i> de Camus	

Philippe Barbé	237
Regards orientalistes sur Constantinople : les marqueurs levantins	

Printemps Numérique

Guillaume Jeanmaire, Daeyoung Kim	253
Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance : pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère	

Elona Toro	269
Les MOOC dans le cadre de la formation continue des professeurs de français en Albanie	

Valbona Gashi-Berisha, Lendita Gjokolli	283
Textes numériques en classe de français langue étrangère	

Annexes

Profils des contributeurs	299
---------------------------------	------------

Projet pour le n° 13, Année 2020	305
--	------------

Consignes aux auteurs	307
-----------------------------	------------

Publications du GERFLINT	311
--------------------------------	------------



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Avant-propos

Bruno Delvallée

Attaché de coopération éducative
Ambassade de France en Turquie

Ce nouveau numéro de la revue *Synergies Turquie* réunit un ensemble de contributions d'une grande richesse et livre au lecteur un large éventail d'articles concernant les domaines linguistiques, littéraires, socioculturels et pédagogiques regroupés cette fois-ci sous la thématique plurielle « Textes littéraires : analyses et applications ».

En marge de ce thème, notre collègue **Ekrem Aksoy** (Université Hacettepe, Ankara) nous trace un panorama historique des établissements d'enseignement français en Turquie, des origines (Constantinople, Croisades) à nos jours, en passant par la période ottomane où le français était langue diplomatique et enseignée aux enfants de l'élite politique, sociale et intellectuelle. Cet article est fort intéressant pour mieux comprendre la valeur symbolique du français en Turquie, malgré un faible nombre de locuteurs réels (pays non francophone).

Dans le champ de l'interculturalité, le travail de **Tahar Hamadache** et **M'hand Ammouden** (Université de Bejaia, Algérie) débusque les traces de la langue-culture d'origine dans différentes traductions d'un conte célèbre de Kabylie « La vache des orphelins ». Le conte traduit est ainsi un support privilégié de médiation linguistique et culturelle. En écho, l'analyse réalisée par **Fadi Khodr** (Canada) d'une production du poète libanais Salah Stétié montre les interférences culturelles qui nous permettent de mieux appréhender la rhétorique de l'ineffable dans son œuvre.

Ce volume comprend plusieurs articles d'analyses littéraires qui intéresseront particulièrement nos collègues des départements de littérature. L'article de **Bülent Çağlakpınar** (Université d'Istanbul) étudie les procédés narratifs en jeu dans la construction d'un protagoniste à double identité dans « Le passe-muraille » de Marcel Aymé. L'étude réalisée par **Ece Korkut** (Université Hacettepe, Ankara) s'inscrit dans la tradition de l'école française d'analyse du discours pour mettre au jour les procédés argumentatifs auxquels recourt Knock pour construire un ethos manipulateur dans « Knock ou le triomphe de la Médecine » de Jules Renard. Notre collègue **Duygu Öztin Passerat** (Université Dokuz Eylül, Izmir) étudie comment se construit le discours philosophique et argumentatif dans la narration, à travers le

roman « La Peste » d'Albert Camus. Je note également avec intérêt la contribution de **Mohammed Matarneh** (Université de Jordanie, Aqaba) qui montre comment Ahmed Mourad a su utiliser dans « Vertigo » les caractéristiques du roman noir, genre souvent mineur dans la littérature orientale, pour y transposer des dimensions politiques et sociales de la société égyptienne qui ont fait mouche chez le lecteur.

Cet ouvrage inclut également des travaux d'**Ayşe Eziler Kıran** (Université de Hacettepe, Ankara) qui s'appuient sur les analyses du discours et le point de vue énonciatif, dans l'article intitulé « L'ethos paratopique d'un narrateur méditerranéen : Le passé simple de Driss Chaïbi » et dans un second article intitulé « Désert, espace poétique des contradictions » à partir de l'œuvre de J.M.G. Le Clézio.

Trois articles analysent des œuvres littéraires cette fois-ci à l'aide des outils de la sémiotique (Greimas), de la sémio-phénoménologie ou de la sémantique interprétative (Rastier). **Nurten Sarıca** (Université Pamukkale, Denizli) effectue une analyse sémantique interprétative d'un passage des « Mémoires d'Outre-Tombe » de Chateaubriand. **Seldağ Bankır Mesçioğlu** (Université d'Istanbul) s'appuie sur l'approche sémio-phénoménologique pour analyser « Le Planétarium » de Nathalie Sarraute et mettre en évidence le dispositif identitaire des personnages sarrautiens qui sont en perpétuel changement. **Nedret Öztokat Kılıçeri** (Université d'Istanbul) propose une lecture sémiotique du conte « Le Tueur de cygnes » d'Auguste Villiers de-l'Isle Adam, à partir de l'approche greimassienne pour en dégager les régularités discursives et sémantiques. Dans son article **Philippe Barbé** montre que la culture levantine, caractérisée par la multiplicité des costumes ainsi que le plurilinguisme, a permis aux voyageurs- écrivains du 19^e siècle de se construire une image plurielle et parfois ambivalente de l'Orient.

Ce volume, enfin, contient des articles à dimensions didactique et pédagogique, rendant compte de pratiques innovantes à l'aide des outils numériques. **Guillaume Jeanmaire** (Université Korea) et **Daeyoung Kim** (Université Chungbuk, Corée du Sud) analysent quelles sont les plus-values et limites de d'une pédagogie hybride (présentiel et classe inversée) tant pour les enseignants que pour les apprenants de français langue étrangère de leurs universités en Corée. **Elona Toro** (Université de Tirana, Albanie) nous expose comment les MOOC (*Massive Online Open Courses*), outils d'apprentissage à distance, nous obligent à repenser nos façons d'enseigner et d'apprendre. **Valbona Gashi-Berisha** et **Lendita Gjirkolli** (Université « Hasan Prishtina » de Prishtina, Kosovo) décrivent comment les dispositifs techniques des éditions numériques simplifient le processus de lecture grâce aux textes et aux documents sonores et visuels, et nous montrent l'impact du numérique dans l'enseignement/apprentissage et l'utilisation des plateformes numériques. Ces trois

articles sont l'objet de communications dans le cadre du 5^e édition du Printemps Numérique International organisé par le lycée bilingue Saint-Benoît à Istanbul en février 2019.

Un nouveau numéro de qualité où chaque lecteur pourra trouver son bonheur, qu'il soit expert ou profane, linguiste, féru de lettres, didacticien ou pédagogue. L'éclectisme de la revue *Synergies Turquie* en fait aussi son intérêt et sa richesse.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Présentation

Füsün Saraç
 Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Prenant la suite du Professeur Hüseyin Gümüş (Université de Marmara, Istanbul), Rédacteur en chef de la revue *Synergies Turquie* de 2013 à 2018 que nous remercions tous chaleureusement pour ces six précieuses années, j'ai le plaisir et l'honneur de présenter ce douzième numéro intitulé « Textes littéraires : analyses et applications ». C'est indiscutablement sous le signe de la qualité des contributions scientifiques de nombreux chercheurs universitaires francophones que ce douzième numéro de *Synergies Turquie* voit le jour. Nous avons également l'honneur de vous présenter une partie consacrée à la cinquième édition du *Printemps Numérique International* tenu les 22 et 23 février 2019 au lycée Saint Benoît, en partenariat avec l'Ambassade de France en Turquie, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), le réseau d'accompagnement et de création pédagogique (CANOPE), le Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information (CLEMI) et le Ministère de l'éducation nationale (MEN). Ils contribuent vivement au développement de l'enseignement du français avec des recherches basées sur des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Tahar Hamadache et **M'hand Ammouden**, dans leur travail nous parlent du *rôle et* de l'importance des traductions du conte *La Vache des orphelins* dans le développement de la compétence plurilingue/pluriculturelle en insistant d'une part sur les contraintes rencontrées par des traducteurs et d'autre part sur les procédés utilisés.

Ekrem Aksoy, fait le panorama historique des établissements d'enseignement Français en Turquie des origines à nos jours. Il traite également de la situation actuelle des écoles françaises dont la structuration à Istanbul remonte au temps des Croisades.

La recherche d'**Ayşe Eziler Kıran** portant sur *Le passé simple* du narrateur méditerranéen Driss Chraïbi rend compte du paradoxe de l'identité et de l'espace-temps lié à la diversité de la situation dans les années de protectorat français à Casablanca et de l'hétérogénéité des langues, des cultures et du système scolaire.

À travers *Le passe-muraille* de Marcel Aymé qui est un recueil composé de dix contes, **Bülent Çağlakpınar** analyse les procédés narratifs du conte selon la théorie de la narratologie classique. Il vise également à montrer les rapports entre le monde créé et le monde réel par la transformation du héros qui mène d'abord une vie ordinaire puis hors du commun.

Nurten Sarıca, dans le cadre de la théorie de la sémantique interprétative de François Rastier s'interroge sur une partie intitulée « Amour et Vieillesse » de l'œuvre autobiographique de Chateaubriand *Les Mémoires d'Outre-Tombe* pour montrer les isotopies sémantiques du corpus et la cohérence textuelle construite selon le champ sémantique.

L'étude d'**Ece Korkut** s'attache à analyser le texte dramatique de Jules Romains *Knock ou le triomphe de la Médecine* dans lequel il fait la satire de la médecine. Par l'intermédiaire de l'analyse du discours, ce travail vise à mettre à jour les procédés argumentatifs auxquels recourt Knock, le héros de l'œuvre en insistant sur quelques concepts comme l'ethos ou l'argumentation.

Une analyse littéraire est développée par **Ayşe Eziler Kiran** à travers le roman *du Désert* de J.M.G. Le Clézio qui est un récit où deux histoires s'alternent. Cette étude vise à en étudier les deux incipit et les deux excipit du point de vue de l'espace, du temps, des figures, des motifs et des thèmes pour analyser leurs relations. Les espaces analysés d'abord du point de vue de la sémiotique littéraire, de la sémantique, de la stylistique, seront ensuite mis en relation avec l'étude de temps, de l'espace où les acteurs et les événements s'enchaînent au niveau narratif.

Fadi Khodr, par l'analyse du poème du poète libanais d'expression française Salah Stétié, vise à révéler son véritable "art poétique" ainsi que la rhétorique de son œuvre en y décelant deux références à l'écrivain italien Dino Buzzati ainsi qu'au poète mystique turc Yunus Emré.

Mohammed Matarneh contribue aux études du caractère social du roman noir et à son engagement politique par le biais de l'œuvre d'Ahmed Mourad, *Vertigo*, où il aborde la préoccupante situation sociopolitique égyptienne sous Moubarak.

Seldağ Bankır Mesçiöğlü, en se basant sur une approche sémio-phénoménologique, étudie le roman de Nathalie Sarraute intitulé *Le Planétarium* considéré comme une œuvre représentative du Nouveau Roman. Ainsi elle se propose d'analyser le dispositif identitaire des personnages sarrautians qui sont en perpétuel changement.

Nedret Öztokat Kılıçeri nous propose une lecture sémiotique de l'illustre conte d'Auguste Villiers de-l'Isle Adam, *Le Tueur de cygnes* publié en 1887. Ce présent travail soumis à une analyse sémiotique vise à dégager les régularités discursives et sémantiques de l'œuvre, lisibles à travers les schèmes actantiels.

La recherche de **Duygu Öztin Passerat** porte sur la construction du discours philosophique et argumentatif à travers le roman *La Peste* d'Albert Camus. Elle vise à analyser les procédés narratifs et argumentatifs mis en scène par Camus pour transmettre sa philosophie à son lecteur.

Dans son article « Regards orientalistes sur Constantinople », **Philippe Barbé** montre comment la découverte de la culture levantine, caractérisée par la multiplicité des costumes ainsi que le plurilinguisme, a permis aux voyageurs-écrivains du 19^e siècle de construire, à partir de marqueurs tant visuels que sonores, une représentation idéaliste et stéréotypée de l'Orient.

Ce volume contient également des articles dans le domaine de la didactique présentés par des auteurs de Corée du sud, d'Albanie et de Kosovo lors de la cinquième édition du *Printemps Numérique International 2019*. Ainsi **Guillaume Jeanmaire** et **Daeyoung Kim**, en se basant sur une pédagogie hybride (présentiel et classe inversée), s'interrogent sur les limites de ces modalités pédagogiques tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Le travail d'**Elona Toro** nous présente un nouveau moyen d'apprentissage/d'enseignement, dit MOOC (Massive Online Open Courses), qui est en train de changer les formes traditionnelles de formation initiale et continue. Après avoir défini les MOOCS en tant que forme d'enseignement/apprentissage, elle insiste sur ses formes de réalisation et sur les caractéristiques du public suivant ce type de formation.

Valbona Gashi-Berisha et **Lendita Gjiko** s'interrogent sur les dispositifs techniques des éditions numériques qui simplifient le processus de lecture grâce aux textes et aux documents sonores et visuels, l'impact du numérique dans l'enseignement/apprentissage et l'utilisation des plateformes numériques.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué par leur article à l'élaboration du douzième numéro de *Synergies Turquie*. La publication de la revue a pu être réalisée grâce au soutien du Gerflint et de l'Ambassade de France en Turquie.

Nous exprimons également nos remerciements à M. Bruno Delvallée, attaché de coopération éducative pour le français à Ankara, et Mme Virginie Villechange, attachée de coopération pour le français qui ne cessent d'encourager ce projet.

Nous souhaitons également remercier nos collègues Mme Nedret Öztokat Kılıçeri, Mme Yaprak Türkan Yücelsin Taş pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de ce numéro.

Ce numéro doit aussi son existence aux efforts de nos jeunes collègues, M. Mustafa Büker et M. Serhat Başkan.

Nous adressons tous nos remerciements aux membres du comité de lecture qui nous ont toujours soutenus dans notre travail et qui ont examiné avec soin et bienveillance les articles proposés.

Et finalement nous voudrions exprimer nos remerciements chaleureux à M. Jacques Cortès et Mme Sophie Aubin pour leur aide précieuse.

Merci à tous et bonne lecture



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les traces de la langue-culture d'origine dans les traductions du conte *La Vache des orphelins*

Tahar Hamadache

Laboratoire LAILEMM, Université de Bejaia, Algérie
thamadachedz@yahoo.fr

M'hand Ammouden

Laboratoire LAILEMM, Université de Bejaia, Algérie
m.ammouden@yahoo.fr

Reçu le 08-04-2019 / Évalué le 29-06-2019 / Accepté le 30-09-2019

Résumé

Cette étude rend compte des résultats d'une analyse contrastée de trois traductions francophones du conte *La Vache des orphelins*. Elle montre que tout en illustrant la manière par laquelle la diversité langagière et culturelle se manifeste dans les productions langagières, ces trois traductions renseignent d'une part sur les contraintes auxquelles font face les traducteurs du conte, et, d'autre part, sur les principaux procédés utilisés pour transmettre le maximum de caractéristiques du conte dans la langue-culture d'origine en tenant compte des spécificités du public. Ces traductions favorisent le développement de la compétence plurilingue/pluriculturelle et notamment de celle de la médiation linguistique et culturelle.

Mots-clés : diversité langagière et culturelle, conte, traduction, compétence plurilingue/pluriculturelle, médiation

Yetimlerin ineği adlı öykünün çevirilerindeki erek dil-kültürün izleri

Özet

Bu çalışma, *Yetimlerin ineği* adlı öykünün üç Fransızca çevirisinin karşılaştırmalı sonuçlarını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, dilsel ve kültürel çeşitliliğin dilsel üretim boyutunda nasıl görüldüğünü ortaya koyarken, bu üç çeviri bir yandan öykü çevirmenlerinin karşılaştığı zorlukları diğer yandan da hedef kitlenin özellikleri göz önüne alınarak erek kültür ve dilde öykü türüyle ilgili maksimum bilgi aktarımında kullanılan temel süreçler hakkında da bilgi vermektedir. Bu da çevirilerin çok dilli/çok kültürlü yeterliliğin ve özellikle de dilsel ve kültürel arabuluculuğun gelişimini sağlayacak araçlar olduğunu gösterir.

Anahtar Sözcükler: dilsel ve kültürel çeşitlilik, öykü, çeviri, çok dilli/çokkültürlü yeterlilik, arabuluculuk

The traces of the language-culture of origin in the translations of the story *The cow of the orphans*

Abstract

This study reports the results of a contrasted analysis of three French translations of the story *The Cow of Orphans*. It shows that, while illustrating the way in which linguistic and cultural diversity manifests itself in language productions, these three translations provide information on the constraints faced by storytellers and, on the other hand, main processes used to convey the maximum of the characteristics of the tale in the language-culture of origin taking into account the specificities of the public. This makes them a medium that can foster par excellence the development of plurilingual / pluricultural competence and in particular that of linguistic and cultural mediation.

Keywords: linguistic and cultural diversity, narration, translation, plurilingual/pluricultural competence, mediation

Introduction

Il existe près de 6000 langues réparties sur 200 pays. Ces données suffisent pour se rendre compte que « la plupart des pays sont multilingues » (Riley, 2003 : 8) et que « le plurilinguisme, loin d'être exceptionnel, constitue la règle » (Gadet, Varro, 2006 :18). Tenir compte du fait que toutes ces langues véhiculent des cultures pose comme évident également que la quasi-totalité des pays se caractérisent par le multiculturalisme. La diversité langagière et culturelle qui en découle ne peut qu'influencer les pratiques langagières des usagers des langues. Elle ne peut donc être ignorée, mais doit être étudiée pour comprendre ses manifestations dans les pratiques discursives des usagers. Si plusieurs études ont largement contribué à un changement positif des représentations relatives à l'importance et aux bienfaits du plurilinguisme, force est d'admettre qu'en dépit des nombreux efforts fournis, ce changement trouve peu d'échos dans les milieux éducatifs. Ces derniers peinent encore à adopter les démarches qui permettent de rentabiliser le multilinguisme et multiculturalisme : « la diversité langagière et culturelle est relativement peu conscientisée, rarement corrélée à une réflexion didactique renvoyant à un processus acquisitionnel [sic] » (Macaire, 2015 :13). Il nous semble ainsi que la diversité dont nous traitons implique, entre autres, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2015, 2018) qui implique entre autres les activités langagières de la médiation linguistique et culturelle, dont celle de la traduction (Levy, Zarate, 2003, Conseil de l'Europe, 2018).

La didactisation des contes populaires et/ou de leurs traductions nous semblent être parmi les meilleurs moyens qui peuvent permettre de réaliser cet objectif. Cela est notamment dû à leurs spécificités génériques et au fait qu'ils portent plus que plusieurs autres genres de « belles » traces de la diversité langagière et culturelle qui caractérise le monde d'aujourd'hui. En effet, Il a déjà été montré que l'un des principaux objectifs assignés aux contes populaires est justement « la transmission de codes, normes ou valeurs propres à une ou plusieurs communauté(s) bien précise(s) » (Ammouden, Hamadache, 2018 :119). En outre, ils « voyagent d'un peuple à un autre à travers l'histoire » (Landry, 2005 : 71), les aires culturelles et les langues. Des transferts de récits d'une culture à une autre s'opèrent par « l'intermédiaire des contacts entre les populations, notamment les voyageurs ou les colonisateurs » (Charnay, Charnay, 2014 :56). Ils font partie des productions discursives qui témoignent, par leur variation, des spécificités linguistiques, langagières et culturelles dont les populations qui les racontent décident de les parer en vue de mieux assurer les objectifs qui leur sont assignés. Ils sont, enfin, parfois contés ou transcrits par des étrangers, traduits et/ou adaptés. Ils peuvent ainsi connaître d'importantes modifications et revenir à leurs lieux d'origine présumée, plus ou moins pastichés, parodiés, etc. Par ailleurs, s'il est admis que traduire, c'est souvent trahir, dans le cas du conte, la restitution fidèle est un idéal très difficile à réaliser et le vœu de s'en rapprocher nécessite le recours à des procédés discursifs particuliers, choisis en fonction de la maîtrise par le traducteur des langue-culture source et cible, de l'objectif qu'il privilégie et des spécificités de son public.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude. Elle consiste d'une part à mettre en évidence les principaux procédés langagiers mis œuvre par trois des traducteurs du conte *La vache des orphelins* pour pallier les différences existant entre la langue-culture d'origine et celle vers laquelle il traduit, et, d'autre part, à s'interroger sur les avantages qui peuvent découler de la didactisation de ces supports.

1. Le conte *La Vache des orphelins* et ses traducteurs

Deux orphelins, une fillette et son frère cadet dans notre corpus, survivent à l'aide d'une vache possédée avant le décès de leur maman, malgré une méchante marâtre. Celle-ci développe des stratagèmes pour se débarrasser d'eux et les priver de leur source nutritive, puis arrive à ses fins. Une version courte s'arrête à ce stade. Deux autres, plus développées, relatent les aventures des deux orphelins jusqu'à un dénouement heureux. Des contes proches existent, de l'une, à travers le monde et, des deux autres, dans nombre pays africains.

Les trois auteurs des traductions constitutives de notre corpus et leurs écritures respectives diffèrent notablement. Défenseuse du patrimoine amazigh, cantatrice et romancière, Amrouche s'est « efforcée de recueillir et de traduire » (1996 : 9) en fixant la version de sa mère et le considère « moins comme des documents que comme des œuvres d'art bien vivantes » (1996 : 10). Elle s'inscrit ainsi à l'antipode du projet de Basset qui consiste à « présenter un tableau de l'esprit populaire tel qu'il s'est manifesté en Afrique » (Basset, 1903 : préface) en compilant des textes déjà publiés et souvent aussi déjà traduits avant lui. Recueilli de sa mère et « transcrits de mémoire », ou au sein de sa tribu puis « traduits en français et adaptés », Aceval, conteuse et écrivaine, adresse quant à elle son écriture à « un lectorat francophone » averti par elle qu' « une bonne connaissance des versions de la région en facilite l'usage » (2003:13).

Connaitre des versions orales et les langues sources de ce corpus favorise la détection des traitements divers que le conte, dans ses diverses versions orales, subit lors de la traduction et de l'adaptation à la littérature écrite. C'est à cette charnière entre oralités et écritures que nous nous positionnerons pour les étudier. Les trois textes sont désormais désignés par les initiales TA pour celui de Taos Amrouche, NA pour celui de Nora Aceval et RB pour celui de René Basset. Deux sont recueillies en tamazight de Kabylie (TA) et en arabe bédouin de Tiaret (NA), en Algérie, et l'autre en arabe égyptien (RB). Nous privilégierons la description des pratiques discursives caractéristiques du genre présentes dans les textes et leurs échos dans celles, vécues, des apprenants dans leur environnement familial, social et culturel.

2. Des traces de la diversité langagière

Les formules d'ouverture et de clôture des contes sont propres au terroir de référence du conteur : elles diffèrent d'une langue à autre, voire d'une version à l'autre même quand celle-ci sont écrites dans la même langue. Amrouche traduit les formules d'ouverture (1) et de clôture (3) en gardant leur formes originales telles que transmises en berbère. Aceval reprend en arabe algérien celle d'ouverture (2) et inclut deux mots empruntés à l'arabe dans celle de clôture (4) :

Que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil ! (TA)

(2) Xareft-ek ma xareft-ek ! (NA)

(3) Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des Seigneurs (TA)

(4) Elle a pris le feu, le feu, j'ai pris la route, la route ! Elle a mangé du *Diss*, j'ai mangé du *Rfiss* ! (NA)

Ces formules sont souvent confondues avec l'incipit et la coda. Ainsi, la version RB commence directement par l'incipit (7). Pourtant, les formules de (1) à (4) sont très distinctes des extraits ci-après :

- (5) Autrefois, dans un certain village, il était un homme qui avait une femme et deux enfants (TA)
- (6) Une femme mourut et laissa ses deux enfants orphelins (NA)
- (7) Il était une fois un homme qui avait une femme ; elle mit au monde deux enfants et mourut (RB).

Les locutions de langue française rencontrent celles issues des langues-source dans les textes étudiés. Nous remarquons leur rareté dans RB. Certaines sont proprement françaises :

- (8) ... la gazelle avait l'usage de la parole (TA)
- (9) Le Sultan fut au comble du bonheur (NA)
- (10)... se jetèrent sur la viande et la dévorèrent (RB).

D'autres rappellent des façons de dire courantes dans les langues-sources du conte :

- (11) la fillette ... tenir la maison (TA)
- (12) « il ne nous reste plus que l'exil » (TA)
- (13) elle se sentait mourir de jalousie (TA)
- (14)... depuis le jour où elle les avait vus (NA)
- (15) On eût dit que sa mère ... (TA).

Suivant le contexte, le verbe de l'expression « tenir la maison » (11) a diverses acceptions en tamazight : « garder », « veiller jalousement sur », « ne s'occuper que de », etc. L'expression correspondante de (12) est similaire en arabe algérien mais serait en tamazight « ce qu'il nous reste, c'est l'exil ». En tamazight et en arabe algérien, « mourir de jalousie » (13) peut s'exprimer ainsi ou par « être tué par la jalousie » ; la circonstancielle dans (14) est figurée en tamazight : « depuis le jour où ses yeux se sont posés sur eux » ; la forme impersonnelle en « on » dans (15) a son correspondant en « tu » impersonnel.

Certaines semblent ordinaires en français, mais peuvent être chargées sémantiquement dans la langue source :

- (16)...par le commencement son histoire (TA)
- (17) - Tu as entendu ? » (TA)
- (18) des joues comme des grenades (TA)
- (19) - Une vache d'orphelins ne se vend pas » (NA)
- (20) en mendiante et frappa à la porte du palais (NA)

En tamazight, le complément circonstanciel « par le commencement » (16) peut être compris « en détail ». La négation dans (19) se double par « ni ne se vend » en versions orales. En langues algériennes, l'interrogation de (17) signifie en ce contexte « c'est irrévocable ». La comparaison exprimée dans (18) est un stéréotype. « Frapper à la porte » (20) signifie dans ce contexte « demander assistance » ou « protection » et convoque la morale religieuse.

D'autres produisent clairement un effet de traduction littérale de la langue source et nécessitent des reformulations :

(21) « - ... *Adhbah tarbah* : Égorge et tu y gagneras » (NA)

(22) « - ... *égorge-la* et tu y gagneras » (NA)

La locution proverbiale « *adhbah tarbah* » (21), en arabe dans le texte, semble inconnue en tamazight. L'ambiguïté de la traduction littérale « Egorge et tu y gagneras » est levée par sa reformulation dans (22).

Certaines semblent littéralement traduites à partir de la langue source :

(23) - Je t'ai dit : on déménage. » (NA)

(24) ... toi que je nourris avec ce qu'il y a ... » (NA)

(25) - Enfant, va-t'en avec ... » Il dit : – C'est bien » (RB)

Si l'expression « je t'ai dit » (23) signifie « c'est décidé », le schéma de la phrase est donc calqué de l'arabe, d'où l'élision soit de la cataphore « l' » dans la principale ou le conjonctif « que » remplacé par « : ». La substitution de « avec » à « de » dans (24) traduit la particule arabe « bi ». Dans (25), « c'est bien » surcharge l'expression de l'acquiescement et calque « *hasanen* » ou « *djeyyid* » dans le contexte arabophone égyptien.

Quelques constructions semblent emprunter au parler oral français :

(26) Djohra s'en revint une bosse au front (TA)

(27) « Ça ne se vend pas une vache d'orphelins. » (NA)

L'élision de la proposition « avec » dans (26) et la surcharge doublé d'une mise en relief dans (27) se mêlent d'emprunts au français oral.

D'autres contiennent des emprunts à l'une des langues sources :

(28) ...une galette de pain sous la cendre du kanoun (NA)

(29) ... *guida* la vache jusqu'au souk (NA)

(30) l'histoire parvint aux oreilles du Sultan ... (NA)

(31) - C'est à cause du *Khol* de ton pays, Sidi. » (NA)

(32) *Settoute* «la vieille sorcière» (TA)

- (33) - Interroge mon vêtement, dit la fille, (...) interroge mon burnous ! » (RB)
(34) Elle s'habilla comme un homme en portant un burnous et un saroual...(NA)
(35) Le cheikh de la mosquée pouvait seul les entendre (TA).

Leur rapport à la langue française est divers. Certains sont issus des langues tamazight et arabe et entrés en langue française : *kanoun* (28), *souk* (29), *sultan* (30), *sidi* (31), *burnous* qui est un effet masculin dans (32) mais féminin dans (33) ou *cheikh* (35). *Khol* (35) et *saroual* (32) ont encore une orthographe flottante en langue française : *khôl*, *kohol* ou *kohl* pour l'un, *serouel* et *sarouel* pour l'autre, suivant les usagers. Les emprunts *Settoute*, « sorcière » dans (34) mais seulement « rusée » dans (41), ainsi que *Diss* et *Rfiss* (4) sont des « indigénismes » produits dans la L1 des auteurs.

Les formulettes sont ces expressions, ayant un puissant pouvoir d'évocation, souvent répétées et en vers, prêtées à des personnages de contes et que le conteur chantonne. Les suivantes sont extraites des versions du corpus :

- (36) - Si tu es née gazelle, reste gazelle
Si tu es née homme, redeviens-le
Par la force de Dieu et des amis de Dieu ! » (TA)
(37) ... et disait à sa sœur :
Ils aiguisent des lames
Pour Ali-Gazelle-le-pauvre
O Aïcha ma sœur, fille de ma mère
Délivre-moi ! » ... (TA)
(38) « - Que pourrais-je pour toi, ô Ali fils de ma mère ? J'ai un enfant qui tête d'un côté et un serpent qui tête de l'autre. » (NA)
(39) « - Ô vache, sois bonne pour nous comme notre mère était bonne pour nous. » (RB).

Ce sont aussi des lieux de mémoire, intérieurs aux contes, à la restitution exacte desquelles les conteurs et les auditeurs veillent. Lorsqu'elles ne sont pas omises, la diction en est inégalement restituée d'une version et d'une traduction à d'autres.

3. Des traces de la diversité culturelle

Certaines expressions se réfèrent à la croyance, ce qui les rapproche de préceptes et de locutions figées. Elles sont prises en charge par le narrateur dans les trois versions, mais aussi attribuées aux personnages dans TA et NA :

- (40) le cheikh de la mosquée (car il était aussi magicien) (TA)
(41) la vieille et rusée Settoute (que Dieu la maudisse) ...(NA)

- (42) ... vivre contents à la grâce de Dieu. (RB)
- (43) - Dieu veuille te raisonner... » (TA)
- (44) -... Par la force de Dieu et des amis de Dieu ! » (TA)
- (45) - ... je t'en fais le sermon devant Allah ! » (NA)
- (46) - Par Allah ! Laissez-moi ... » (NA).

L'attribut « magicien » du cheikh dans (40) réfère précisément à une pratique dite de *roqya*, visiblement associée par le narrateur à celle des amulettes. Si la prière stéréotypée figurant dans (41) est courante en arabe, on lui préférerait en tamazight, s'agissant d'un personnage fictif, une expression proche qui signifie « que Dieu la transfigure en être horrible / méprisable ». Dans (42) le narrateur recourt à une tournure s'inscrivant dans la langue première de l'auteur. L'expression (43) traduit l'esprit de celle correspondante en tamazight car, dans sa lettre, elle signifie « Dieu t'oriente », le verbe étant emprunté à l'arabe coranique. On peut déceler une fusion de deux expressions dans (44) : on invoque bien la force ou la « grâce de Dieu et des saints », mais le terme « saint » est ici remplacé par un autre figement nominal, « amis de Dieu », courant en tamazight orale. Jurer par « Allah » (45), courante dans l'aire musulmane, (46) l'est moins en Kabylie que par « Rebbi ».

Des mots renvoient à des gestes particuliers qu'une connaissance de la culture source permet d'inférer :

- (47) Elle On morceau de galette (TA)
- (48) - Sidi le lion ! lui dit-elle, sois le bienvenu parmi nous. » (NA)

Le geste que le « corsage » (47) symbolise disparaît avec les nouvelles modes vestimentaires féminines. Autrefois, il est courant que les femmes utilisent le corsage, entre deux robes, pour y cacher et en retirer, entre autres, des douceurs pour leurs enfants. « Sidi le lion » (48) rappelle un mode d'action couplant une attitude (n'avoir pas peur, être digne et respectueuses) et une formule propitiatoire (douce, rassurante) que les paysannes adoptent lorsque, d'aventure, elles rencontrent un lion sur leur chemin. Cet appellatif prend la forme *Ay izem bu zzendat !* (Ô lion doté de *zzendat*) suivi de la requête traduisible par « *ménage du chemin pour laisser passer les femmes* ». La mémoire collective de pratiques algériennes désuètes doit ici venir en renfort des mots français qui les évoquent.

Trois couples de vocables attirent l'attention.

Des paires d'antonyme décrivent l'inégalité alimentaire de la marâtre vis-à-vis de son ou de ses enfant(s) et des orphelins de mère dans les trois versions du corpus. Ainsi, (49) « deux œufs durs et une galette de blé » s'oppose à (50) « galette de son. » (TA) ; (51) « pain noir » à (52) « pain blanc » (NA) et (53) « très bonne nourriture » à (54) « pain des chiens » (RB).

Nous pensons que (49) et (50) est plus proche des versions orales algériennes, (51) et (52) rappellent un proverbe français, (53) et (54) exacerbent l'opposition en se référant peut-être au langage populaire français.

Le contact des codes, des langues-cultures et des pratiques correspondantes se décèlent non seulement dans les mots et les expressions usitées, mais aussi dans au niveau de passages ou de séquences narratifs entiers. Nous nous limiterons à trois cas relevés dans notre corpus :

La première comporte le dialogue interculturel que nous reproduisons ci-après.

(55) - Oh belle Hinda ! Pourquoi tes pieds sont-ils devenus si rugueux ?

Elle lui répondit : - C'est à cause des chaussures de ton pays, Sidi.

- Oh belle Hinda ! Pourquoi ton œil est-il borgne ?

- C'est à cause du *Khol* de ton pays, Sidi.

- Oh belle Hinda! Pourquoi ion visage est-il aussi laid ?

- C'est à cause de la nourriture de ton pays, Sidi » (NA).

Ce dialogue a lieu entre le Sultan, de retour d'un long déplacement guerrier, et la demi-sœur de son épouse qui s'est déguisé et s'est fait passer pour celle-ci. Il met en cause la différence de l'artisanat, des produits de beauté et de la nourriture du pays du Sultan en contraste implicite avec ceux du pays de la fausse épouse (qui s'est substituée à la vraie) mais la fausseté de cette dernière remet en cause leur validité, rappelant que la vraie Hinda ne s'était pas ressentie de ces prétendues différences.

La seconde séquence met en contact des pratiques incompatibles. La marâtre y possède un amant. Avec celui-ci, elle prépare une simulation devant convaincre son époux, cocu, de se débarrasser de la vache des orphelins.

(49) La femme avait un amant ; elle lui dit : - Je ferai semblant d'être malade, moi ; et toi, viens et dis : Je suis le médecin qui soigne les malades : je suis celui qui les guérit. Il n'y a de remède pour cette femme, il n'y a que le foie d'une vache toute noire. » (RB).

La marâtre passe rarement pour être généreuse dans les contes. D'autre part, des histoires grivoises existent dans toutes les langues. Mais, par le contraste saisissant avec les autres versions du conte, la singularité de celle-ci risque d'élargir la représentation que l'on se fait de la marâtre, ici assombrie, aux contes et aux conteurs égyptiens. Elle illustre en tout cas l'importance de confronter les versions orales à celles écrites, y compris dans d'autres langues, en vue de tirer les meilleurs avantages du contact des codes, des langues, des cultures et des versions.

Un troisième cas est une séquence que nous nous satisfaisons de la signaler par cet extrait :

(57) - Ma beauté n'a pas d'égale et je l'ai bien vue lorsque je me suis regardée dans l'eau claire de la rivière, expliqua la pauvre femme qui était fort laide » (NA).

Nous y voyons une belle parodie humoristique du mythe de Narcisse et un inter-texte à celui-ci.

4. Possibilités de didactisation

Pour rentabiliser la diversité langagière et culturelle la première possibilité à laquelle on devrait penser est celle de l'incalculable apport qu'elle peut représenter si elle est mise au profit du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Telle que définie par le Conseil de l'Europe (2015), cette compétence désigne « la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles (...) » pour communiquer, interagir ou « à faire évoluer ce répertoire » (p. 10). Cette conception s'appuie sur l'idée que le répertoire langagier de l'utilisateur des langues est « composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues » (Ibid.). Cette compétence plurilingue et pluriculturelle est d'ailleurs nécessaire pour faire face aux implications socio-langagières des diversités dont nous traitons : comprendre les messages plurilingues, interpréter correctement les sous-entendus culturels, pratiquer la médiation linguistique et culturelle, etc. Or, les traductions de contes illustrent très bien les procédés plus ou moins réussis par lesquels les écrivains pratiquent plusieurs de ces compétences. Le simple fait d'amener les apprenants à les découvrir en situation contribuerait déjà largement à leur développement, au repérage des difficultés de leur exercice, voire à donner des idées pour favoriser leur pratique.

Dans une perspective sociodidactique, cette finalité implique qu'on s'appuie sur les approches plurielles qu'alimentent les nombreuses études menées dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, de l'Éducation et Ouverture aux langues à l'école (EOLE), des didactiques intégrées et convergentes, etc. ; qui recommandent la logique curriculaire (De Pietro, 2007 ; Candelier, De Pietro, 2008 ; Miled, 2014). Précisons d'emblée, à ce sujet, que les spécificités du genre de discours qui nous intéresse, les contes, font d'eux des objets qui devraient être privilégiés dans les pratiques qui s'appuient sur ces approches. En effet, le conte est un genre qui existe dans toutes les langues, plus ou moins, sous la même forme générique. Cela fait que, et sans compter les contes proches, le même conte peut exister dans

plusieurs langues en versions originales ou traduites, et avoir plusieurs versions contées ou écrites dans une même langue mais dans différentes aires géographiques et culturelles. C'est le cas de *La Vache des orphelins* qui existe au moins en arabe, en français et en tamazight.

On ne peut ainsi, au moment où l'on s'apprête à enseigner le conte dans l'une des langues enseignées à l'école, ne pas prendre en considération que l'apprenant a déjà eu affaire à ce genre de discours, avant même l'âge de la scolarisation, dans sa langue maternelle. Dans les autres langues il offre très bien la possibilité de pratiquer les didactiques intégrée et convergente. En dépit de quelques différences (nombre d'épreuves, terroir local de référence, etc.) entre les contes issus de plusieurs langues, ils partagent tous un nombre considérable de caractéristiques génériques (formules d'ouverture, formulettes ou parole marquantes des personnages, motifs principaux, etc.). Ces connaissances, surtout si elles sont explicitement convoquées par les concepteurs des outils didactiques et l'enseignant, ne peuvent que favoriser un apprentissage rapide et efficace, le développement de compétences langagières transversales et favoriser la médiation linguistique et culturelle, entre autres, par la traduction.

Conclusion

En analysant les traces de la diversité langagière et culturelle dans trois versions traduites en français, d'auteurs différents, d'un conte présent dans le patrimoine oral amazighophone et arabophone d'Algérie et d'Égypte, nous avons voulu illustrer la fonction des contes - et notamment de leurs traductions - en tant que miroirs de la réalité langagière et culturelle plurielle. En effet, ces traces typographiques ne sont pas totalement inertes puisqu'elles reflètent et témoignent, partiellement, d'une vie langagière et culturelle interactive dense et permanente. Le tri opéré entre sous-ensemble de chaque aspect étudié et la discussion sommaire dont nous les avons accompagnés donne un aperçu sur la discrète dynamique intra- et inter-linguistique, langagière, culturelle, discursive, générique et textuelle qui anime ce corpus. À la lumière de ce qui précède, il apparaît qu'une discussion vive de ces traces est de nature à susciter des interactions multiples et variées qui mettent en valeur la riche diversité des pratiques sur laquelle les contes ouvrent potentiellement. Pour ce qui est de la transposition didactique, il serait intéressant que d'autres études s'interrogent sur une didactique du genre de discours qu'est le conte dans une approche intégrée de l'oral incluant l'oralité, autrement dit la culture orale, et de l'écrit incluant la littérature à la fois plurilingue et interculturelle : cela nous semble non seulement prometteur et passionnant mais surtout possible dans un cadre sociodidactique.

Bibliographie

- Aceval, N. 2003. *L'Algérie des contes et légendes : hauts-plateaux de Tiaret*. Paris : Maisonneuve & Larose.
- Ammouden, M., Hamadache, T. 2018. « Les mondes (im)possibles du conte au service de la communication interculturelle ». *Revue de philologie et de communication interculturelle*, n° 1, p. 113-124. [En ligne] : http://www.llcs.journal.mta.ro/wp-content/uploads/2018/02/Mondes-_Im_possibles_ED.pdf [Consulté le 8 mars 2018].
- Amrouche, T. 1966. *Le grain magique. Contes*. Paris : La Découverte / Poche.
- Basset, R. 1903. *Contes populaires d'Afrique*. Paris : E. Guilmoto Éditeur.
- Candelier, M., De Pietro, J.F. 2008. Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In : *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Charnay, B., Charnay, Th. 2014. « Le conte facteur d'interculturalité ». *Multilinguales*, n° 3, p. 53-78.
- Conseil de l'Europe, 2015. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. [En ligne] : www.coe.int/lang/fr [Consulté le 15 mars 2018].
- Conseil de l'Europe, 2018. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. [En ligne] : www.coe.int/lang-cecr. [Consulté le 31 mars 2018].
- De Pietro, J.F. 2007. « Se construire avec la diversité des langues... Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 70, p. 17-25.
- Gadet, F., Varro, G. 2006. « Le "scandale" du bilinguisme », *Langage et société*, n° 116, p. 9-28. DOI 10.3917/l.s.116.0009 [Consulté le 31 mars 2018].
- Landry, T. 2005. *La mémoire du conte folklorique de l'oral à l'écrit. Les frères Grimm et Afanas'ev*. Laval : Les presses de l'université Laval.
- Levy, D., Zarate, G. 2003. La médiation et la didactique des langues. *Le Français dans le monde RetA*. Paris : CLE-International.
- Macaire, D. 2015. Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. In : *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Paris : Éditions Riveneuve, p.109-135. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116983> [Consulté le 8 mars 2018].
- Miled, M. 2014. Un curriculum à orientation bi-plurilingue. In : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions Archives contemporaines, p.83-88.
- Riley, Ph. 2003. « Le «linguisme» - multi-poly-pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques ». *Le Français dans le monde R&A*, n° spécial, p. 8-17.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les Établissements d'Enseignement Français en Turquie des origines à nos jours¹

Ekrem Aksoy

Université Hacettepe, Ankara, Turquie

eaksoy@hacettepe.edu.tr

Article traduit du turc par **Yves Bertrand**

Reçu le 11-04-2019 / Évalué le 23-06-2019 / Accepté le 25-08-2019

Résumé

Le français a été reconnu comme la langue de la diplomatie à partir du traité de Rastadt (1714) qui fut rédigé exclusivement en langue française. Enseigné, au début, dans les établissements fondés et gérés par les religieux en Turquie ottomane, il a connu, à partir du XIX^e siècle, un grand succès auprès de l'élite et des intellectuels turcs. Les racines de la culture française en Turquie demeurent ancrées dans la tradition créée par ces écoles françaises, avec, bien sûr, celle du lycée de Galatasaray. Cet article se propose de tracer un panorama historique des écoles françaises dont la structuration à Istanbul remonte au temps des Croisades. Quant à l'Empire ottoman, il a toujours été favorable à l'ouverture des écoles religieuses indispensables à l'éducation des communautés non musulmanes. D'origine religieuse, ces écoles ont commencé à attirer, à partir des années 1880-1890, des élèves turcs et ont fini par devenir, après l'adoption de la loi de l'Unification de l'Enseignement en 1924, des établissements scolaires destinés aux familles turques désireuses d'apprendre le français à leurs enfants. L'article traite également de la situation actuelle des écoles françaises en Turquie.

Mots-clés : le français, Empire ottoman, la Turquie, les écoles françaises, contexte historique, enseignement

Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Fransız Okulları

Özet

Sadece Fransızca kaleme alınan Rastadt antlaşmasıyla (1714) birlikte Fransızca uluslararası diplomasi dili olarak tanınmıştır. Aşağı yukarı XIX. yüzyılın son çeyreği ile XX. yüzyılın ilk yarısında Osmanlı İmparatorluğunda da aydın ve seçkinlerin tercih ettiği bu dil, başlangıçta daha çok Hıristiyan din adamlarının kurup yönettiği okullarda öğretiliyordu. Türkiye'de Fransız kültürünün temeli Fransız okullarıyla, özellikle de Galatasaray Lisesi ile atılmıştır. Bu çalışma, İstanbul'da varlıkları Haçlı Seferlerine, hatta daha da öncesine uzanan ve İmparatorluğun son döneminde bugünkü Türkiye'nin sınırları içinde hızla yaygınlaşan bu okulların tarihsel gelişimini ele almaktadır. Bâb-ı Âli'nin gayrimüslim toplulukların eğitimlerini üstlenen dinsel

okulları tanıdığı ve bu okullara -özellikle 1880-1890'lardan başlayarak- Türk öğrencilerin de giderek yoğunlaşan bir ilgi gösterdikleri bilinmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1924'te kabulünden sonra Türkiye Cumhuriyetinin yasalarına uyumu sağlanan bu okulların küçük bölümü Türk eğitim dünyasına katkı sunmayı günümüzde de sürdürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fransızca, Osmanlı İmparatorluğu, Türkiye, Fransız okulları, tarihsel bağlam, öğretim

French Schools in Turkey

Abstract

French became the international language of diplomacy following the drafting of the Rastadt Treaty (1714) solely in this language. French was the preferred language of intellectuals and the elite in Turkey between the last quarter of the 19th century and the first half of the 20th, and it was mostly taught in schools founded and managed by the Christian religious. French culture in Turkey has its roots in the tradition of these French schools, especially the Galatasaray High School founded in Istanbul. The aim of the study is to provide an overview of the structure of French schools in Turkey that date back to the Crusades and to even earlier. The Ottoman Porte of the time recognized the religious schools of non-Muslim subjects of the era. Furthermore, Turkish families showed an increasing interest in these schools starting from the 1880s-1890s. A small number of the schools adopted the rules instigated in the Law on the Unification of Education passed in 1924 and continue to contribute to Turkish education today.

Keywords: French, Ottoman Empire, Turkey, French schools, historical context, teaching

La France, pays à la fois atlantique et méditerranéen, s'est intéressée tout au long de son histoire au Proche-Orient et à l'Extrême-Orient ainsi qu'au Nouveau Monde, et auparavant a occupé, durant près de deux siècles, une place importante dans les Croisades. Les Turcs, eux d'origine asiatique, venus par le nord mais surtout par le sud de la mer Noire, se sont dirigés vers l'Anatolie, les Balkans et le centre de l'Europe. Selon les historiens, les Français allant de l'ouest vers l'est et les Turcs se déplaçant de l'est vers l'ouest, se sont trouvés face à face une première fois en juin 1097 à Iznik (Nicée), capitale du sultan seldjoukide Kilidj-Arslan 1^{er}, puis en juillet 1097 à Eskişehir (Dorylée) et l'année suivante à Antakya (Antioche). Comment ces hommes ne parlant pas la même langue et ignorant la langue de l'autre se sont-ils compris ? Sans doute par l'intermédiaire d'une troisième langue, celle-ci étant très probablement le grec. Puisque près de mille soldats francs étaient entrés au service de Keyhusrev II (1237-1245) c'est que certainement ce sultan disposait d'un interprète connaissant le français. Il est permis de penser que les Turcs, fixés dans

le pays, et ces soldats étrangers ont pu communiquer en utilisant une des langues en usage dans le bassin méditerranéen tels que le latin, l'italien, le français, le grec, le persan, l'arabe et aussi le turc (Balivet, 2005 : 117-123). Et ainsi dans ces relations naissantes, d'abord les Français vont apprendre le turc et ensuite les Turcs le français.

Les croisades ont beaucoup modifié les structures de l'Anatolie et du Proche-Orient avec la fondation des Comtés d'Urfa (Edessa, 1098) et de Tripoli (1105), de la Principauté d'Antakya (1098) et du Royaume de Jérusalem (1100-1244). Le comte de La Marche Guy de Lusignan, roi latin de Jérusalem, en achetant en 1192 la troisième plus grande île de la Méditerranée jeta les bases du Royaume de Chypre qui dura jusqu'au milieu du XVI^e siècle. Quant à la quatrième croisade, elle créa un Empire latin d'Orient à Constantinople (1204-1261). Toutes ces institutions gardaient un caractère français. « D'ailleurs le Royaume latin de Jérusalem, avec son organisation politique, religieuse et militaire, avec sa langue et ses coutumes, avec ses qualités et ses défauts, était français. Il en était ainsi de l'Empire latin de Constantinople et du Royaume latin de Chypre créés par les croisades » (Polvan, 1952 : 36-37).

Pourtant, venus pour libérer Jérusalem des Musulmans, mais en fait pour s'emparer des richesses de cette région, la grande majorité des Croisés fut obligée de repartir. La place de ces soldats qui défirèrent et créèrent des Etats, fut occupée par des marchands qui installèrent des colonies, par des missionnaires, des religieux qui ouvrirent des églises et des écoles. D'ailleurs, avant et pendant les croisades, dans l'Empire byzantin et particulièrement à Constantinople, il y avait une forte colonie latine, constituée pour une grande part de Génois, de Lombards, de gens venus d'Amalfi et de Pise et surtout de Vénitiens, mais aussi de Français. Ces communautés étrangères avaient leurs propres églises et leurs propres religieux. Dans cette ville, les missionnaires de différents ordres enseignaient les dogmes chrétiens et des rudiments de lecture et d'écriture aux enfants dans des écoles contiguës aux églises placées sous la protection des cités-Etats italiennes et de la papauté.

Les missionnaires catholiques conservèrent leurs biens et poursuivirent leurs activités même après la prise de Constantinople par les Turcs. En 1583, cinq religieux de l'Ordre des Jésuites, un Italien, un de Raguse, un Grec et deux Marseillais, peu de temps après leur arrivée à Istanbul et leur installation dans le monastère et l'église Saint-Benoît à Galata, abandonnés par les Bénédictins qui l'occupaient depuis 1460, ouvrirent une école dans l'église, le monastère ou à proximité. Dans cette école, comme dans les écoles paroissiales antérieures où les enfants de la communauté latine d'Istanbul apprenaient le catéchisme et des

rudiments de lecture et d'écriture, « étaient également enseignés le français, les mathématiques, le grec ancien, le latin et les arts profanes. Alors que les écoles paroissiales contribuaient principalement à ce que les enfants latins catholiques restent attachés à leur confession, l'école Saint-Benoît des Jésuites avait plus largement pour but d'enseigner la doctrine catholique aux non-catholiques, de propager cette religion parmi eux et d'étendre son rayonnement » (Polvan, 1952 : 147). Saint-Benoît, première école française en pays ottoman, par ses objectifs comme par son programme fut à la fois tout à fait un établissement missionnaire, et aussi, selon la signification actuelle, par sa nature et ses caractères, la première école étrangère (Polvan, 1952 : 147). Cette école, fermée un moment en 1585 en raison du retour en Europe d'un des prêtres fondateurs et d'une épidémie touchant les autres, à nouveau ouverte en 1609 avec la venue d'un groupe de cinq missionnaires français, fermée encore en 1612, reprit son enseignement un an plus tard. En 1773, vidée de ses occupants avec l'interdiction de l'Ordre des Jésuites et le départ forcé d'Istanbul de ceux-ci, Saint-Benoît fut transmise aux Lazaristes en 1783, mais rencontra des difficultés à la suite de la campagne d'Égypte de Bonaparte. Bien que rouverte en 1803, elle resta fermée de 1812 à 1831 en raison cette fois d'une épidémie de peste. Ouverte à nouveau avec l'autorisation accordée par un firman du sultan pour que les enfants turcs, grecs et arméniens puissent la fréquenter, l'école Saint-Benoît était désormais un collège. Le collège dont l'internat fut transféré d'abord à Yeşilköy et ensuite à Bebek, réunit son internat et externat en 1866 à proximité de Saint-Benoît. L'établissement dont la section primaire était de quatre ans et la section collège de deux ans, s'installa dans le bâtiment de Sainte-Pulchérie à Beyoğlu en 1897 et comporta dix classes. Il y avait des sections de philosophie et de mathématiques dans le lycée où se trouvaient également des classes préparatoires ; le grec et le latin étaient enseignés en section classique, dans la section moderne ces langues n'étaient pas enseignées et il y avait une section commerce. Fermé lorsque survint la Première Guerre mondiale, l'établissement ouvrit à nouveau en 1919 près de Saint-Benoît. Le Lycée Saint-Benoît dont l'existence remonte à 1362, avant l'Empire ottoman, c'est-à-dire durant la période byzantine a une administration et un programme qui depuis la proclamation de la République turque (1923) sont conformes aux règles édictées par le traité de Lausanne et contribue aujourd'hui encore à l'enseignement en Turquie.

Quarante-trois ans après Saint-Benoît, une autre école française fut ouverte à Istanbul. En 1551, des Capucins ou des missionnaires nommés Frères Mineurs Capucins, voulurent venir à Istanbul mais n'y réussirent pas. En 1587, quelques Capucins vinrent et repartirent au bout de deux ans. En 1626, ils vinrent à nouveau

et dès leur installation dans l'église Saint-Georges enseignèrent le catéchisme, s'occupèrent des Français sur les bateaux amarrés au port, des prisonniers, des malades et ouvrirent une petite école à côté de l'église. Cette école qui s'installa trois ans plus tard, en 1629, à Beyoğlu, et à côté de laquelle on édifia en 1660 une église, devint, en 1669, le Collège Saint-Louis des Jeunes de Langues. Ceci en raison de la décision prise par Colbert de former des interprètes français pour les employer dans les ambassades et consulats et dans les ports du Proche-Orient. Les jeunes envoyés de France dans ce but suivront un enseignement et recevront une éducation dans cette école. Des années plus tard, les enfants de familles françaises d'Istanbul furent également admis dans cette école, cette mesure s'étendra ensuite à tous les enfants non-musulmans. En 1785, avec l'ouverture de l'Ecole des Langues Orientales à Paris, le Collège des Pères Capucins de Saint-Louis tomba en désuétude et ferma en 1873. Cependant des missionnaires du même ordre ouvrirent dans ce même monastère une nouvelle école en 1882, l'école du Petit Séminaire des Pères de Saint-Louis ou collège et le Grand Séminaire, afin de former des enfants autochtones à la prêtrise pour les corps des missionnaires d'Orient. Ayant suivi toutes les leçons d'un collège et ayant obtenu le baccalauréat, certains diplômés du Petit Séminaire furent admis dans de grandes écoles en France, tout particulièrement à la faculté de Droit de Paris. Selon les informations fournies dans l'ouvrage *L'Enseignement étranger en Turquie* de Nurettin Polvan, le programme d'enseignement dispensé au Grand Séminaire aux élèves des communautés catholiques d'Orient, telles que celles des Latins, des Arméniens et des Géorgiens, comprenait la théologie, la philosophie, la liturgie, l'histoire de l'Eglise, le Livre saint, les règles spirituelles, les chants liturgiques et la musique. La plupart de ceux qui terminèrent leur scolarité ici retournèrent ensuite dans leurs régions où, à côté de leurs activités de prêtres, ils ouvrirent des écoles avec un enseignement du français.

Les missionnaires capucins, en 1629, ouvrirent une deuxième école près de l'église Saint-Georges à Galata. Les élèves de l'école, au début, étaient les enfants des familles latines habitant dans ce quartier, ensuite les enfants arméniens et grecs furent admis. L'école où étaient enseignés les bases du christianisme ainsi que la lecture, l'écriture et la grammaire du français, ferma en 1783. Dans le même lieu, au monastère Saint-Georges ou dans ses environs, les Capucins, à la demande du Royaume des Deux-Siciles, ouvrirent en 1745 un Collège des Jeunes de Langues pour former des interprètes. Il est probable que ce collège poursuivit son enseignement jusqu'en 1783, date à laquelle les Capucins quittèrent le quartier de Galata et s'installèrent à Beyoğlu.

Que nous apprend ce bref historique des collèges Saint-Benoît, Saint-Louis et Saint-Georges, les plus anciennes écoles étrangères d'Istanbul, de la période de

l'Empire ottoman ? D'abord que l'État français, en Turquie - si l'on ne tient pas compte de sa contribution aux établissements d'enseignement secondaire tels que le lycée Galatasaray et l'école franco-ottomane professionnelle de filles¹ ouverte en 1909 et, à une date beaucoup plus récente, la signature de l'acte de fondation de l'Université Galatasaray en 1992 - n'a pas directement ouvert des écoles ou bien en a ouvert mais (en dehors des Lycées Pierre-Loti et Charles-de-Gaulle) ne les a pas administrées, a seulement encouragé leur ouverture, a aidé financièrement celles qui fonctionnaient et leur a assuré une protection officielle. Car, l'apprentissage du français n'était pas considéré tel une fin en soi mais plutôt comme un moyen ; d'ailleurs Marcel Charlot, inspecteur général d'instruction publique chargé d'inspecter au début du XX^e siècle quelques-unes des écoles françaises en Turquie et qui avait noté dans son rapport : *Dans les clients de notre langue nous devons voir, avec les futurs clients de la pensée française, ceux de notre commerce et de notre industrie* résume parfaitement cette conception (Fesch, 1907 : 454). Ce sont les ordres, les congrégations religieuses et les missionnaires qui, à quelques exceptions près, ont ouvert des écoles. La langue des prêtres catholiques ainsi que la langue de l'enseignement et de la connaissance étaient jusqu'aux années 1600, et même au-delà, le latin. D'autre part, à partir de l'Empire byzantin les missionnaires et religieux catholiques étaient sous la protection de la papauté et des cités-Etats italiennes. Cette situation s'est maintenue durant la période de l'Empire ottoman, à la différence que, avec les privilèges accordés à la France par Selim II en 1569, ce pays prit la première place pour la protection des sujets catholiques et qu'à partir du troisième quart du XVII^e siècle, la protection des Italiens et des Autrichiens se trouva reléguée aux deuxième et troisième rangs. Pourtant, ces pays, en ce qui concerne les écoles, manifestèrent toujours leur solidarité ; quant à la papauté, elle ne cessa jamais de s'intéresser et d'apporter son aide aux écoles catholiques. Dans cette situation, comment décider à quel pays appartient une école ? Ici, il n'y a qu'une manière de raisonner : d'abord considérer le royaume dont est sujet ou le pays dont est ressortissant celui qui a ouvert l'école en question, savoir de quel pays est venue la plus importante aide matérielle et ensuite - selon la place prise plus ou moins dans le programme par les langues en vigueur à l'époque dans les écoles de cette région - considérer la langue de communication et d'enseignement. Par exemple, les écoles des sœurs de Charité de l'Immaculée Conception d'Ivrea sont des écoles italiennes, parce que ces sœurs sont d'origine italienne et que l'italien est la première langue dans leurs écoles de filles de Beyoğlu (1870), de Kadıköy (1912) et dans l'école Santa-Maria de Büyükdere. En abordant la question de cette façon, nous pouvons dire que, dans une grande majorité, les écoles catholiques de l'Empire ottoman étaient françaises, italiennes pour une part non négligeable et que quelques-unes étaient autrichiennes.

Deuxièmement, comme pour les croisades ou le théâtre dans la littérature française, à l'origine des écoles françaises en Turquie se trouve généralement la religion. La plupart des fondateurs, administrateurs et enseignants ne se distinguaient pas par leur pays d'origine mais par leur appartenance à un ordre religieux ou une congrégation en tant que missionnaires, moines ou nonnes, autrement dit en tant que frères ou sœurs. Les ordres et congrégations qui, durant la période byzantine et ensuite dans l'Empire ottoman, ont eu des activités d'enseignement sont les suivants : les Observants, les Conventuels et, devenant progressivement indépendants, les Capucins, les Franciscains de l'ordre de Saint-François d'Assise, les Dominicains de l'ordre de Saint-Dominique, que les Français désignent sous le nom de Jacobins, les Jésuites et les Carmélites; les différentes congrégations des Lazaristes, les Filles de la Charité (sœurs de Saint-Vincent de Paul), les Sœurs de Notre-Dame de Sion et les Sœurs de l'Immaculée Conception de Notre-Dame de Lourdes, les Frères des Ecoles Chrétiennes (congrégation d'enseignants), les Frères Maristes, les prêtres Salésiens et les religieux et religieuses de l'Assomption. Certains sont venus dans les territoires ottomans dans les années 1500, d'autres dans les années 1600 et d'autres bien plus tard. Leur objectif fondamental, au début, comme durant la période byzantine, était de réunir les églises d'Orient et d'Occident. Ne parvenant pas à ce résultat, ils s'efforcèrent, par leur propagande, leurs sermons et l'ouverture d'écoles, de convertir au catholicisme des communautés non-musulmanes. Les masses visées étaient les Grecs orthodoxes, et surtout les Araméens, les Melchites, les Maronites, les Chaldéens et particulièrement les Arméniens. (Barrès, 2005 : 300).

D'ailleurs, comme les missionnaires pendant longtemps ne sortirent pas des communautés chrétiennes, leurs propres croyances ne se répandirent pas parmi les Musulmans, et même restèrent confinées, jusqu'à la première moitié du XIX^e siècle, dans les quartiers non-musulmans des grandes villes de l'Empire comme Istanbul, Izmir et Thessalonique. Cette situation changea petit à petit après la Guerre de Crimée (1856). Les religieux et religieuses de l'Assomption qui commencèrent leurs activités en 1862 dans la région bulgare choisirent de venir à Istanbul en 1882 pour y créer des centres en vue d'agir auprès des Musulmans qui n'avaient pas été jusqu'alors christianisés. Durant la Guerre de Crimée, les Filles de la Charité voulurent s'y installer mais durent se retirer en raison des événements au Liban². Les religieuses de l'Assomption y réussirent et commencèrent leurs activités en ouvrant une église et une école. La maison qu'elles avaient d'abord louée ne suffisant pas, elles s'installèrent en plein cœur d'un quartier turc. Mais face au mécontentement et aux agissements des Musulmans, elles allèrent s'installer dans un quartier habité en majorité par des familles chrétiennes. Mais malgré cela, ouvrant des voies

d'expansion vers les Musulmans, les activités de ces religieux et religieuses en ce domaine marquent un tournant en Turquie.

D'autre part, les Musulmans, durant la période de puissance de l'Empire ottoman montraient peu d'intérêt pour les langues occidentales considérées comme langues des infidèles. Toutefois, ils furent influencés par les langues des Grecs, des Arméniens et des peuples des Balkans auprès de qui ils vivaient et par celle des Italiens qui occupaient une place toute particulière à Istanbul : et dans le cadre de changements culturels libres, autrement dit sans que l'un ne s'impose à l'autre, et dans les limites d'échanges culturels naturels entre des communautés d'un même poids, ils empruntèrent des vocables de ces langues et leur transmirent des vocables. Mais dans les écoles ils n'apprirent d'autres langues que le persan qui était la langue de la culture de l'Orient et l'arabe qui était la langue de la religion. D'ailleurs, l'administration de l'Empire ottoman, en dehors des écoles qui formaient les militaires et les fonctionnaires de l'Etat, ne s'occupait presque pas des affaires d'enseignement et d'éducation. Que ce soit dans les populations musulmanes ou non-musulmanes, ce domaine était laissé aux riches philanthropes et aux religieux. Mais suite aux difficultés de l'histoire et afin de faire cesser les défaites subies face aux armées européennes, elle envisagea d'ouvrir des écoles semblables aux leurs ; car "l'homme par nature est conservateur et incline vers l'imitation. Aussi, pour satisfaire n'importe quel besoin, plutôt que de créer un nouveau moyen, il préfère prendre ce qui existe déjà chez un autre" (Turhan, 1972 : 11). C'est pourquoi les nouveautés de l'Empire ottoman et les nouvelles écoles ouvertes par l'Etat concernaient toujours à l'origine les militaires.

L'administration ottomane pour arrêter la régression va ouvrir des écoles militaires en prenant exemple sur celles d'Europe ; mais quelle Europe doit-elle prendre comme exemple ou plus exactement comme contributeur ? Est-ce l'Europe des Italiens ? Celle de l'Allemagne ? De l'Angleterre ? Ou bien de l'Empire austro-hongrois ? Ici, il n'y avait pas de choix à faire ; car la *realpolitik* veut que le pays avec qui on entretient les relations les plus amicales dans les domaines économique, politique et militaire devienne un allié ; et pour fournir un exemple comme pour fournir un appui un allié naturel venait tout d'abord à l'esprit. Durant la période de déclin, la Russie et l'Empire austro-hongrois avaient mené une politique d'expansion contre l'Empire ottoman. L'Allemagne et l'Italie n'avaient pas encore effectué leur propre réunification. D'autre part, l'Allemagne n'était pas encore une puissance politique et économique. L'Italie, dans le bassin méditerranéen et particulièrement dans les territoires ottomans avait dans les années 1700 perdu depuis longtemps sa suprématie commerciale. Dans cette région, le vide laissé par les Italiens avait été comblé dans les années 1600 par l'Angleterre et les

Pays-Bas qui étaient devenus les maîtres du commerce méditerranéen. Pourtant, durant le siècle suivant, ces deux puissances maritimes tournèrent leur regard vers le Nouveau Monde et l'Extrême-Orient qui devenaient plus profitables. Par contre, la France qui progressivement s'isolait en Europe en raison de la politique de grandeur de Louis XIV, se rapprocha une fois encore de la Turquie. Après une brève interruption due à la campagne d'Égypte de Bonaparte, ce rapprochement se poursuivit encore un certain temps. Si le poids de l'Angleterre, du soulèvement de Mehmet Ali Pacha (1831) jusqu'à la Guerre de Crimée (1853-1856), se fit davantage sentir dans la politique extérieure de la Sublime Porte, l'influence de la France, de la signature du Traité de Paris (1856) jusqu'à la défaite de Sedan, augmenta de nouveau. D'autre part, la Guerre de succession d'Espagne prenant fin et l'Angleterre lui coupant les routes commerciales de l'Atlantique, la France dut se contenter du commerce avec l'Orient transitant par les territoires ottomans et ainsi à partir des années 1720 devenir le premier partenaire économique de la Turquie. Ces relations économiques et politiques qui durèrent tout le XVIII^e siècle, allaient donner, selon les règles régissant le changement culturel d'une société, des résultats de plus en plus rapidement et de plus en plus importants, en trois générations, autrement dit en une centaine d'années. L'Empire, dans ce milieu culturel en changement, s'ouvrit à la France. Mais cette fois, ce fut un changement culturel *contraint* et non plus *libre* comme auparavant, autrement dit il s'agira d'un changement défavorable au plus faible et favorable au plus puissant dans les relations entre deux sociétés dont l'une est plus forte que l'autre. Car cette fois la France, même si elle n'est pas toujours victorieuse, est une grande puissance qui tient tête toute seule à l'Europe tandis que l'Empire ottoman, s'il reste encore une puissance dans sa région, s'affaiblit et décline maintenant. L'adjonction du français aux programmes d'étude des écoles d'ingénierie maritime et terrestre ouvertes pendant le dernier quart du XVIII^e siècle et de l'École militaire (*Harbiye*), à côté de raisons moins importantes, n'est rien d'autre que le résultat de cet état de fait. C'est encore pour cette raison que la langue française fut étudiée comme première langue au Bureau des Traductions (*Tercüme Odası*) ouvert par la Sublime Porte afin de former des fonctionnaires musulmans connaissant les langues pour qu'ils puissent remplacer les Grecs congédiés en raison du soulèvement de la Grèce de 1821, et que le français fut un temps la langue d'enseignement de l'École de Médecine (*Tıbbiye*, 1827). En même temps, les Musulmans, toujours réticents aux nouveautés, n'adoptèrent cette langue qu'avec difficulté et lenteur. Malgré le firman pris par le Sultan Mahmut II afin que les Musulmans puissent continuer au collège Saint-Benoît, les Turcs, outre qu'ils ne fréquentaient pas les écoles étrangères, n'appréciaient guère les Musulmans qui -comme Ahmet Vefik Pacha pour le Robert Collège- vendaient des terrains pour la construction des écoles étrangères.

Et même, durant les premières années, il fut difficile de trouver des élèves pour Galatasaray, les non-musulmans et les Musulmans montrant peu d'intérêt pour ce lycée, peut-être en raison du brassage d'enfants venant de différents groupes ethniques et religieux. C'est ainsi que Hoca Tahsin Efendi qui avait été nommé à la direction de l'université (*Dar-ülFünûn*) ouverte en 1870, fut forcé de se retirer étant considéré comme « un esprit libre ayant étudié en Europe », accusé « d'être athée », et « de faire donner des conférences à ce sujet et de faire enseigner le français » (Ergin, 1977 : 562 et 646).

Toutefois, cela n'allait pas continuer ainsi. Les écoles d'ingénierie et le Bureau des Traductions d'abord, puis l'Ecole de Médecine et l'Ecole Militaire, allaient gagner un peu d'aisance. Mais les administrateurs et enseignants des écoles étrangères étant des religieux, tous les élèves, les Musulmans comme les Chrétiens, étaient obligés de se rendre à l'église et de suivre le culte, alors l'État prit la décision d'interdire aux enfants musulmans de continuer dans ces établissements. Mais le passage par le Bureau des Traductions était la clé pour les plus hautes fonctions ; c'est bien la connaissance du français qui a fait d'Ali Pacha, fils d'un pauvre épicier, un Grand vizir et qui a rendu Fuat Pacha indispensable dans le service de l'État bien qu'il ait fait des études de médecine qui ne lui servent aucunement dans ses fonctions. D'autre part, les firmans de 1839 et 1856 ont ouvert les portes de la fonction publique aux non-musulmans, faisant de ceux-ci les égaux des Musulmans. Envisageant d'entrer au service de l'Etat et comprenant l'importance de la connaissance du français pour cela, les Grecs, les Arméniens et les Juifs - ceux-ci, à partir de 1867, ouvrant des écoles dans les grandes villes et, comme avec l'Alliance Israélite, contribuant à la diffusion du français - ont créé leurs propres établissements d'enseignement ou bien, laissant de côté les différences religieuses et doctrinaires, se sont orientés en grand nombre vers les écoles françaises.

Quant aux Turcs, s'ils tardèrent à voir les bienfaits des écoles étrangères, « avec le temps commencèrent à s'intéresser à ces écoles. Si bien que quelques enfants turcs de familles de notables vinrent en 1840 à l'école Palace pour assister à des expériences de physique et de chimie au cours d'un séminaire organisé par Cyrus Hamlin³ pour ses élèves. » (Haydaroğlu, 1993 : 208). Vers la fin du XIX^e siècle, le Lycée impérial ottoman de Galatasaray dont l'enseignement est en français sera très recherché et, en dehors des noviciats et séminaires formant les prêtres, dans les écoles étrangères on commencera à voir des élèves musulmans dont le nombre ne cessera d'augmenter rapidement d'année en année bien que les parents d'élèves aient d'abord caché que leurs enfants fréquentaient ces établissements (Mutlu, 2005 : 146). Les Musulmans seront les derniers à entrer dans les écoles françaises,

ouvertes au début à l'intention des Catholiques et fréquentées ensuite par les autres enfants chrétiens, parce que particulièrement « dans certaines classes sociales les opinions n'étaient pas très favorables aux religieux étrangers. Les premiers Turcs musulmans à entrer dans ces écoles furent les enfants de Müşir Fuat Pacha (1835-1931). Il dut dépenser beaucoup d'énergie pour faire entrer ses huit enfants au Collège Saint-Joseph » (Ergin, 1977 : 777). À partir de ce moment, d'autres familles musulmanes envoyèrent leurs enfants dans ces écoles. Tant et si bien que « la proportion des élèves musulmans qui était de 15% en 1900 passa à 56% en 1911, 51% en 1926, 64% en 1931 et s'éleva à 76% en 1939 » (Ergin, 1977 : 777). Ces chiffres montrent que les premiers à entrer dans les écoles françaises furent les Catholiques puis, dans l'ordre, les non-musulmans, les enfants des familles mixtes, ceux des familles ayant adopté dans un passé récent la religion musulmane ou bien ceux qui - comme Müşir Fuat Pacha qui, né en Egypte et ayant fait ses études dans ce pays, vint à Istanbul à l'âge de trente-quatre ans - passèrent leur enfance et leur jeunesse dans des lieux où se faisait sentir la culture occidentale, et en dernier les enfants des Turcs musulmans autochtones. Selon les informations fournies par Nurettin Polvan, s'inspirant de l'ouvrage de Maurice Pernot intitulé *Rapport sur un voyage d'étude à Constantinople, en Egypte et en Turquie d'Asie*, en 1892, il y avait quatre musulmans sur un total de soixante-huit élèves à l'École Saint-Antoine à Büyükkada, deux musulmans sur cent-cinquante élèves au Collège Saint-Benoît, une seule musulmane sur quatre-vingt-quatorze externes au Lycée de filles Notre-Dame de Sion à Kadıköy alors que les cinquante-trois internes étaient toutes non-musulmanes. Le Collège Saint-Joseph de Kadıköy, à la même date, comptait six musulmans sur cent vingt-trois internes et deux musulmans sur cent vingt externes, alors qu'en 1912 sur six cent treize élèves, il y avait deux cent soixante-neuf musulmans. En 1892, alors qu'il n'y avait qu'un seul musulman sur quatre-vingt-quinze élèves à l'École Sainte-Jeanne d'Arc à Kumkapı, en 1912 le nombre des élèves non-musulmans atteignait deux-cent-vingt-cinq et celui des musulmans s'élevait à soixante-quinze. Au Collège de l'Assomption à Kumkapı, les cent-quinze élèves étaient tous non-musulmans en 1892, alors qu'en 1912, sur un total de cent-trente-deux élèves quatre-vingt-treize étaient musulmans. En 1912 encore, le nombre d'élèves musulmans était de trente sur cent quarante-trois au Collège de garçons Saint-Louis à Haydarpaşa, vingt-sept sur deux-cent-cinquante-deux au Collège Saint-Michel, cent-sept sur trois-cent-sept sujets ottomans et sur quatre-cent-vingt-cinq élèves à l'École Sainte-Euphémie à Haydarpaşa, et trente sur cent-quatre-vingt à l'École Saint-Jean Chrysostome à Feriköy. Maurice Pernot en dressant le profil des élèves en 1892 et en affirmant que « les chefs des plus anciennes familles du pays avaient été pour la plupart élèves du Collège Saint-Benoît; qu'une partie des hauts fonctionnaires et des militaires de la Turquie contemporaine avait effectué en totalité ou en partie leur scolarité

dans cet établissement » (Polvan, 1952 : 166) parlait sans doute des Ottomans non-musulmans, car à cette date, le nombre des élèves juifs dans ces écoles françaises était beaucoup plus élevé que celui des musulmans et celui des orthodoxes était très proche de celui des catholiques.

Les élèves qui fréquentaient les écoles françaises provenaient des sphères élevées de la société car les classes favorisées sont plus ouvertes aux autres cultures ou bien s'ouvrent plus rapidement à celles-ci. Juste avant le déclenchement de la Première Guerre mondiale, selon Osman Ergin (1977 : 781-782), parmi les parents qui envoyaient leurs enfants au Collège Saint-Joseph on comptait huit princes, vingt-deux généraux et maréchaux, quatre-vingt-dix hautes personnalités, trente directeurs de banques, quatre-vingt fonctionnaires civils, quatre-vingt banquiers et commissionnaires, quatre-vingt-dix docteurs en médecine, vingt avocats, vingt ingénieurs et environ trois-cents rentiers. En revanche, dans ces écoles peu d'élèves provenaient des classes musulmanes inférieures et moyennes, certainement parce que ces écoles étaient payantes mais surtout en raison du comportement généralement conservateur de ces classes, fermées aux modes de pensée et de vie différents. Mais celles-ci, avec le temps, imitèrent les classes élevées et ne virent pas d'inconvénient, au contraire, à aller dans ces écoles. Comme le précise d'ailleurs Paul Fesch (1907 : 482-483) d'après le témoignage de l'auteur indépendant Gaston Bordat, avant la période républicaine, les parents allaient plutôt confier leurs enfants aux établissements missionnaires et non aux écoles laïques parce qu'ils détestaient par-dessus tout l'esprit athée.

En raison de l'*offre et de la demande* ou plus exactement de l'*offre* entraînée par une forte *demande* d'une société générée par un changement culturel de plus en plus rapide, apparu durant l'Epoque des Tulipes⁵, le nombre d'écoles étrangères ouvertes augmenta très rapidement à partir de 1839. « Les sœurs des Filles de la Charité et les Frères des Ecoles Chrétiennes jouèrent un rôle très important dans la diffusion du français à Istanbul. Jusqu'à la venue de ceux-ci et l'ouverture d'écoles, la langue parlée par la majorité des Catholiques d'Istanbul était l'italien. Mais la situation changea durant la deuxième moitié du XIX^e siècle avec l'augmentation du nombre des écoles ouvertes par les frères et les sœurs. Le français commença à prendre la place de l'italien en recul et cette dernière langue ne se retrouva plus au premier plan ». (Polvan, 1952 :106). Ces écoles françaises avaient bien évidemment joué un rôle dans la régression de l'italien à Istanbul. Cependant elles n'en étaient pas la cause mais plutôt la conséquence, car ce changement trouvait sa source dans les relations internationales et dans le rapprochement à partir des années 1720 entre la France et la Turquie qui entretenaient des relations économiques denses et une politique amicale.

En vérité, si l'on ne compte pas comme une école distincte le Collège Saint-Georges des Jeunes de Langues que les Capucins ouvrirent pour le Royaume des Deux-Siciles dans le couvent Saint-Louis à Beyoğlu, et l'Ecole Saint-Louis des Jeunes de Langues qui après le départ des Jésuites fut donnée aux Lazaristes qui ouvrirent à la place le Collège Saint-Louis, aucune école française n'avait été ouverte à Istanbul depuis 1626. La situation changea lorsque les sœurs des Filles de la Charité, appelées par les Lazaristes, arrivèrent dans cette ville en 1838. Deux cent cinquante-six ans après Saint-Benoît et deux cent treize ans après l'Ecole Saint-Georges, un orphelinat et une école furent ouverts dans un bâtiment nommé Maison de la Providence près de l'église Saint-Benoît à Beyoğlu. Plus tard, y furent adjoints une crèche avec des classes distinctes pour les petits garçons et les petites filles, et un atelier pour les filles. Désormais, une deuxième période commença pour les écoles étrangères en Turquie, particulièrement les écoles françaises et américaines et relativement celles d'autres pays, dont le nombre augmenta rapidement. Les noms des principales écoles françaises ouvertes durant cette deuxième période qui s'étend jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, avec les ordres et congrégations religieux auxquels elles appartiennent et leur date d'ouverture, figurant dans les ouvrages *Histoire de l'éducation turque* d'Osman Ergin et *L'Enseignement étranger en Turquie* de Nurettin Polvan, et *Les Établissements missionnaires dans l'Empire ottoman* de Şamil Mutlu sont mentionnés en annexe à ce texte.

Parmi les écoles étrangères dont le nombre dépassa les quatre-cents à la deuxième moitié du XIX^e siècle, les quelques centaines d'écoles françaises, au contraire des américaines dont une grande majorité était répartie dans diverses régions d'Anatolie, étaient longtemps presque exclusivement réunies à Istanbul. Mais des écoles furent également ouvertes en dehors de cette ville. La première école française d'Izmir est due aux Capucins qui commencèrent certainement à dispenser leur enseignement dans les années 1600, à une date antérieure à l'ouverture de l'Ecole des Jeunes de Langue. Selon frère Ange Michel, ancien directeur du Lycée Saint-Joseph d'Izmir, une école de commerce aurait été fondée en 1820 à Bornova; elle aurait été dirigée par Simon Roux et fermée dans les années 1860-70. Les écoles d'Izmir dont les noms sont cités par Vital Cuinet et qui fonctionnaient durant l'année scolaire 1891-1892 figurent dans une annexe de ce texte. (Cuinet, 2001 : 102-104) Les missionnaires, frères et sœurs français, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles, apportaient aussi leur soutien aux écoles des congrégations catholiques installées à Konya, Eskişehir, Kayseri, Trabzon, Samsun, Erzurum, Ankara, Siirt et Edirne (Haydaroğlu, 1993 : 91-93 et 116). En dehors de celles-là, selon les informations fournies par Vital Cuinet (Cuinet 2 : pages concernées), au début des années 1890, il y avait cinq écoles françaises à Harput, trois à Malatya,

deux à Mersin et Bursa, une école de filles et une école de garçons à Diyarbakır et Mardin, une école à Urfa, Adana et Merzifon. Nous constatons que le nombre d'établissements scolaires dans toutes les villes de l'Empire s'élève de 76 en 1869 à 260 en 1901. En 1913, Istanbul comptera 73; Izmir 27; Adana 16 dont trois à Mersin et deux à Tarsus; Kayseri 10; Sivas 8; Malatya 7; Elazığ,⁶ Van, Iskenderun 6 chacun; Bitlis et Bursa 5; Tokat, Amasya et Merzifon 4; Ankara, Eskişehir et Konya 3; Aydın, Trabzon, Samsun, Erzurum, Diyarbakır, Mardin, Antep, Urfa, Cizre, Antakya, İzmit, Zonguldak et Gelibolu 2; Maraş, Adapazarı, Izmit, Uşak, Biga, Nevşehir, Kula et Giresun, une école (Mutlu, 2005 : 170-192). Si l'on ajoutait à ce chiffre qui dépasse les deux cents, orphelinats, crèches, ateliers et écoles catholiques appartenant à certains groupes ethniques et subventionnées par l'Etat français le total doublerait.

Certainement ce ne sont pas là toutes les écoles françaises de Turquie, car il est très difficile de les inventorier. Comment établir une liste complète de toutes les petites écoles paroissiales établies au cours des siècles dans ou près de nombreuses églises dans une ville comme Istanbul ? Le nombre d'écoles de peu d'intérêt, ayant eu une brève existence et disparues en n'ayant laissé aucune trace doit être assez élevé. Si un collège important comme Saint-Benoît n'a pu, pour diverses raisons, échapper à des ouvertures et fermetures, il faudrait déployer beaucoup d'efforts pour savoir tout ce qui a pu advenir à des établissements moins importants. D'autre part, certaines écoles plus tard ont changé de nom, de lieu et de structure. Des classes furent ajoutées, des classes furent supprimées, il y eut des scissions, des fusions. Il y eut aussi des écoles paroissiales qui enseignaient les prières aux petits enfants, des crèches ou des orphelinats qui devinrent peu à peu des écoles modernes dispensant les connaissances fondamentales, puis des collèges et ensuite des lycées. Par exemple, l'école primaire ouverte en 1882 à Kumkapı par les sœurs de l'Assomption donna naissance à une école secondaire sous le nom de Sainte-Jeanne d'Arc. Quand ce fut jugé utile, le Collège Saint-Benoît fut enrichi d'une section commerciale et bancaire ; un Institut Supérieur de Commerce fut ouvert dans le Collège Saint-Joseph ; les missionnaires de l'Assomption, même en l'absence d'école, fondèrent l'Institut des Hautes Etudes Orientales à Kadıköy. Dans les établissements des Filles de la Charité, Saint-Benoît Providence, Notre-Dame de la Paix à Şişli, Saint-Joseph à Çukurbostan, Saint-Vincent à Üsküdar, comprenant un foyer pour enfants orphelins, des classes pour de petits garçons et de petites filles, des crèches, des ateliers, des écoles primaires et secondaires et des établissements d'aide et de santé, comme il est difficile de décider où sont, où commencent et où finissent les activités d'éducation et d'enseignement, faut-il compter une école distincte pour chacun de ces composants? Souvent, une école créée et administrée par un ordre religieux fut transmise à un autre ordre religieux : l'école primaire

ouverte à Pangaltı par les sœurs de la congrégation des Filles de la Charité et acceptant les enfants de familles aisées fut transmise en 1857 aux sœurs de Notre-Dame de Sion et fut à l'origine du lycée de filles qui porte aujourd'hui encore ce nom. Le Collegio Santa Pulcheria fondé en 1864 par des Jésuites Italiens de Sicile, après avoir changé de lieux plusieurs fois s'installa ensuite dans le bâtiment de Parmakkapı et devint en 1897 l'école secondaire Sainte-Pulchérie des Lazaristes français. Une école sous le protectorat d'un Etat pouvait passer sous le protectorat d'un autre Etat. Par exemple, l'école Saint-Antoine de Beyoğlu qui remonte à 1697 mais qui ne devint véritablement un établissement d'enseignement que dans les années 1880, ou bien l'école de Beykoz des Conventuels ouverte en 1889 dans la fabrique de verre (fermée en 1914) passèrent du protectorat français au protectorat italien. Il y a aussi des écoles, comme l'école primaire Notre-Dame de Sion à Kadıköy, dont on connaît l'existence mais dont on ignore les dates d'ouverture et de fermeture. D'ailleurs pour certaines, des dates différentes sont données. Par exemple, le Lycée Saint-Michel date de 1870 selon Nurettin Polvan, de 1881 selon le site internet de l'Ambassade de France à Ankara et de 1886 selon le propre site internet du lycée. Dans cette situation, la date d'ouverture de cette école est-elle 1870, lorsque le lieu où prit place l'école venait d'être détruit dans l'incendie de Beyoğlu? 1881, quand commença l'enseignement ou bien 1886, lorsqu'elle fut officiellement reconnue par le ministère de l'Education ?

D'autre part, l'enseignement du français ne se limitait plus dorénavant aux écoles françaises. Par exemple, à côté des écoles publiques et des établissements ouverts par les groupes ethniques qui constituaient la population de l'Empire, le français était la langue de l'enseignement dans l'école primaire Notre-Dame de Lourdes, fondée par des religieux géorgiens qui n'avaient pu travailler comme ils le désiraient en Russie à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles, placée sous le protectorat de la France, et l'école primaire Saint-Joseph à Papazköprüsü. Le français occupait également une place importante dans le programme des écoles d'autres pays en Turquie. En revanche, la langue du pays dans lequel ils vivaient, le turc, était un peu laissée de côté. Il est également vrai que le turc fut mis dans le programme de Saint-Benoît à partir de 1693. Dans les Collèges des Jeunes de Langues Saint-Louis et Saint-Georges et même dans l'Académie Orientale de Vienne fondée en 1754, à côté du français, langue de la diplomatie, et de l'italien, langue du commerce et du droit maritime du bassin méditerranéen, l'enseignement du turc, langue indispensable pour les relations avec l'Orient, revêtait une importance particulière, l'arabe et le persan venant en complément du turc (Testa, Gautier : 58). Mais avec l'affaiblissement de l'Empire, le turc, non seulement en Europe, tomba en disgrâce dans les écoles étrangères de Turquie, d'abord matière

facultative puis retirée complètement du programme. Toutefois, dans certaines écoles, quand les élèves turcs commencèrent à les fréquenter, la langue turque reprit sa place parmi les langues vivantes et les matières obligatoires.

Les programmes des écoles françaises de Turquie étant organisés conformément à ceux de France et le français y étant la langue de l'enseignement, il était normal que cette langue soit enseignée en priorité. Peu présentes dans l'enseignement traditionnel ottoman, les programmes comportaient à côté des matières comme la morale, la philosophie, le dessin, la musique, les langues mortes comme le latin et le grec ancien; les langues vivantes européennes comme l'allemand, l'italien et l'anglais; les langues parlées dans l'Empire comme le grec et l'arménien; l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences naturelles, la physique, la chimie et même des leçons pouvant être utiles pour la vie professionnelle comme le commerce et la sténo-dactylographie. Les élèves obtenant le baccalauréat pouvaient s'inscrire dans les écoles supérieures en France. Les livres provenant de France, l'histoire et la géographie de ce pays étaient enseignées. Mais avec le temps le turc devint une matière obligatoire et l'histoire et la géographie ottomanes furent introduites dans le programme de certaines écoles vers 1914.

Avec la loi Emile Combes promulguée en France en 1904 et avec l'interdiction faite aux congrégations religieuses de toute activité dans ce pays, des jours difficiles les attendaient en Turquie après 1908. Dans les établissements d'enseignement qui, s'appuyant sur les Capitulations, échappaient aux lois de l'Empire, les tentatives du ministère de l'Education pour avoir son mot à dire en ce qui concerne le contrôle, l'organisation des programmes et le choix des enseignants et pour que le turc prenne place parmi les matières obligatoires dans toutes les écoles, n'étaient autrefois pas couronnées de succès. Mais les Capitulations furent abolies au moment du déclenchement de la Première Guerre mondiale et les écoles françaises, anglaises, italiennes et russes furent fermées. Après l'Armistice de Moudros elles rouvrirent les unes après les autres. Mais les jours tranquilles étaient terminés car commençait alors la troisième période qui allait se poursuivre jusqu'à nos jours. Avec l'Accord d'Ankara en 1921, le maintien des écoles reconnues jusqu'à 1913 et avec le Traité de Lausanne, de toutes les institutions d'assistance, d'enseignement et de santé reconnues avant le 30 octobre 1914, fut garanti à condition que leurs activités soient conformes aux lois turques. Le vrai problème allait surgir en 1924 avec la loi sur l'Unification de l'Enseignement (*Tevhid-i Tedrisat*) qui faisait du ministère de l'Education nationale l'unique autorité en matière d'enseignement et avec l'application des principes de la laïcité. Une circulaire fut adressée aux écoles. Elle informait les administrateurs que l'école et l'église étaient par nature des établissements distincts, que les écoles qui oublieraient leur véritable nature

et auraient des activités en faveur de la religion seraient fermées, et qu'aucune image et statue et aucun symbole religieux ne devaient figurer dans les espaces publics de ces établissements. A Istanbul, trente-huit écoles françaises et quatre écoles italiennes qui ne se soumirent pas aux obligations de cette circulaire furent fermées. Cependant ces écoles ayant accepté de se soumettre aux lois du pays purent rouvrir. Mais de nouveaux règlements péremptoires limitant les prérogatives des administrateurs furent imposés. Ces règlements furent renforcés en 1926 et communiqués aux gestionnaires des écoles. Les crucifix et les images pieuses disparurent des espaces publics et se cantonnèrent désormais dans les bureaux des administrateurs et dans les lieux réservés aux Chrétiens. C'est ainsi que les professeurs de turc, d'histoire et de géographie de la Turquie, furent choisis parmi les enseignants turcs et nommés par le ministère et que les inscriptions furent tenues en turc. Désormais, les crucifix accrochés en dehors des églises, les images de saints dans les livres, la propagande religieuse, ne furent plus acceptés. En 1936, l'entrée des enfants de citoyens de la République Turque dans les classes maternelles et primaires des écoles étrangères fut interdite ; et seuls les élèves ayant terminé les classes primaires d'une école publique étaient autorisés à entrer dans les classes secondaires. Il fut décidé que des leçons de turc, d'histoire, de géographie, d'éducation civique, de sociologie et des leçons concernant la culture nationale soient dispensées à tous les élèves des écoles étrangères et soient données en turc par des professeurs turcs. La signification de ces règlements est la suivante : seules les matières scientifiques comme les mathématiques, la physique, la chimie et la biologie seront enseignées dans la langue étrangère ; il faudra s'abstenir des comportements considérés comme étant de la propagande religieuse ; les élèves non-catholiques ne suivront pas le catéchisme et ne seront pas emmenés à l'église pour participer au culte.

Les écoles étrangères que l'on ne parvenait d'aucune manière à contrôler et qui réussissaient en utilisant divers moyens à ne pas se soumettre aux règles édictées par l'administration ottomane, ne pouvaient plus dorénavant faire tout ce qu'elles voulaient. L'époque où le ministre des finances Cavit Bey pouvait dire *Qui dans un domaine était le meilleur, c'est de lui que nous avons reçu de l'aide dans ce domaine : des Allemands pour les affaires militaires, des Anglais pour la marine, des Français pour les finances* était bien finie et la jeune République s'efforçait de se suffire à elle-même. Avec la suppression des Capitulations et avec les nationalisations qui suivirent la crise de 1929, la part de la France dans l'économie comme dans la population en Turquie diminua. D'autre part, ce pays qui il fut un temps prenait place parmi les grandes puissances devenait petit à petit *le plus petit des grands ou le plus grand des petits* et perdait son ancienne suprématie dans

la politique internationale, et le français qui, durant les travaux du Traité de Paix de Versailles, dut défendre sa place face à l'anglais, langue officielle de l'Empire britannique sur lequel le soleil ne se couchait jamais, régressa rapidement. Tous ces déboires sur le plan international auxquels s'ajouteront les désaccords engendrés par les différences de vue entre les deux pays, entraîneront le déclin du français en Turquie.

Dans l'Annuaire des Ecoles privées publié en 1964, des écoles françaises qui étaient au nombre de plusieurs centaines, celles liées à un ordre ou à des religieux laïcs, celles avec ou sans internat, celles payantes ou gratuites, les écoles paroissiales et séminaires d'abord ouverts aux seuls Latins catholiques puis devenus des collèges modernes accueillant les non-musulmans et enfin les Musulmans, celles qui dispensaient un enseignement professionnel ou bien les écoles maternelles, primaires, collèges et lycées et même au-delà du lycée dispensant un enseignement classique, seules les écoles suivantes étaient mentionnées: « Lycée de filles Notre-Dame de Sion, Ecole Notre-Dame de Lourdes, Collège Sainte-Pulchérie, Lycée de garçons Saint-Benoît, Collège de filles Saint-Benoît, Lycée Saint-Michel, Lycée de garçons Saint-Joseph » (Haydaroğlu, 1993 : 116). Selon le site internet de l'Ambassade de France à Ankara, les écoles françaises en activité aujourd'hui sont les suivantes: École Oyak-Renault à Bursa, Lycée Saint-Joseph à Izmir (ouvert en 1880), Lycée Charles-de-Gaulle à Ankara, Lycée Pierre-Loti à Istanbul (fondé en 1942 et prenant ce nom en 1989), Sainte-Pulchérie (transformé en lycée en 2000 suite aux perturbations provoquées par la loi de 1997 portant à huit ans la durée des études primaires), les lycées Saint-Michel, Saint-Benoît, Saint-Joseph et Notre-Dame de Sion. Parmi ces établissements, l'École Oyak-Renault, les lycées Pierre-Loti et Charles-de-Gaulle ne sont pas reconnus comme écoles étrangères par le ministère de l'Éducation nationale de la République Turque.

Que pouvons-nous dire, considérant une histoire de quatre-cent-vingt-cinq ans d'ascension et de déclin, en dressant un bilan de ce que les écoles françaises de Turquie ont apporté et emporté ? Quels sont les bienfaits et les méfaits ? De quelle façon les influences sur la culture turque furent-elles ressenties ? Selon certains écrivains les écoles étrangères sont les prétextes de l'impérialisme culturel. Cependant la culture et l'impérialisme culturel sont plutôt une conséquence ; en chercher les causes dans les écoles étrangères ne serait pas une initiative appropriée en ce qui concerne la Turquie. Car les plus anciennes et les plus importantes écoles françaises et italiennes se sont davantage concentrées à Istanbul et jusqu'au milieu des années 1800 sont peu sorties des communautés non-musulmanes. Ceci est également valable pour les écoles américaines qui se sont davantage répandues en Anatolie. D'ailleurs les fonctionnaires de l'Empire ottoman étaient formés à

l'École du Palais (*Enderun Mektebi*). Les domaines dans lesquels chaque communauté religieuse pouvait exercer une activité étaient prédéterminés : en fonction de cela les Musulmans se consacraient à l'administration et à l'armée, quant aux non-musulmans ils s'occupaient d'artisanat et de commerce (Lusignan, 2004 : 21-25). Il est vrai que cet équilibre fondé par les Ottomans fut rompu au détriment des Musulmans au XIX^e siècle. Mais ce n'était pas les écoles étrangères qui en étaient la cause et il faut plutôt la chercher dans les structures économiques, dans la politique suivie et les insuccès militaires. Les hauts fonctionnaires de l'époque des Réformes (*Tanzimat*) durant laquelle s'est intensifié le changement culturel, sont parmi ceux qui ont suivi l'enseignement du Bureau des Traductions. Le Dr. Halit Ertuğrul a établi cinq listes d'environ quatre cent cinquante à cinq cents noms montrant les écoles d'où étaient diplômées les personnes occupant des postes importants durant la période républicaine. Selon cette recherche, dans les secteurs de la politique et des services de l'Etat, dans celui de la culture et de l'éducation, dans celui de la presse et de l'industrie, au premier rang, avec un écart important - sauf dans le secteur de l'industrie où les diplômés de Robert Collège sont un peu plus nombreux - se situe le Lycée Galatasaray, le Robert Collège se situant loin derrière au deuxième rang. Dans cette liste, huit noms apparaissent pour les écoles américaines, un nom pour le lycée autrichien, cinq pour le lycée allemand et dix-huit pour les lycées français. Durant cette même période, sur les dix-huit personnes issues des minorités ayant été élus députés ou ayant exercé les fonctions de ministres, trois avaient étudié au Lycée Galatasaray, une au Robert Collège, les autres dans des écoles grecques, arméniennes et juives ; autrement dit aucune de ces personnes n'était diplômée d'une école française (Ertuğrul, 2003 : 286 et sqq.). Il est bon de rappeler que le Bureau des Traductions et le Lycée Galatasaray sont des établissements publics et que sur ces listes auraient pu figurer des centaines, des milliers de personnes diplômées d'autres établissements publics.

Ces données nous amènent à quelle conclusion en ce qui concerne la réussite, l'influence et les bienfaits des écoles françaises ? Ces écoles, d'abord pour les Ottomans non-musulmans puis pour les Turcs, ont contribué au rapprochement avec l'Occident, avec la pensée occidentale, au sentiment d'être proche de la civilisation occidentale. Dans un passé récent, on disait que les Turcs avaient appris des Jésuites la discipline, à travailler sans se lasser et à "creuser un puits avec une aiguille". La véritable importance des écoles françaises, c'est d'avoir servi de modèle pour des écoles modernes en mesure d'amener la Turquie à la civilisation contemporaine. Il faut savoir que, durant la période d'occidentalisation, c'est sans doute en prenant exemple sur les écoles françaises d'Istanbul que furent créées les écoles, particulièrement les écoles primaires et secondaires. « Lorsqu'il entreprit

d'ouvrir un institut officiel de commerce à Istanbul le ministère du Commerce du gouvernement ottoman demanda des informations et des conseils au directeur de l'Institut de Commerce tenu par les Frères. Les programmes et l'organisation de l'École Officielle de Commerce, à quelques détails près, furent copiés sur ceux de l'Institut de Commerce des Frères à Kadıköy » (Polvan, 1952 : 193).

Bibliographie

- Balivet, M. 2005. « Francophones et francophonie en monde turc ». *Francophonie en Turquie, dans les pays balkaniques et de l'Europe orientale*, Actes du colloque international pluri-disciplinaire, Université Hacettepe, mai 2004, textes réunis et publiés par Zeynep Mennan, Istanbul : Les Editions ISIS.
- Barrès, M. 2005. *Une Enquête aux pays du Levant*, préface de Jacques Huré, Houilles : Editions Manucius.
- Cuinet, V. (1). 2001. *La Turquie d'Asie, V, le Vilayet de Smyrne et le Mutesarriflik de Bigha*, Istanbul : Les Editions ISIS.
- Cuinet, V. (2). 2001. *La Turquie d'Asie, VI, L'Anatolie centrale, Angora, Koniah, Adana : Mamouret-ul-Aziz, Sivas*, Istanbul : Les Éditions ISIS.
- Ergin, O. 1977. *Türk Maarif Tarihi* (Histoire de l'éducation turque), vol 1 et 2, Istanbul : Imprimerie Eser.
- Ertuğrul, H. 2003. *Kültürümüzü Etkileyen Okullar* (Les Ecoles qui ont influencé notre culture), 5^e éd., Istanbul : Editions Nesil.
- Fesch, P. 1907. *Constantinople aux derniers jours d'Abdul-Hamid*, Paris : Librairie des Sciences Politiques et Sociales Marcel Rivière.
- Lusignan, L.M. 2004. *Familles latines de l'Empire ottoman*, Istanbul : Editions Isis.
- Mutlu, Ş. 2005. *Osmanlı İmparatorluğunda Misyoner Okulları* (Les Etablissements missionnaires dans l'Empire ottoman), deuxième Edition, Istanbul : Editions Gökkuşbu.
- Polat Haydaroğlu, İ. 1993. *Osmanlı İmparatorluğunda Yabancı Okullar*, (Les Ecoles étrangères dans l'Empire ottoman), Ankara : Editions Ocağ.
- Polvan, N. 1952. *Türkiye'de Yabancı Öğretim* (L'Enseignement étranger en Turquie), 1^{er} volume, Istanbul : Millî Eğitim Basımevi.
- Testa, M., Gautier, A. 2003. *Drogmans et diplomates auprès de la Porte Ottomane*, Istanbul : Les Editions ISIS, « Analecta Isisiana ».
- Turhan, M. 1972. *Kültür Değişmeleri*, seconde édition, Istanbul : Millî Eğitim Basımevi.

ANNEXE 1

Écoles françaises ouvertes après les Réformes (*Tanzimat*, 1839) à Istanbul

- École primaire et Collège de filles Saint-Benoît Providence, Filles de la Charité, 1839.
- École Saint-Pierre à Galata, Frères des Ecoles Chrétiennes, 1842 (auparavant à Saint-Benoît, puis à Yüksekaldırım, transférée en 1854 au monastère et à l'Église Saint-Pierre à Galata).
- École Saint-Jean Baptiste à Taksim, Frères des Écoles Chrétiennes (une des premières écoles ouvertes par les Frères).
- Pensionnat et externat de l'école Saint-Joseph à Bebek, Frères des Écoles Chrétiennes, 1853.
- Écoles de l'Institution Saint-Vincent à Taksim, Filles de la Charité 1853.
- Collège de filles Saint-Vincent de Paul, Filles de la Charité, 1846. (Transmise aux Lazaristes en 1897, prend le nom de Sainte-Pulchérie en 1919).

- Pensionnat de l'École primaire à Pangaltı, Filles de la Charité, 1856. (Transmis aux sœurs de Notre-Dame de Sion en 1857).
- École primaire de filles sans internat Notre-Dame de la Paix à Şişli, Filles de la Charité, 1857.
- Lycée de filles Notre-Dame de Sion, Sœurs de Notre-Dame de Sion, 1857.
- Lycée de filles Notre-Dame de Sion à Kadıköy, Sœurs de Notre-Dame de Sion, 1863.
- Pensionnats de filles avec externat Saint-Joseph à Çukurbostan, Filles de la Charité, 1869.
- Séminaire Lazariste Saint-Benoît, 1867.
- École d'apprentissage Notre-Dame de la Paix à Şişli, Filles de la Charité, 1870.
- Collège Saint-Joseph à Kadıköy, Frères des Ecoles Chrétiennes, 1870. (Ouvre un Institut Supérieur de Commerce en 1903).
- Collège Saint-Michel à Beyoğlu, Frères des Écoles Chrétiennes, 1870 ou 1881.
- École de garçons Saint-Esprit à Pangaltı, Frères des Ecoles Chrétiennes, 1871.
- Pensionnat de filles Sainte-Elisabeth à Beyoğlu, Sœurs Franciscaines, 1872.
- École gratuite Sainte-Elisabeth à Beyoğlu, Sœurs Franciscaines, 1872.
- École primaire de garçons à Kadıköy, Frères des Écoles Chrétiennes, 1878.
- École Sainte-Jeanne d'Arc à Kumkapı, Sœurs de l'Assomption, 1882.
- École Saint-Antoine à Büyükkada, Sœurs Franciscaines, 1883.
- Collège de l'Assomption à Kumkapı, Frères de l'Assomption, 1883.
- Séminaire de l'Assomption à Kumkapı, 1883.
- École de filles Saint-Esprit à Pangaltı, Sœurs de Notre-Dame de Sion, 1883.
- École primaire de l'Institution Saint-Vincent à Üsküdar, Filles de la Charité, 1883. (Les internat et externat de cette école furent ouverts dès 1859 mais furent immédiatement fermés).
- École Sainte-Irène à Fenerbahçe, Sœurs de l'Assomption, 1886.
- Séminaire et noviciat de l'Assomption à Fenerbahçe, 1886.
- École primaire des Capucins à Yeşilköy, ouverte avant 1892.
- École de filles à Yeşilköy, Frères Maristes, 1892.
- Collège de garçons de l'Immaculée Conception, Frères Maristes, 1894. (Devint plus tard l'École Sainte-Marie).
- École primaire Sainte-Euphémie à Haydarpaşa, Sœurs de l'Assomption, 1895.
- École Saint-Gabriel à Bebek, Frères Maristes, 1896.
- École de filles de l'Immaculée Conception de Notre-Dame de Lourdes à Moda, Sœurs de l'Immaculée Conception de Notre-Dame de Lourdes, 1896.
- Collège Saint-Jean Chrysostome à Feriköy, Frères des Ecoles Chrétiennes, 1896. (Prit le nom de Collège Sainte-Jeanne d'Arc en 1921).
- École primaire ou Collège (?) de garçons Saint-Louis à Haydarpaşa, Frères des Écoles Chrétiennes, 1898.
- Collège de garçons Notre-Dame du Rosaire à Bakırköy, Frères Maristes, 1909.
- École et Collège Sacré-Coeur à Yeşilköy, Frères Maristes, 1910.
- École primaire Notre-Dame de Sion à Kadıköy, Sœurs de Notre-Dame de Sion, (existait en 1912 et 1913 mais les dates d'ouverture et de fermeture ne sont pas connues).
- École Saint-Théodore à Yedikule, Frères Maristes, après 1912.

ANNEXE 2

Écoles françaises d'Izmir (en 1892)

- Collège de la Providence, Filles de la Charité, 1833.

- École de l'Hôpital français, Filles de la Charité. (Elle a été fondée par le gouvernement français et placée sous la direction des Sœurs de Charité).
- École de Bournabad (Bornova), Filles de la Charité.
- École de Buca, Filles de la Charité.
- Collège de garçons des Lazaristes, dit de la Propagande, 1845.
- Collège Saint-Joseph, Frères des Ecoles Chrétiennes, 1880.
- École primaire Saint-Jean, Frères des Ecoles Chrétiennes.
- École primaire Saint-André, Frères des Ecoles Chrétiennes.
- École d'apprentissage, dite des "Métiers", Frères des Ecoles Chrétiennes, 1880.
- École Cordélia (Karşiyaka), Frères des Ecoles Chrétiennes.
- Pensionnat de filles de Smyrne, Sœurs de Notre-Dame de Sion, 1875.
- École Cordélio (Karşiyaka), Sœurs de Notre-Dame de Sion.

Notes

1. Dispensant des cours de turc, français, lecture, écriture, comptabilité, histoire et géographie le matin, des cours de travaux manuels, d'éducation et de santé l'après-midi, cet établissement est un prototype de lycée professionnel ou technique de filles, formant de bonnes maîtresses de maison.
2. Au Liban où La Sublime Porte avait établi une paix relative avec des aménagements en 1842 et 1845, en raison du soutien apporté aux Chrétiens par la France et l'Église catholique, les Druzes attaquèrent les Chrétiens dont beaucoup sont morts. En dépit des sévères mesures prises par Fuat Pacha et l'apaisement obtenu, un contingent français de 6000 soldats débarqua au Liban.
3. Cyrus Hamlin est un des deux fondateurs de Robert College.
4. On trouvera dans l'ouvrage de Şamil Mutlu la liste la plus complète des écoles étrangères et donc les écoles missionnaires françaises fondées jusqu'à la Première Guerre Mondiale sur le territoire ottoman.
5. Les historiens appellent Époque des Tulipes la période qui va de 1718 à 1730 - parce que cette fleur qui fut à la mode décorait la capitale ottomane - et la considèrent comme la première période d'occidentalisation de la Turquie.
6. Des religieux italiens et espagnols enseignaient dans les écoles de Harput et Malatya. Les programmes, en plus du français, comprenaient le turc, l'arménien et l'italien.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

L'ethos paratopique d'un narrateur méditerranéen : *Le passé simple* de Driss Chraïbi

Ayşe Eziler Kiran

Université Hacettepe, Ankara, Turquie
aysek@hacettepe.edu.tr

Reçu le 12-04-2019 / Évalué le 10-07-2019 / Accepté le 05-10-2019

Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier *Le passé simple* de Driss Chraïbi par le point de vue de la paratopie qui désigne le paradoxe de l'identité et de l'espace-temps. Les événements de ce roman se déroulent à Casablanca durant le protectorat français dans un contexte très hétérogène au niveau des langues (arabe/ français ; coranique/ laïque ; orale/ écrit ; standard/ familier voir argotique), des cultures (orientale/occidentale) ainsi que du système scolaire (coranique/occidental). Cette diversité affecte aussi bien les habitants que leurs façons de vivre. Par le moyen de métalepse Chraïbi crée un narrateur personnage dont l'identité évolue dans un *entre-deux*. Son identité discursive ou bien son ethos du romancier laisse des marques visibles chez le narrateur, personnage fictif, qui exprime ainsi l'ethos de son créateur, Chraïbi.

Mots-clés : énonciation, paratopie, entre-deux, métaleps, ethos, narrateur non fiable

Akdenizli bir anlatıcının paratopik dünya görüşü: Driss Chraïbi'nin *Geçmiş Zaman*'ı

Özet

Bu çalışmanın amacı Dris Charîbi'nin *Geçmiş Zaman* (ya da Yalın Zaman) başlıklı romanını kimlik ve zaman-uzam çelişkisini gösteren « çevreyer » bakış açısı ile incelemektir. Romandaki olaylar Fransa'nın sömürgeciliği döneminde çok karmaşık bir yapıda olan Casablanca'da geçmektedir: diller: (Arapça / Fransızca; Kuran dili / laik dil; yazılı / sözlü; ölçünlü / teklifsiz / argo dil), kültürler (doğu / batı), okul sistemi (dinî eğitim / laik eğitim). Bu çeşitlilik kente yaşayanları ve onların yaşam biçimlerinin hem dengesini bozmakta hem de şekillendirmektedir. Charîbi metaplesis yoluyla iki arada kalan bir anlatıcı-kahraman yaratmıştır. Anlatıcı-kahramanın söylemsel kimliği ya da etosu kurmaca anlatıcı kahramanda gözle görülür izler bırakmıştır. Bu izler yaratıcı romancı Charîbi'nin etosu konusunda da bilgi vermektedir.

Anahtar Sözcükler: sözcüleme, çevreyer, iki ara, metaplesis, güven vermeyen anlatıcı

The paratopic ethos of a Mediterranean narrator:
The past simple of Driss Chraïbi

Abstract

This article aims to analyze the « *Passé simple* » by Driss Chraïbi from the point of view of paratopy which is the paradox of identity and space-time. The events in this novel happen during the French protectorate years in Casablanca which was very heterogeneous (in terms of languages (Arabic/French; Koranic/secular; oral/written; standard/familiar even argotic); of cultures (oriental/western); of educational systems (Koranic/western). This diversity destabilizes and shapes the inhabitants as well as their ways of life. By using metalepsis, Chraïbi creates a narrator figure whose identity evolves in-between. His discursive identity or his novelist ethos leaves obvious signs in the fictitious narrator figure which certainly express his creator's ethos, Chraïbi.

Keywords: enunciation, paratopy, in-between, metalepsis, ethos, unreliable narrator

Introduction : de l'inscripteur au narrateur paratopique

Tout écrivain de fiction qui écrit à un moment un récit se trouve entre le monde réel et le monde fictif, entre le construit et le reconstruit, entre l'(in)connu, le mal connu et l'imaginé. Cet impossible lieu, cet espace littéraire est le composant incontournable de l'inscripteur. Maingueneau définit cet espace paradoxal de la façon suivante : ce lieu « n'est pas l'absence de tout lieu, mais une difficile négociation entre le lieu et non lieu [...] qui vit de l'impossibilité de stabiliser » (Maingueneau, 2004 : 52-53). Suivant le point de vue d'Aristote « para-« » signifie qui se trouve aux limites et en dehors des limites établis.

1. Le romancier paratopique

Maingueneau qui donne une extension théorique à cette notion distingue deux types de paratopie : Le premier espace se trouve entre le romancier (ou l'inscripteur) et son récit littéraire (fiction), l'autre habite dans son œuvre comme le monde représenté. Le romancier se trouve donc dans une structure instable où doit gérer un jeu d'équilibre ou jouer dans cet « entre-deux » (Maingueneau, 2004 : 72). En tant que fiction, l'institution littéraire et son positionnement est à la fois dépendant d'une mémoire et des institutions qu'elle connaît et à la création fictionnelle. L'appartenance au champ littéraire ou au champ romanesque est une négociation entre le lieu (la réalité) et le non-lieu (fiction). Driss Chraïbi exprime son statut de la façon suivante : « Voyageur de deux rives [...] Marocain et Français,

moins en termes de territoires géographiques que des territoires imaginaires ». Bien que ces deux territoires cohabitent, ils ne s'incluent nullement et créent une tension qui fait de cet entre-deux « la condition de la création du romancier » (Maingueneau, 2004 : 75). La paratopie caractérise ainsi à la fois la condition « de littérature et celle de tout créateur » (Maingueneau, 2004 : 85). En conséquence l'inscripteur-romancier joue de la frontière mouvante entre la réalité de la société, d'une géographie et d'un espace littéraire paratopique. « En fait l'Art n'a pas d'autre lieu que ce mouvement, l'impossibilité de se fermer sur soi et de se laisser absorber par cet autre qu'il faut rejeter mais dont on attend la reconnaissance » (Maingueneau, 2004 : 74). Tel est le cas de Chraïbi qui s'éloigne de son pays pour les études dans une zone qui lui paraît paratopique où sa création littéraire a vu le jour. Chraïbi explique sa position paratopique par les mots suivants : « La langue française, quant à elle, a été un réactif, une distanciation par rapport à mon pays et à moi-même. Cela a élargi mon horizon mais je reste très attaché à mon pays ».

1.1. La paratopie du narrateur

La paratopie de l'écrivain et sa gestion d'entre-deux [...] participe à la création (Maingueneau, 2004 : 84) du récit et à celle du narrateur. Le romancier délègue toujours son rôle d'artiste qui raconte son histoire à un narrateur qui relie cet entre-deux (ou espace paratopique) au champ extralinguistique et au champ littéraire. Comme on l'observe dans *Le passé simple*, il est parfois impossible de tracer le partage entre la fiction littéraire et le monde représenté (Maingueneau, 2004 : 81). Ce narrateur est un des outils très efficace qui établit la distance entre l'inscripteur-romancier influencé par des « circonstances », des événements vécus et de ce que son roman exprimerait. Dans *Le passé simple* un narrateur homodiégétique, un « je » explicite, transmet son histoire. Il est comme un historien fictionnel : « il a dans l'histoire qu'il raconte un statut narratologique » (Patron, 2009 : 277) ; il appartient aussi bien au monde de diégèse qu'au monde des personnages. Celui-ci se présente comme un locuteur individualisé (jeune homme, lycéen...), il se désigne par un « je », il se nomme (Driss, fils de ...), se décrit et se raconte où sont ethos apparaît. Son récit donne « accès à sa conscience » (Patron, 2009 : 278) lors qu'il pense, construit des projets, forme son intention ou rapporte les paroles d'autrui.

Le narrateur doublé du personnage principal a une particularité non négligeable. Il est non fiable à un moment de son récit. Nünning présente dix particularités de ce type de narrateur. La cinquième correspond particulièrement au narrateur Driss : Le but du narrateur non fiable est de « focaliser l'attention du lecteur sur le narrateur plutôt que sur l'histoire narrée et de susciter intérêt pour les particularités de la

psychologie du narrateur » (Patron, 2009 : 145). Driss attire l'attention en violant la règle de la manière suivante : dans le contexte fictionnel son message n'est plus clair, il est même ambigu (Tutescu, 1979 : 216). Lui qui partage tout ce qu'il pense, toutes ses intentions, tous ses jugements même les plus intimes cesse de partager le motif d'une décision avec son lecteur qui a pris l'habitude de suivre l'histoire d'un narrateur sincère. Sa décision inattendue concerne le retour chez lui et ses remords qui ne paraissent pas francs. Il ne dévoile pas son plan, laisse au lecteur de le deviner et seulement à la fin du roman il le lui dit implicitement.

Ce narrateur fictif et personnalisé par un « je » explicite, porte quelques traits du romancier Chraïbi. Celui-ci et son narrateur, tous les deux sont des Marocains musulmans qui ont fréquenté l'école coranique. Ils sont intégrés au lycée français avant de faire leurs études en France. Le narrateur de Chraïbi qui compte faire des études supérieures promet de se conduire « en chimiste » (p. 273) (1). Les deux éprouvent profondément les sentiments de révolte contre leur père. Au sujet de *Passé simple* Chraïbi dit : « Ce livre c'est une révolte de l'individu qui se reconstitue, tout seul, d'une façon peut-être hybride ». Cette affirmation révèle que le narrateur Driss se présente comme fictif tout en portant les traits auctoriaux. Son hybridité le situe dans l'entre-deux paratopique d'une narration autofictionnelle.

2. La paratopie de l'espace littéraire

« Toute paratopie, minimalement dit l'appartenance *et* la non appartenance, l'impossible inclusion dans une 'topie' » (Maingueneau, 2004 : 86). Ce qui signifie, la réalité du monde peut être intégrée au monde de la fiction par une intention comme un moyen de roman. Les déictiques de la théorie de l'énonciation fonctionnent également dans ce domaine : paratopie de l'espace-temps et du personnage.

2.1. Espace et temps paratopiques

Comme le titre *Le passé simple* indique parfaitement, « la résurgence d'une réalité passée » (Maingueneau, 2004 : 75) reproduit un lieu représenté. Casablanca sous le protectorat (1912-1956) abrite une population cosmopolite, manifestement avec la majorité marocaine musulmane. Ce cosmopolitisme (Français/ Marocain ; musulmans/ chrétiens) déstabilise aussi bien les personnages que les institutions. Un jeune homme du quartier musulman (Mazagan), qui a commencé à l'école coranique fréquente un lycée français du quartier européen (ville européenne). Le va-et-vient entre deux espaces topiques, les aventures vécues dans l'entre-deux transforment

Driss en un sujet autonome. « Entre les deux bornes, sûrement il s'était produit une différence de potentiel. Encore eût-il fallu que je fusse prédisposé à l'asservir » (p. 118).

La paratopie spatiale exprime également le détachement d'un lieu : « mon lieu n'est pas mon lieu » (Maingueneau, 2004 : 87). Cela crée un déséquilibre pour rendre l'espace, intenable. Dans le roman, Driss circule à travers différents lieux sociaux (religieux, musulmans, chrétiens, scolaires, familiaux). Ce type de lieux peut se présenter également comme des lieux cachés, instables, mal fréquentés, non reconnus et peut se trouver dans le centre ou dans les périphéries. Lorsqu'ils sont au cœur de l'espace comme maison close, boutiques d'usurier, ils appartiennent à l'espace topique sans l'appartenir (espace paratopique), car ils ne sont pas des lieux reconnus, respectés par la société stable. Bien que Driss ne veuille, les espaces lui procurent de l'expérience, du savoir et les exemples pour s'émanciper. Sans en être conscient, il devine et espère que sa vie se fera dans un espace paratopique : « un élément [...] surviendrait *hors* de ce cercle, extérieur » (p. 183). Ce cercle pour Driss est l'espace paratopique de Casablanca qui lui enlève sa liberté d'agir et de s'exprimer. Par ailleurs, le lieu paratopique non connu (ou inconnu) peut devenir une source de haine et de déception. Le père de Driss « sait que cet Occident vers lequel il a délégué [son fils] est hors de sa sphère. Alors il le haït » (p. 22). Quant à Driss, le lecteur de Voltaire et l'admirateur de Kant (p. 105-106), il prévoit que ce monde occidental ne va pas l'accepter d'emblée et qu'il va occuper « un strapontin » (p.106). Prévoyant les humiliations qui l'attendent, il prend sa décision dans un espace paratopique avec un très grand réalisme amer. Il sait d'avance que ce que le nouvel espace paratopique (la France) lui imposera une vie à côté. Il décide de vivre « en semelle [...] je suis tendu vers ce but- Je débarquerai en France aboutirais vers le cœur de la France-Semelle » (p. 202). Cette position humiliante, exprimée par le mot « semelle » a une connotation dysphorique. Par contre les européens du Maroc, les meilleurs amis de Driss, prennent le Maroc pour une vaste Gomorrhe ou bien « une terre de feu » (p. 272-273). D'après eux le Maroc évoque les pays mythiques, inexistantes et même exotiques. Les points de vue des Français et de Marocains ne se croisent donc pas. Même si Driss redoute du monde oriental, il se demande avec un réalisme cruel s'il peut aller un samedi soir à la terrasse d'un café franco-marocain (p. 201), dans son propre pays.

« Le café se trouve sur la frontière de l'espace social. Lieu de dissipation, de temps, de l'argent, de consommation de tabac, il permet à des mondes distincts de se côtoyer » (Maingueneau, 2004 : 76). Or dans le cas du *Passe simple*, il est l'espace de l'humiliation des Marocains et de leur rejet. Ces derniers ne sont donc ni inclus, ni totalement exclus, vu que ces cafés se trouvent dans un espace marocain à Casablanca.

Avec un élargissement théorique, la paratopie temporelle indique un moment de passage et/ou de la fin ou du commencement d'une période ou une durée imprécise. Bien que le roman n'indique ni l'année, ni les mois, ni les saisons, certains repères temporels permettent au lecteur de suivre les événements d'une façon linéaire. « Le vingt-quatrième soir de Ramadan » (p. 14) montre que le roman commence à la fin de mois de Ramadan. Changeant tous les ans à quel mois tombe-t-il le ramadan dans la diégèse du roman ? Comme Driss vient d'obtenir la « première partie du bachot », il s'agit probablement du mois de mai ou du juin. Selon le roman « quinze jours » (p. 21) séparent la première et la deuxième partie. Cet entre-deux temporel très tendu est habité à son tour par quarante-huit heures cruciales pour l'avenir de Driss ; et enfin il part pour la France afin de commencer ces études. La rentrée universitaire correspondant au mois de septembre ou au début d'octobre ; les événements de ce roman se déroulent donc en cinq/six mois.

Dans le premier temps paratopique, Driss accompagne sa mère à Fès où il goûte un peu la liberté de temps et de l'espace loin de son père, mais au retour il découvre que son petit frère maladif est mort ; selon les dires, il est battu par le père. Driss se révolte contre celui-ci en partant pour traverser le deuxième temps paratopique : les quarante-huit heures décisives dans les entre-deux de Casablanca. Il vit plusieurs épreuves, se rejoint la ville européenne afin de passer la deuxième partie du baccalauréat qu'il réussit et finalement il retourne chez lui. Cette-fois-ci il rencontre avec la mort de sa mère suicidée. Même si la durée passée avec le père dans sa ferme n'est pas précisée, ils retournent à Casablanca avant la rentrée universitaire française. Alors que dans le premier temps paratopique entre les deux parties de baccalauréat Driss se connaît, se découvre ; dans l'entre-deux de quarante-huit heures il connaît beaucoup mieux ses amis et ses professeurs. Cette révélation lui permet d'être libre et de s'endosser l'identité du narrateur non-fiable. Le troisième entre-temps couvre après le suicide de la mère et le départ pour la France, c'est-à-dire trois ou quatre mois correspondant à un lieu topique : la partie marocaine. On observe donc une non-coïncidence dans la nature de temps et de lieu : lieu topique coïncide à un temps paratopique.

Le vol vers la France, vers un espace paratopique révèle sa détermination de conduire sa vie en chimiste, c'est-à-dire avec connaissance, méthode et raison.

2.2. Le personnage-narrateur paratopique

Le personnage d'un roman est non seulement doué d'un caractère, d'un état civil, d'une identité sociale et/ou familiale, mais il peut jouer aussi le rôle du protagoniste principal de l'histoire. Le narrateur qui raconte son histoire rend possible le

récit. En traversant les frontières de la narration et de la diégèse il peut se mêler aux personnages. En ce sens son identification explicite sa position paratopique. Cette position offre plusieurs facettes, à savoir plusieurs particularités : sociale, familiale, scolaire, linguistique, créatrice...

L'identité du narrateur-personnage de Driss Ferdi est posée par son nom motivé, choisi par son auteur Driss Chaïbi. Pour ceux qui connaissent le sens du prénom et le nom de famille, Driss Ferdi exprime par mise en abyme le caractère de ce personnage. Le prénom d'origine arabe est diminutif de İdris. Il signifie têtu, qui résiste aux difficultés, obstiné, résolu, chanceux et celui qui a la difficulté de révéler ses sentiments et son nom de famille Ferdi aussi d'origine arabe, signalé propre à la personne, personnel, individuel, ce que l'on fait tout seul.

Son apparence paratopique est peinte avec l'ironie par le père Seigneur : « Tu as le teint clair, les cheveux blonds, les yeux bleus [...] À voir qui te prendrait pour un Arabe ? [...] il mange du porc, boit du vin, rit, plaisante, discute, s'amuse [...] Un simple hasard l'a fait naître dans le monde des pouilleux » (p. 30). À dix-neuf ans Driss, afin de s'habiller à l'européenne (p. 73) il vole dans le portefeuille de son père pour acheter une cravate et des chaussettes, mais il ne les porte pas chez lui à cause de l'interdiction du Seigneur.

Le narrateur-personnage exprime très bien ses pensées inavouées : celui-ci dit qu'il ressemble à un chrétien même s'il ôte « le complet de confection, quant au caractère plus que chrétien » (p. 96-97). Bien qu'il soit vêtu comme un jeune Européen parmi ses camarades, il se trouve « grotesque » (p. 18) et il en avait raison : « imaginez-vous un Nègre du jour au lendemain *blanchi* (2) mais le nez est resté noir (18). Afin de se mêler aux Arabes, aux siens, il change de tenu ; porte une djellaba et un fez (p. 99). Ce changement continu des vêtements montre comment il vit cet entre-deux identitaire : il est « Arabe habillé en Français » (p. 208) ou bien le contraire.

Dans le cadre de la paratopie, l'identité sociale peut être définie comme exclu, marginalisé d'un groupe (Maingueneau, 2004 : 86-87). Driss appartient à la société marocaine sans lui appartenir vraiment du fait de sa scolarité, de ses connaissances linguistiques. Il évolue entre ces deux mondes, il traverse les espaces topiques et paratopiques. Aucun de ses espaces n'étant neutre il vit dans le déséquilibre. D'abord ce sont les Français qui l'humilient : « et colons, féodaux, petits Français [...] chantaient à mon adresse [...] 'Arabe c'est une mouche' » (p. 272). Et ensuite le père le déstabilise avec un réalisme exagéré, sa perception sociale : « Ton rêve ? Il est de nous quitter et nous oublier tous, bien, vite et totalement, dès que tu seras parti... De nous haïr tout ce qui est musulman, tout ce qui est arabe » (p. 61).

Cet énoncé expose la peur et la contradiction du père qui a pris la décision de l'envoyer à un lycée français. Cette accusation préméditée a une forte contribution à l'identité instable de Driss qui est tout seul dans le monde marocain. Il ne se définit « pas tout à fait arabe. Pas tout à fait chrétien » (p. 182). Étant très conscient de son identité hétérogène et de « sa fausse situation » (p. 207), il évalue ses relations avec les européens. « Vous ne m'acceptez pas. Je ne puis être votre égal. Car c'est cela votre peur secrète que je le sois. Et que je vienne revendiquer ma place à votre soleil » (p. 201). Bien que sa conclusion ne soit pas promettante, il croit choisir la liberté et une vie sans haine dans l'espace inconnu de la France.

Son identité familiale dépend de ses origines : « Nous étions Ferdi, des descendants du Prophète, la race des Seigneurs » (p. 50, 259). Cette lignée religieuse structure toutes les relations familiales et sociales. Son père qui est la figure paternelle de l'autorité représente la tyrannie masculine. Commerçant de thé (p. 47), riche, puissant, malin instrumentalise sa religion avec hypocrisie. La mère soumise, peureuse, plaintive, coincée et opprimée par un mari sans merci, elle sollicite tous les jours l'aide des saints non musulmans, « saints des Grecs et des Russes » (p. 26) afin de se libérer de son mari et de pouvoir se suicider. Le grand frère prend l'alcool (p. 21), fréquente les maisons closes tout en faisant semblant de respecter le père ; Le plus jeune des trois petits frères, Hamid est « chétif et doux » (p. 25). Avec les yeux bleus de Driss il a neuf ans mais fait deux ans. Ces trois jeunes frères ont grandi « dans la peur et appris le silence » (p. 36). Dans cette famille, Driss est le seul enfant qui évolue dans les deux sociétés. Étant très résistant, il est le seul qui ose parler directement, ironiquement, courageusement avec son père qu'il déteste profondément. Le secret du système paternel est un peu dévoilé sans être ébranlé par ce fils qui n'est pas fier d'être la progéniture du Seigneur. Bien que sa mère l'adore elle n'arrive pas à lui transmettre son amour. Driss ne l'aime pas à cause de ses lamentations continuelles et de son assujettissement.

N'ayant personne à se communiquer franchement dans sa propre famille, il adopte une famille paratopique qui le décevra pleinement : « Mon père s'appelait Roche, mes frères Berrada, Lucien, Tchitcho » (p. 78). Il est donc encore une fois dans l'entre-deux. Il passe deux heures par jour et trois jours par semaine » (p. 14) avec Roche qui surnomme Driss, « tête de boche » (p. 14).

Les études ont une influence capitale sur l'identité du narrateur-personnage. Elles lui permettent d'entrevoir, sous un autre angle la société, la famille dans lesquelles il évolue. Driss est obligatoirement allé à l'école coranique pendant quatre ans. Il semble apprendre « la Loi, les dogmes, les limites des dogmes et d'hadith » (p. 16). En revanche, lorsqu'il suit sa scolarité dans une institution française, il se rend compte amèrement que tout ce qu'il avait déjà appris « tiendrait à peine sur

un timbre-poste français » (p. 36-37). Les souvenirs de l'école coraniques ne sont pas non plus euphoriques : les crachats, les coups de poings, les coups de pieds, les gifles, les piétinements (p. 32) étaient d'ordre quotidien. « Je connus les réveils matinaux [...] les douleurs à la plante des pieds, les rages vite étouffées » (p. 38). Cette oppression familiale et scolaire crée un « passé » pleine de haine (p. 84, 172).

Pour assurer des études à l'euro péenne le père tout puissant a choisi Driss par hasard parmi ses fils : « Un jour j'ai fermé les yeux, pointé l'index. Un hasard, cet index t'a désigné » (p. 266). Et ensuite il a été choisi parmi une douzaine d'enfants de sexe masculin pour « le monde nouveau » (p. 17). Cette expression, « le monde nouveau » présuppose que les autochtones musulmans vivaient dans un monde ancien. Ce hasard transforme d'un coup l'identité du personnage pour le rendre paratopique : « Un jour un cartable fut substitué à ma planche d'études, un costume européen à ma djellaba. Ce jour-là renaquit mon moi » (p. 199). Il n'est plus Driss de l'école coranique. Un des avantages de ce nouvel enseignement est bien sûr la perfection du français en matière de la culture et de l'expression personnelle. Bien que le personnage sache que le français qu'il parle parfaitement n'est pas sa propre langue, il est conscient de sa contribution à sa façon de penser et de se comporter, et à la constitution de son identité. Il obtient facilement des succès considérables « en latin, grec, allemand, dissertation française » (p. 17). Les romanciers américains lui ont « appris l'aisance » (p. 95) ; il admire Voltaire et Kant (p. 105). Quand il compare à tort ou à raison les deux sociétés, il est déçu : « Que je parle de liberté, de souveraineté, de reformes à ces *têtes de bois d'Arabes* (3) » (p. 166). Par ailleurs, il a des doutes à propos de cet enseignement ; Driss se trompe ou non, à dix-neuf ans, il pense que « son intelligence que l'enseignement européen développait -au détriment de toutes [ses] autres facultés » (p. 200). Il lui arrive également parler favorablement de cette paratopie : « symbiose de mon rejet de l'orient et du scepticisme que fait naître en moi l'occident » (p. 205).

Sa transformation visible n'est pas évaluée justement par les siens. Les parents, les voisins le voient convertir en chrétienté et se ressembler à un européen. Ces jugements augmentent son instabilité, sa révolte et sa haine contre une société attachée à ses dogmes. Par exemple son oncle l'accuse directement : « Il est devenu chrétien ; chrétien égale fou » (p. 84-85) ; ou bien « Satan [...] a rendu chrétien » (p. 128) Driss. Les voisins chuchotent dans son dos : « L'autre c'est chrétien ; même pour les obsèques de son frère, il est resté habillé en chrétien » (p.134). Il a été tellement accusé et critiqué qu'à la fin il se dit « Saint-Driss » (p. 102), sans être chrétien.

Le père observe le produit de cet enseignement paratopique. D'une part, il est satisfait de la réussite de son fils au baccalauréat et d'autre part, il constate

cruellement que son fils n'est pas devenu celui qu'il espérait contrôler : « tu as fréquenté un lycée, tu n'as été que cela poison » (p. 261). D'après le père, c'est Driss qui a empoisonné « l'extrême résignation » de sa mère (p. 261) récemment suicidée ; c'est lui qui a montré à ses frères comment exprimer leur haine contre lui (p. 262). À son jeune âge, au Maroc traditionnel dans un milieu profondément conservateur, n'ayant pas de soutien l'identité paratopique se nourrit de plus en plus de haine et de révolte.

Son ami et son professeur Roche qui remarque l'identité littéraire de Driss qui lui raconte le séjour de Fès, la mort de son petit frère Hamid et sa révolte contre le père. Il lui conseille de « faire un roman » (p. 198), mais plus tard. « *Un roman*. Entends-tu [...] Driss » (p. 198). À partir de ce moment, le narrateur commence à employer la terminologie de la narration : personnage, rôle, chapitre, comédie, masque. Son imagination fictionnelle lui permet parfois de se prendre pour un personnage de son roman (p. 202) dans tel chapitre de son roman virtuel. Lorsqu'il discute vivement avec son père pour obtenir l'autorisation de partir en France, il emploie l'expression « jouer [son] rôle » (p. 231, 233, 250). À la longue même, il est habitué à cette « *comediante* (4) » (p. 239) qui n'est qu'un masque. C'est grâce à ses études occidentales qu'il assume parfaitement cette nouvelle identité. Celles-ci lui permettent de dissimuler son identité indépendante par rapport à son père un peu intrigué.

3. Les identités du sujet sémiotique et leurs transformations

Du point de vue sémiotique, le sujet est une position actantielle qui maintient, « grâce surtout aux procédures d'anaphorisation son identité » (Greimas, Courtés, 1979 : 370) tout au long du discours/texte. Dans l'organisation générale de la narration « le sujet conçoit sa vie en tant que projet, réalisation et destin. Un tel sujet qu'on appellera sujet sémiotique (Greimas, Courtés, 1979 : 371). Dans la typologie actantielle Jean-Claude Coquet distingue deux catégories principales : non-sujet, sujet (Coquet, 1984 : 63). Dans ce travail, notre objectif étant de dévoiler l'identité du sujet, nous ne nous intéresserons qu'à la deuxième catégorie. Le sujet personnel peut agir dans le premier cas avec son /vouloir positif/ initial vers le futur (sujet de quête) ou bien avec son /vouloir négatif/ toujours initial (sujet zéro). Dans le deuxième cas, il agit avec son /savoir/ initial qui guide ses actes (sujet de droit) et enfin, lorsque le sujet procède avec un /non savoir/ également initial, il est appelé sujet de séparation. Ces quatre sujets théoriques ont des particularités qui explicitent les différentes identités (Coquet, 1984 : 100).

Identités	Particularités
vouloir-pouvoir-savoir : sujet de quête	Je m'approprierai tout objet de valeur (présent-futur)
savoir-pouvoir-vouloir : sujet de droit	J'ai acquis tel(s) objet(s) de valeur (présent-passé)
non-vouloir-pouvoir-savoir : sujet zéro	Je ne m'approprierai aucun objet de valeur (présent-futur)
non-savoir-pouvoir-vouloir : sujet de séparation	Je n'ai pas acquis tel(s) objet(s) de valeur (présent-passé)

Tableau 1

Ces quatre sujets autonomes et indépendants agissent selon leur vouloir et leur savoir négatif/ positif. Dans le cas où un destinataire supérieur impose son /vouloir/ (devoir) au sujet, celui-ci peut rejeter cette imposition et garder son autonomie, sa liberté et son indépendance. Dans le cas contraire, manque de vouloir/ pouvoir/ savoir, il ne peut pas refuser l'imposition ou bien il préfère s'assujettir. On parle alors d'un sujet hétérogène, dépendant et asservi.

Le destinataire doté d'un pouvoir, d'un vouloir ou d'un savoir plus puissant, plus fort que le sujet établit une relation hiérarchique dominant-dominé (Coquet, 1984 : 81):

Dominant = Destinataire
Dominé Sujet

Contrairement au sujet anthroponyme (Greimas, Courtés 1979 : 16) qui porte les particularités humaines, le destinataire peut avoir un caractère abstrait (haine, colère, ignorance, culture...) et concret (objet : argent, santé).

Parmi d'autres acteurs, en fonction de son objet de valeur, de temps et de l'espace un personnage a la capacité de cumuler plusieurs types d'identités tout comme la possibilité de transformation de ses identités.

Dans *Le Passé simple*, à l'état initial, dans les deux espaces topiques de la ville marocaine et européenne, le personnage principal est complètement dépendant de son père très riche, puissant dans la société marocaine et dans la famille. Driss est donc un sujet hétéronome qui doit agir selon le vouloir extérieur imposé par son père (Destinataire). Celui-ci figure dans le roman avec son titre de « Seigneur » écrit toujours en majuscule ou avec le titre de « maître » (p. 36). C'est la raison pour laquelle Driss se définit comme un « pantin » (p. 36, 64, 98), « esclave » (p. 162), « tutelle » (p. 163), « sujet (p. 271). Une autre expression « enfourché

par mon père » (p. 156) exprime mieux comment le père considère son fils. Le premier est tellement imprégné de la religion musulmane qu'il ne peut devenir le père de famille. Son fils l'affirme silencieusement : « vous résignez votre théocratie en paternité » (p. 163). Celui-ci exprime également son infériorité par rapport à ce théocrate, ne fut-ce qu'ironiquement : « Je m'incline devant votre Sainteté » (p. 165).

Dominant = Destinateur = Seigneur (père)
 Dominé Sujet Driss (fils)

Driss a plusieurs objets de valeur qui définissent ses identités : il est à la quête des objets comme liberté et d'une famille affectueuse : « J'ai besoin d'un père, d'une famille. Également d'indulgence, de liberté » (p. 163). Dans ce sens alors qu'il est un sujet zéro et avec ses connaissances de la langue et de la culture française avec son courage de discuter avec son père, il est un sujet de droit (identité= sujet zéro+ sujet de droit). La contradiction de ces deux facettes d'identité crée une grande tension qui lui donne la force de se révolter contre le père.

Au retour de Fès, apprenant la mort de son jeune frère, il se révolte (p. 173) contre le père et se rend « à la ville européenne » (p. 180) en passant par l'espace paratopique, dans l'espoir de se réfugier chez des amis (famille paratopique). Cependant, le père qui téléphone à tous ses amis qui sont susceptibles d'accueillir son fils empêche ceux-ci de l'abriter. Dans un espace parfaitement paratopique, déçu, il se rend compte de son imminente transformation : « une explosion [...] une cause de transformation susceptible de faire de moi un homme moderne et surtout heureux (p. 172). Un adjuvant parfaitement paratopique Jules César de la naissance marocaine et de la nationalité U.S.A. (p. 67) l'aide à traverser ces quarante-huit heures également paratopiques dans l'espace entre-deux. Il y connaît un usurier juif, une maison close, une prostituée Noémie (Marocain ? Française ? Les deux ?) et un prêtre. À la suite des épreuves qu'il vient de réussir, il apprend à agir, à discuter, à réfléchir autrement, à distinguer ses opposants et ses adjuvants. Le romancier donne à ce chapitre IV un titre très significatif : « Catalyseur » (p. 175).

À la suite de ces quarante-huit heures, enrichi par ses nouvelles expériences et ses connaissances, il acquiert l'identité du sujet de droit, autonome.

Avant	Transformations (→)	Après
Sujet zéro hétéronome + Sujet de droit hétéronome	Quarante-huit heures	Sujet de droit autonome

Tableau 2

Étant arrivé à gérer son savoir et son vouloir librement, il réussit la deuxième partie de son Baccalauréat avec l'aide Tchitcho dans l'espace européen où il prend une décision étonnante qui ne convainc pas le lecteur : « le mieux que j'aurais à faire serait de se retourner chez moi (...) mes illusions crevées comme bulles de savon et ma révolte stérile comme une vieille merde » (p. 216, 218). Jusqu'à ces énoncés, Driss qui partageait sincèrement ses rêves, sa haine, ses déceptions et ses intentions avec le lecteur, commence à parler de jouer son rôle et en conséquence s'endosse l'identité d'un sujet non fiable. En tant que narrateur à son lecteur et en tant que personnage aux autres personnages il n'est pas sincère, il dissimule un secret.

Avant	Transformations →	Après
plan de vérité	Quarante-huit heures	plan de secret
Révolté	Espaces paratopiques	soumis ?
Haineux		non haineux ?
mère vivante		mère morte
sujet hétéronome		sujet autonome

Tableau 3

Ce temps et ces espaces transformateurs changent beaucoup la vie de Driss. Il n'est plus le même. Désormais il est plus lucide et calculé. Il camoufle sa haine et sa révolte : « Intérieurement, je souriais. Me contentant de me compartimenter dans le rôle que je m'étais imposé » (p. 237). Une fois de plus, Driss sème le doute : « peut-être n'était-ce pas tout à fait un rôle » (p. 237). Son paraître trahit donc son être.

Paraître	Être
Passif	Actif
Humble	Audacieux
Repentant	Impénitent

Tableau 4

Il compte dissimuler son secret par un mensonge. Lorsqu'il dit « Il n'y a plus de haine » (p. 237) son père qui connaît très bien son fils ne lui croit pas ; Driss l'observe : « Quelque chose en moi lui échappe » (p. 250).

À partir de ce moment, leur rapport de force se manifeste clairement sur le plan discursif. Les deux trichent réciproquement. Ici le rôle des études dans la formation de l'identité les distingue. Alors que les études ont transformé Driss en un jeune

homme perspicace, logique, cultivé, calculé, révolté et comédien, celles du père ne l'ont point transformé ; il demeure un conservateur qui instrumentalise le Coran. N'ayant plus de niveau de communication égale à égale, Driss a fini par adopter le jeu de son père, mais en suivant ses propres stratagèmes. À la fin de leur discussion, celui-ci arrive enfin à dominer son père : il est le destinateur de son père. Les rôles sont inversés : « Je l'ai souverainement possédé. Il n'en savait jamais rien. [...] Pas un gramme de mon passé m'échappe [...] j'ai joué, j'ai gagné [...] Eh ! Oui sacrifier ma reine, le faire échec et mat [...] Moi obtenu docile, repentant qu'il m'envoie en France » (p. 271-272). À son identité du sujet de droit autonome s'ajoute de nouveau statut du personnage et du narrateur fiable : sujet de droit autonome+ narrateur fiable.

/avant/		/après/
<u>Dominant</u> = <u>Destinateur</u> = <u>Seigneur (père)</u>	→	<u>Dominant</u> = <u>Destinateur</u> = <u>Driss (fils)</u>
Dominé Sujet		Dominé Sujet Seigneur (père)

Reste une question à se poser. Est-ce que cette reine sacrifiée symbolise la mère suicidée ?

Le dernier énoncé confirme son identité du sujet de savoir : « Ma vie je l'ai conduite en alchimiste [...] je conduirai en chimiste. » (p. 273) Il avoue ainsi que la fausseté de ces dix-neuf ans l'a conduit vers la vérité. S'il ne gardait pas son plan secrètement et s'il ne mentait pas peut-être que la voie vers la France serait totalement fermée.

4. Du refus d'une société à la cohabitation avec une autre société

La reconquête d'une identité peut être menaçante. Driss a formé tout seul une identité paratopique : ni française ni marocaine. Cette identité inquiète les deux côtés ; les Marocains le prennent pour un chrétien, les Français pour un arabe. Sa situation d'« exclu » de la famille ne facilite nullement son intégration à l'autre côté. Autrement dit, les deux mondes le considèrent comme l'Autre et posent leurs propres frontières. Les positions stables de la ville marocaine et la ville européenne sont tellement polarisées par rapport à un entre-deux que chacun de deux mondes dit implicitement : Il n'est pas comme moi ; il n'est pas mon égal.

Le problème ici, « être soi-même » ne signifie rien pour l'Autre français, au contraire c'est un sujet de raillerie. En revanche être « presque Même » que l'Autre marocain constitue un problème de partage de l'espace, de la culture. Driss se trouve entre les deux. Bien que celui-ci ne survalorise pas l'Autre, il doit vivre avec

lui, même s'il ne s'y intègre pas. Grâce à ses études, il vit avec l'Autre dans l'espace paratopique de Casablanca et dans l'espace topique de la ville européenne, « sur la base de l'intentionnalité » (Landowski, 1997 : 58). La problématique « de devenir est aussi une découverte du sujet par lui-même » (Landowski, 1997 : 58). C'est ainsi que Driss découvre dans sa propre identité un potentiel de sujet non-fiable et sa propre transformation.

Et il quitte son espace paratopique pour un autre où il sait que son intégration poserait des problèmes. Mais est-ce qu'il veut s'y intégrer ou cohabiter avec l'Autre de ce nouvel espace paratopique ?

5. L'Ethos du narrateur

Dans l'analyse du discours, l'ethos hérité d'Aristote se rapporte à l'image de soi de l'orateur (le locuteur) désireux d'agir par sa parole. Aujourd'hui, il est considéré comme une dimension intégrante du discours et toute prise de parole implique une image de soi. Bien que les analystes du discours ne soient pas lointains de la perspective aristotélicienne où « l'image de soi se construit essentiellement dans les modalités de l'énonciation » (Amossy, 2010 : 22), ils transforment le principe de base selon lequel le discours est émis par un sujet intentionnel dans le but de persuader ses récepteurs. Dans le cas de notre étude, les récepteurs sont les lecteurs du *Passé simple* où le discours produit un espace. C'est dans cet espace que se déploie une voix qui est propre au discours écrit (Maingueneau, 1984 : 98). Le narrateur délégué par le scripteur transmet la diégèse en portant l'intention et les marques de ce dernier.

Dans l'espace paratopique du discours ce va-et-vient implicite entre l'inscripteur et le narrateur est exprimé aussi par la forme du roman. Le narrateur paratopique qui assume le discours adopte certains procédés. Il recourt au métalypse qui indique la possibilité de rédiger un roman qui raconterait ses jours de révolte. Le narrateur-personnage emprunte le prénom du romancier, sa formation coranique, ses études au lycée français et sa révolte contre le père.

La métalypse qui est un outil méthodologique révèle l'image de l'auteur dans son œuvre. Elle déclenche un mécanisme narratif qui transforme l'espace discursif en un lieu d'accueil privilégié de l'« auteur » réel [...] Parce qu'elle consiste à produire un effet de réel dans la fiction par l'intrusion d'instances extradiégétiques dans l'univers intradiégétique » (Bokobza Kahan, 2009 : 3). Le lecteur non averti peut confondre les frontières qui séparent les instances narratives et les instances actoriales (Bokobza Kahan, 2009 : 3). Dans le roman de Chraïbi les ressemblances biographiques, les métalyses que le romancier choisit sont des « pratiques

d'écriture et [d]es procédés discursifs constitutifs » (Bokobza Kahan, 2009 : 3) de sa créativité et de son style.

Le narrateur de Chraïbi qui assume le discours et l'histoire choisit une lexicalisation paratopique qui lui permet d'exprimer son va-et-vient entre le savoir européen et le croire musulman : les connaissances sur la vie quotidienne, sur ses études, sur sa famille ; le croire imposé (mais non intériorisé) par l'Islam et son représentant sur la terre (Le Seigneur : père) ; ses pensées non-exprimées et ses paroles prononcées ; sa soumission (non autonomie) et sa révolte (autonomie). Cette position entre les-deux construit chez le narrateur paratopique un éthos à multiples facettes qui crée une tension dans le roman. Par exemple à un moment de son récit le narrateur présente son visage non fiable.

La présentation de soi est nécessairement ancrée dans la présence d'un locuteur réparable qui appose sa marque sur le discours (Amossy, 2010 : 103). Même si cette marque est à peine visible, elle construit l'ensemble du texte en même temps que son ethos et sa subjectivité. Dans son récit, Chraïbi pose sa subjectivité en tant que romancier, parmi d'autres avec sa nationalité marocaine, sa formation coranique, ses études au lycée français ...

Les discours et les monologues intérieurs, parfois difficiles à distinguer, mettent en scène de différents types d'énonciation. Les répétitions des énoncés, des lexèmes et les marques typographiques (italiques, traits) sont toujours intentionnelles. Du point de vue typographique les traits et les italiques accentuent les explications, les évaluations et les points de vue narratifs tout comme les mots et les termes peu ou bien connus par les sociétés marocaines-musulmanes et/ou françaises-chrétiennes.

On sait que tout discours « est par définition, virtuellement fait à la première personne » (Genette, 1972 : 251). Par l'intermédiaire des « subjectivèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1980) qui font partie sémantique des substantifs, des adjectifs, des verbes et des adverbes portant les marques de subjectivité du narrateur-locuteur « je », il est aisé d'observer la construction d'une image de la personnalité, des compétences et du système de valeurs du locuteur. Comme il est impossible de disparaître complètement de l'acte de l'énonciation et de laisser parler le discours lui-même, il s'agit donc d'un jeu discursif (Charaudeau, 1992 : 650).

Par la construction de cette ethos, Chraïbi, offre une image de soi, sans rechercher la neutralité en laissant des traces visibles afin d'exposer les travers d'une société paratopique. Ainsi esquisse-t-il son intention personnelle qui est une image de soi et il la projette à ses propres yeux (Amossy, 2010 : 112). Chraïbi ne fait pas semblant de s'effacer dans son discours, au contraire, il exprime sa subjectivité et laisse parler une société pour la transposer en littérature.

La présentation de soi, l'image de la personne que nous projetons quotidiennement assure le bon fonctionnement du message. S'agissant d'une mise en scène du moi programmée et/ou spontanée, la mise en scène du narrateur sera appréhendée dans ses multiples manifestations « qui mettent l'accent à la fois sur la construction discursive de l'identité et sur l'efficacité verbale » (Amossy, 2010 : 6 et 214) qui manifestent à son tour le statut de l'écrivain. Celui qui écrit, pour mettre en scène sa personne de manière plus ou moins programmée et contrôlée, utilise les ressources du langage dans l'objectif de créer une œuvre littéraire afin de se rendre crédible. C'est à travers les modalités de l'énonciation qu'il assure l'efficacité de sa parole et sa capacité d'emporter ses lecteurs. Ce roman, fruit d'un savoir-faire, d'une expérience vécue et du talent renvoie nécessairement à un sujet intentionnel qui organise sa présentation de soi : un romancier conscient de son passé qui n'est ni simple ni conclut.

Un ethos, une image de soi, peut être favorable, susceptible de conférer une autorité et une crédibilité à son instance de l'énonciation qui prend la parole à l'image que s'en font les récepteurs (Amossy, 2010 : 19). L'ethos montre également la façon dont le locuteur construit son identité en s'intégrant dans un espace structuré, celui de la narration, qui lui assigne sa place de romancier et son rôle de narrateur et/ou personnage. Par ailleurs, l'ethos discursif ne peut se constituer et produire l'effet que dans les conditions sociales et institutionnalisées.

L'image de soi peut se découler du *dit* et du *dire* : dans le premier cas, le locuteur énonce explicitement sur lui-même, en se prenant comme thème de son propre discours dans son roman. Son identité paratopique, son passé et son évolution dans l'espace paratopique. Dans le deuxième cas, elle est un résultat du *dire* (Amossy, 2010 : 113) : ce que le locuteur choisit comme style, comme moyens linguistiques, narratifs : narration autodiégétique et linéaire, mise en place d'un narrateur non fiable...

Les deux termes que Maingueneau propose permettent de mieux cerner l'ethos : *ethos dit* et *ethos montré*. Le locuteur-inscripteur se projette lui-même dans son énonciation (ethos montré), il se met en scène avec son prénom, ses relations avec son père... Dans *Le passé simple*, non seulement Chraïbi se décrit mais dit aussi /je suis romancier, j'ai le courage de d'observer la jeunesse marocaine et de le représenter, de critiquer la société conservatrice et de montrer les maux vécus de cette société dans laquelle je me suis transformé/ (ethos dit) (Maingueneau, 2002 : 15).

La construction de l'image s'effectue en relation avec la façon dont le locuteur se voit et dont il est catégorisé. Comme nous venons de le montrer, elle est par définition changeante et multiple, formant un kaléidoscope qui présente toute

identité comme plurielle (Amossy, 2010 : 27) : Chraïbi est à la fois romancier et ingénieur, neuropsychiatre, journaliste, producteur à la radio et enseignant de la littérature maghrébine. Chacune de ces facettes oriente d'une façon ou autre le lecteur qui perçoit la personne du locuteur Chraïbi et corollairement son discours. L'image de soi agit donc sur le lecteur et sur le réel. Dans ce sens, l'ethos discursif vise consciemment ou non à avoir un impact sur l'Autre, qui est le lecteur. Le locuteur et l'allocutaire qui se trouvent dans la communication se font une image respective de l'un et de l'autre. Le locuteur s'élabore ainsi et se présente dans cette interdépendance. Liée au récepteur social, la construction d'une image de soi est toujours tributaire d'un imaginaire social (Amossy, 2010 : 42, 44) littéraire, culturel, politique, religieuse... C'est dans l'échange et en fonction des normes partagées que le locuteur construit une identité à l'intention de son public, la plupart du temps virtuel, et de ses partenaires (maison d'édition, émissions radiophoniques, lecteurs, étudiants, critiques littéraires ...). Dans ces cas, bon gré mal gré, il s'approprie l'image d'une catégorie sociale qui est donc indispensable aussi bien en termes de construction identitaire qu'en termes de communication. Pourtant, l'image de soi ne peut atteindre à l'existence et n'avoir d'effet qu'à travers le déchiffrement de l'Autre (Amossy, 2010 : 216). Chraïbi, conscient du déchiffrement et de l'attente de son public a l'intention de garder son image prévue de lui avec une autofiction qui se rapproche de sa vie marocaine. Cette décision ajoute d'autres facettes à son ethos : modernité, courage, confiance en soi.

L'ethos préalable ou prédiscursif se forme dans les discours qui circulent à l'intérieur de la communauté. Ici, il faut nécessairement distinguer une identité extralinguistique dite « stable » de celle qui se construit dans le discours. La deuxième, l'identité discursive recoupe l'ethos préalable. Il y a d'une part ce que l'on croit savoir du locuteur, autrement dit l'image accolée au moment de l'énonciation et d'autre part, une image qui se trouve dans la parole que l'on découvre, à travers laquelle le locuteur projette une image de soi ouverte au public (Amossy, 2010 : 210). Celle-ci se compose d'aspects différents : la représentation sociale qui catégorise le locuteur, sa réputation individuelle (ses œuvres précédents), l'image de sa personne et de sa profession. Ces éléments dérivent d'une histoire textuelle et constituent son statut institutionnel. Il est évident que l'ethos préalable laisse des traces langagières et des connaissances encyclopédiques dans le discours. Par exemple, la jeunesse vécue à Casablanca où l'histoire familiale et scolaire transparaît dans *Le passé simple* (Amossy, 2010 : 73, 74).

L'ethos préalable est aussi l'image contextuelle de l'être réel du locuteur. Elle permet une confrontation d'images, celle qu'on connaît du locuteur et celle qu'il construit dans son discours. Par exemple, le nom de locuteur qui est une trace

tangible reçoit un sens. Cette confrontation peut surprendre, plaire ou choquer le récepteur. Il peut dire : /Il écrit toujours les problèmes du Maroc ; il a un style ironique ; facile à lire/, etc. Cette double gestion de la présentation de soi caractérise le roman. Cet ethos est le résultat d'un jeu de forces entre l'image préexistante et l'image discursive en train de se faire. (Amossy, 2010 : 136).

Conclusion

L'ethos que Chraïbi construit dans son roman alimente son image de soi discursive, comme romancier ironique, critique et violent. Cet ethos audacieux a sans doute influencé le public qui a créé une image de soi avantageuse. Cette parole ajoute certainement une image de soi à l'inscripteur : une nouvelle facette à son ethos préétabli. Le choix d'un narrateur et d'un personnage principal représenté par le « je » qui s'appelle Driss a sûrement attiré l'attention du lecteur. Son adolescence incomprise par ses parents est rendue avec une très grande transparence.

Pour ceux qui connaissent le Maroc à l'époque du protectorat français des années 50, le roman se présente d'abord comme une présentation de la société de Casablanca dans son « hétérogénéité » (des langues (arabe/ français ; coranique/ laïque ; orale/ écrit ; standard/ familier voir argotique) ; des cultures (oriental/ occidental) ; système scolaire (coranique/occidental). Cette diversité de choix confère à Chraïbi l'ethos de « faire comprendre » : dans *Le passé simple* transparaît ainsi un ethos de la violence, de l'ironie et de la liberté. Le narrateur semble créer une image de soi d'un personnage-narrateur qui a dû beaucoup souffrir pour évoluer dans cette société et pour obtenir sa liberté.

Chraïbi est un écrivain qui, créant des œuvres dans différents genres, reconstitue sans cesse son image de soi, avec diverses facettes compatibles.

Bien que le roman soit publié en 1954, son narrateur ne perd rien de son originalité qui soulève les problèmes de nos jours dans le monde méditerranéen musulman et chrétien. Il ne s'agit donc pas d'un simple passé simple mais d'un présent continu et complexe.

Bibliographie

- Amossy, R. 2010. *La présentation de soi. Ethos et l'identité verbale*. Paris : PUF.
- Bokobza Kahan, M. 2009. « Métalepse et image de soi de l'auteur dans le récit de la fiction ». *Argumentation et Analyse du Discours* [en ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 15 octobre 2009. URL : <http://aad.2025.org/671Revue> [Consulté le 15 juin 2015].
- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chraïbi, D. 1954. *Le Passé simple*. Paris : coll. Folio.

- Coquet, J.-Cl. 1984. *Le discours et son sujet I*. Paris : Klincksieck.
- Genette, G. 2004. *Métalepse. De la figure à la fiction*. Paris : Seuil.
- Genette, G. 1972. *Figures III*. Paris : Seuil.
- Greimas, A. J., Courtés, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Landowski, E. 1997. *Présences de l'autre*. Paris : Puf.
- Maingueneau, D. 1984. *Genèses du discours*. Liège : Mardaga.
- Maingueneau, D. 2002. « L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours » (version raccourcie et légèrement modifiée de « Problèmes d'ethos », *Pratiques*, n° 113-114, juin 2002. <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Ethos.pdf> [Consulté le 24 juillet 2015].
- Maingueneau, D. 2004. *Le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Patron, S. 2009. *Le narrateur, Introduction à la théorie narrative*. Paris : Armand Colin.
- Tutescu, M. 1979. *Précis de sémantique française*. Paris : Klincksieck.

Sitographie

- <http://www.maremurex.net/driss.html>
- [img][http://www.zimagez.com/miniature/drisschraibi.bmp\[/img\]](http://www.zimagez.com/miniature/drisschraibi.bmp[/img])
- <http://www.babelio.com/auteur/Driss-Chraibi/16818>
- <http://www.ismininanlami.com.tr>

Notes

1. Chraïbi, Driss (1954) *Passé simple*, Folio, Paris. Désormais nous citerons le roman, suivant la pagination (p. 273).
- 2 Le mot est mis en italique par le romancier.
- 3 C'est nous qui mettons en italique.
- 4 Italique dans le texte.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Le protagoniste à double identité : l'analyse narrative de la fiction brève *Le passe-muraille* de Marcel Aymé

Bülent Çağlakpınar¹

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

bcaglakpınar@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-8714-9745

Reçu le 02-04-2019 / Évalué le 02-07-2019 / Accepté le 05-07-2019

Résumé

Le passe-muraille de Marcel Aymé, l'un de ses contes les plus connus, est l'objet de la présente étude dans laquelle nous nous proposons d'analyser les procédés narratifs, en nous concentrant sur le parcours du héros Dutilleul qui possède le pouvoir de traverser les murs. Le conte fait partie d'un recueil homonyme composé de dix contes. Le travail vise à démontrer la structure de ce conte en se basant sur la théorie de la narratologie classique. Notre but est d'analyser la transformation du héros énigmatique qui mène d'abord une vie ordinaire puis hors du commun dans un univers vraisemblable malgré quelques éléments quasi fantastiques. L'article s'attarde sur les rapports entre le monde créé (fictionnel) et le monde actuel (réel).

Mots-clés : identité, analyse narrative, narration, transformation, fictionnalité

Çift Kimlikli Kahraman: Marcel Aymé'nin *Duvargeçen* Adlı Kısa Kurmacasının Anlatı Çözümlemesi

Özet

Bu çalışmanın amacı Marcel Aymé'nin *Duvargeçen* adlı kısa öyküsünün anlatı tekniklerinin, duvarların içinden geçebilme yeteneğine sahip olan başkahraman Dutilleul'ün hayat izlenesine odaklanarak çözümlenmesidir. Yazarın diğer hikâyeleri arasında en bilineni olan öykü, aynı isimli eserde diğer on öykünün bulunduğu derlemenin içinde yer alır. Yapılan araştırma klasik anlatıbilim metodu ışığında öykünün anlatı yapısını ortaya çıkarmayı hedefler. Bazı yarı fantastik öğelerin varlığına rağmen gerçekçi bir evrende geçen hikâyede, önce sıradan sonra ise olağandışı bir hayat süren gizemli kahramanın dönüşümünü incelemeyi amaçlıyoruz. Makale yaratılan dünya (kurmaca) ile yaşadığımız dünya (gerçek) arasındaki ilişkilere odaklanır.

Anahtar Sözcükler: kimlik, anlatı çözümlemesi, anlatı, dönüşüm, kurmacasallık

**The protagonist with dual identity: the narrative analysis of the short fiction
The man who could walk through walls by Marcel Aymé**

Abstract

The man who could walk through walls of Marcel Aymé, the most famous story among others, is the object of the present study in which we propose to analyze the narrative processes, focusing on the path of the hero Dutilleul who has the power to cross the walls. The story is part of a homonymous collection consisting of ten stories. The work aims to demonstrate the structure of the story through the theory of classical narratology. Our goal is to analyze the transformation of the enigmatic hero who initially leads an ordinary life, then out of the ordinary in a likely universe despite some quasi fantastic elements. The article focuses on the relationship between the created world (fictional) and the current world (real).

Keywords: identity, narrative analysis, narration, transformation, fictionality

Introduction

Le passe-muraille, partie d'un recueil homonyme composé de dix contes, est l'un des contes les plus connus de Marcel Aymé. Nous nous fixons pour objectif dans cet article d'en analyser les procédés narratifs, en nous concentrant sur le parcours du héros Dutilleul, celui-ci ayant le pouvoir de traverser les murs.

Le récit a été rédigé en 1943, durant la guerre mondiale, où la France a été occupée par la force allemande. Dans un décor historique parisien des années 1940, le personnage principal découvre sa faculté surnaturelle de s'affranchir les murs. Sans en être étonné, il s'abstient de s'en servir durant une année grâce aux médicaments jusqu'à ce que son nouveau sous-chef l'oblige à mettre en œuvre ce pouvoir. Dès lors, le protagoniste subit une transformation qui résulte des actions qu'il a engagées. Dans le récit, l'histoire dure deux années, or dans la narration, il s'agit d'un raccourci : le narrateur résume la première année par une analepse pour se concentrer sur la seconde partie, où le lecteur abstrait découvre un autre Dutilleul qui a pour pseudonyme « Garou-Garou ».

Cette présente étude vise à démontrer les techniques narratives du conte en se servant de la méthode narratologique élaborée notamment par G. Genette, J.-M. Adam, T. Todorov, V. Propp, R. Jakobson, R. Barthes, M. Bakhtine, M. Riffaterre, M. Bal, P. Ricœur, etc.

Conte fantastique ou rêvé : la composante narrative du récit

Notre intérêt porte en particulier sur le parcours du héros qui s'appelle Dutilleul, un fonctionnaire dans le ministère de l'Enregistrement. Le narrateur raconte l'histoire d'un homme « ordinaire » au début, mais qui devient « extraordinaire » à partir

du moment où un élément déclencheur dirige l'histoire vers un niveau fantastique. Dès la révélation de son pouvoir caché, la vie du protagoniste ne se déroule plus comme elle était avant, la chaîne monotone de son quotidien est brisée. A cause d'une panne d'électricité, il marche dans sa maison sans voir, et tout d'un coup il s'aperçoit qu'il est à l'extérieur de sa maison bien que la porte reste toujours fermée à clé. Stupéfait, il considère ce talent comme une maladie, c'est pourquoi il cherche un docteur dès le lendemain.

Le premier paragraphe dans lequel le narrateur introduit le lieu ; « à Montmartre, au troisième étage du 75 bis de la rue d'Orchamps » (Aymé, 1943 : 7), un temps imprécis ; « Il y avait » (Aymé, 1943 : 7) et le personnage ; « un excellent homme nommé Dutilleul » (Aymé, 1943 : 7), apparaît comme le passage où le narrateur fournit les éléments clés de l'histoire. Avant de dessiner le portrait du héros, le narrateur, évoque la faculté extraordinaire du protagoniste. Cet aspect fantastique - « passer à travers les murs sans en être incommodé » (Aymé, 1943 : 7) - rapproche le récit vers le genre du conte. En outre, la première phrase faisant allusion à la formule, qui est devenue également un cliché, amplifie cette hypothèse. En général, cette expression « il était une fois » se trouve au début d'un conte. Dès le deuxième paragraphe, le narrateur se propose de relater le moment où le héros se rend compte de son pouvoir.

On définit « l'anachronie » par la discordance entre le temps du récit (TR) (le temps racontant) déterminé par les pages et le temps de l'histoire (TH) (le temps raconté) et indiqué par les indicateurs temporels. Il y a deux composantes, la prolepse, le saut vers le futur, et l'analepse, le retour en arrière quand le narrateur transmet une action ou un fait passé(e) en regard du présent du récit.

Le narrateur de notre récit relate les réactions du héros face à sa situation hors du commun par une analepse dont la distance temporelle n'est pas précise à cause des indicateurs indéfinis. La révélation du don dans sa maison apparaît comme élément perturbateur de prime abord, pourtant l'avancement des actions illustre que ce long paragraphe analepsique sert à expliquer la découverte du talent. L'amplitude de cette analepse, la longueur de l'histoire couverte, est assez longue car elle couvre à peu près une année : « Au bout d'un an, il avait donc gardé intacte la faculté de passer à travers les murs, [...] » (Aymé, 1943 : 8). Dans cette partie, le narrateur dessine une image tout à fait normale comme si le pouvoir de passer entre les murs n'était pas considéré comme un acte phénoménal. Pour se guérir, Dutilleul prend un cachet qui puisse l'empêcher de traverser les murs. En somme, cette analepse met en évidence la perspective du héros. Celui-ci continue à vivre pendant une année en déniait l'existence d'une telle faculté sans y réfléchir.

Dans un autre point de vue, selon le décalage par rapport à la durée, l'analepse fonctionne comme un sommaire, car le narrateur résume ce qui s'est passé pendant la première année. Le temps du récit demeure plus court que le temps de l'histoire parce que celui-ci accélère le rythme du récit en abrégiant l'histoire événementielle.

L'événement qui oblige le héros de notre récit à utiliser son don est peut être qualifié comme une péripétie qui intervient dans l'histoire racontée et il se trouve dans le même paragraphe où le narrateur considère ce changement comme un fait d'exception qu'il avait sous-estimé jusqu'alors.

« Peut-être eût-il vieilli dans la paix de ses habitudes sans avoir la tentation de mettre ses dons à l'épreuve, si un événement extraordinaire n'était venu soudain bouleverser son existence. » (Aymé, 1943 : 8).

Rappelons que le narrateur présente le héros comme un homme « qui possédait le don singulier de passer à travers les murs sans en être incommodé » (Aymé, 1943 : 7). Bien que la faculté soit décrite par l'adjectif « singulier », le fait qui permet de mettre en branle ce talent est signalé comme « extraordinaire ». Nous pouvons donc dire que Dutilleul a un caractère qui préfère garder ses habitudes au lieu de s'aventurer. Tous les mots descripteurs comme « singulier », « étrange », « maladie », « mal » ou le fait qu'il est « peu curieux d'aventures et rétif aux entraînements de l'imagination » soutiennent l'idée de ce qu'il mène une vie tranquille. Le narrateur transmet l'information que le sous-chef de bureau, M. Mouron, est remplacé par M. Lécuyer qui trouble l'ordre pour Dutilleul en voulant changer la formule d'ouverture dans les lettres. Le nouveau directeur le déplace vers un réduit où une inscription montre le mot « débarras » et où il lit les faits-divers en rêvant que la victime est son chef chaque fois. Toutes ces conditions poussent le héros vers une sorte de révolte ou une réaction inattendue. Par le mot clic « un jour » débute donc la deuxième étape dans laquelle la situation initiale subit des modifications.

« Demeuré seul dans son réduit, il fit un peu de température et, soudain, se sentit en proie à l'inspiration. Quittant son siège, il entra dans le mur qui séparait son bureau de celui du sous-chef, mais il y entra avec prudence, de telle sorte que sa tête seule émergeât de l'autre côté. » (Aymé, 1943 : 10).

À la lumière de ces données, il est possible de dire que l'élément perturbateur de l'intrigue principale est le recrutement de M. Lécuyer qui pousse les limites du héros jusqu'au point où ce dernier recourt à son don pour l'effrayer. Au bout d'une semaine, le sous-chef devient fou à cause de l'apparition de la tête sur son mur chaque jour. Dès qu'il quitte le bureau, Dutilleul retourne à ses habitudes sans pour autant trouver satisfaction de sa situation actuelle. À partir de cette première action, une nouvelle phase s'ouvre pendant laquelle le héros se lance dans des aventures inspirées par le désir de sentir son pouvoir encore une fois.

À partir du moment où Dutilleul découvre sa capacité de traverser les murs, il l'expérimente plusieurs fois ; mais le narrateur n'évoque qu'une seule fois comment et combien de fois le héros a accompli cet acte : « Au cours de cette seule journée, la tête redoutée apparut vingt-trois fois sur le mur et, les jours suivants, à la même cadence. » (Aymé, 1943 : 10). Cela nous renvoie au problème de décalage (entre TR et TH) de la fréquence. La tête de Dutilleul traverse le mur et le héros répète la même phrase vingt-trois fois dans une journée mais le narrateur le transmet seulement deux fois dans la narration. G. Genette nomme ce mode de fréquence comme le récit itératif parce que cette action s'est réalisée plus souvent qu'elle n'est intégrée dans la narration du récit.

Suite aux affaires louches, Dutilleul découvre un nouveau monde dans lequel il s'estime comme un héros sans but, alors il se met à chercher un objectif qui puisse le motiver ; il se propose de consulter les faits divers dans les journaux pour passer à l'acte et se servir de son don.

« Mais l'homme qui possède des dons brillants ne peut se satisfaire longtemps de les exercer sur un objet médiocre. Passer à travers les murs ne saurait d'ailleurs constituer une fin en soi. C'est le départ d'une aventure, qui appelle une suite, un développement et, en somme, une rétribution. » (Aymé, 1943 : 11).

Donc le protagoniste découvre une nouvelle tentation après avoir vécu le plaisir d'effrayer son sous-chef. Mais la raison de tout ce qu'il a fait contre son patron est son désir de réutiliser ses phrases préférées dans les lettres. L'idée d'aventure l'attire, pourtant il s'aperçoit qu'il a besoin d'un objectif. Avec une telle idée, il se met à voler l'argent, les bijoux, voire « le fameux diamant de Burdigala ». Il faut souligner que Dutilleul ne veut pas rester dans l'anonymat, c'est pour cela qu'il laisse des traces en utilisant le nom « Garou-Garou » ; pour lui, c'est une sorte de signature pour signer les affaires louches. Le nom gagne une notoriété parmi les parisiens et les habitants de province, et peu après même ses collègues en parlent sans cesse.

Cependant, les collègues se moquent de lui quand il avoue modestement un jour qu'il est lui-même Garou-Garou. Pour prendre sa revanche, le cambrioleur se fait arrêter par un gardien de nuit lors du vol dans une bijouterie. En somme, le héros ne désire pas seulement laisser ses traces dans les lieux de crime, il souhaite que les gens connaissent celui qui a réalisé ces actes. Cette attente cause le stress chez le héros, il ne garde plus sa routine. Ne voulant plus rester dans l'anonymat, il révèle la réalité par rapport à son identité.

Précisons que la notion de vengeance occupe une place importante dans les actions du héros. D'abord, il veut se venger de son patron, puis de ses collègues, ensuite du directeur qui le garde dans la prison. Malgré sa force surnaturelle il est clair que Dutilleul est un homme comme les autres, c'est-à-dire qui cherche à se venger, qui se révolte contre l'injustice, etc.

Dutilleul quitte la prison en annonçant sa fuite par une lettre adressée au directeur. Il ne se cache même pas après avoir quitté sa cellule. Pendant ses fugues, il se figure comme une personne tranquille, calme et fier de soi.

Dans les scènes où il s'entretient avec le directeur, un fort humour noir se révèle dans le texte. Celui-ci, outré des fugues et des habitudes du criminel, le punit par le pain sec. Pourtant l'autre agit avec désinvolture.

« Allô ! Monsieur le directeur, je suis confus, mais tout à l'heure, au moment de sortir, j'ai oublié de prendre votre portefeuille, de sorte que je me trouve en panne au restaurant. Voulez-vous avoir la bonté d'envoyer quelqu'un pour régler l'addition ? » (Aymé, 1943 : 15-16).

Le soir de cet événement, Dutilleul s'évade pour toujours en changeant cette fois son image afin de ne pas être reconnu.

La dernière péripétie, la plus importante pour la résolution de l'intrigue, est la rencontre avec une femme blonde au moment où il pense aller en Égypte. La femme était déjà mariée avec un homme qui est très jaloux, c'est pourquoi il l'enferme la nuit quand il sort de la maison. La femme signifie le désir sexuel et le défi pour le héros. Il rend visite à la blonde après le départ de son mari. Le lendemain, il avale deux cachets à cause du mal à la tête et se met en route vers son amante. A la fin de cette scène se dénoue l'intrigue principale du conte.

Par infatuation, nonchalance ou manque d'attention, Dutilleul se trouve dans une situation où le criminel devient la victime de ses propres actes. Le narrateur fait sentir la fin malheureuse du héros en décrivant l'anomalie lors de passage à travers les murs après la visite.

« Lorsqu'il s'en alla, Dutilleul, en traversant les cloisons et les murs de la maison, eut l'impression d'un frottement inaccoutumé aux hanches et aux épaules. » (Aymé, 1943 : 18).

Jusqu'à ce moment, le héros traverse les murs sans problème. Le lecteur averti qui commente cette description en gardant en tête l'information des deux cachets avalés peut avoir une idée de ce qui se passera. Nous pouvons donc considérer que ces deux indices préparent le destinataire/lecteur au dénouement de l'action.

Il faut rappeler que, dans un conte, les mot-clics comme « un jour », « un soir » ou « un matin » jouent le rôle de perturbateur soit pour changer la séquence narrative, soit pour changer le déroulement de l'intrigue de façon à annoncer une péripétie. Le destinataire/lecteur saisit la fin du Dutilleul lentement, comme les mouvements de ce dernier se ralentissent à l'intérieur des murs.

« Ayant réussi à se loger tout entier dans l'épaisseur du mur, il s'aperçut qu'il n'avancait plus et se souvient avec terreur des deux cachets qu'il avait pris dans la journée. Ces cachets, qu'il avait crus d'aspirine, contenaient en réalité de la poudre de pilette tétravalante prescrite par le docteur l'année précédente. » (Aymé, 1943 : 19).

C'est la fin de l'histoire de Dutilleul, dont le pouvoir de traverser les murs est enfin épuisé. Il est pétrifié dans les murs de son amante. Donc le pouvoir qui lui permet de s'attaquer aux aventures, même si ce sont des actes criminels, se révèle comme le non-pouvoir qui cause paradoxalement sa mort.

Dans le dernier paragraphe, le narrateur évoque la fin de l'histoire en donnant à Garou-Garou Dutilleul un statut nostalgique. La séquence narrative se complète par cette partie dans laquelle celui-là rapporte la situation finale, d'abord d'un homme ordinaire (« fonctionnaire »), puis criminel (« cambrioleur »), ensuite romantique (« amant ») et finalement légendaire (« statue »).

Quand nous prenons en considération l'ensemble du récit, il est clair que *Le passe-muraille* est un conte qui a une forme bien structurée avec un début, une progression et une fin. Comme le définit Todorov :

« Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli ; le second équilibre est bien semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. » (Todorov, 1968 : 82).

Ainsi dans notre récit nous assistons à un renversement du contenu par la découverte du don de Dutilleul. Au début comme il ignore sa faculté, il mène une vie tout à fait ordinaire mais à partir du moment où il découvre sa force surnaturelle le cours de sa vie change. La séquence narrative (Adam, 1987 : 62) de l'histoire peut être schématisée de la façon suivante.

Comme schématisés ci-dessus, les deux axes principaux construisent la structure du récit. Le premier axe renvoie à l'analepse d'une année durant laquelle le

Séquence narrative				
Situation initiale	Complication	Action ou évaluation	Résolution	Situation finale
- Héros ignorant sa faculté - Fonctionnaire - Habitant Montmartre	- Découverte de la faculté - Négligence de cette faculté	- Visite chez le docteur - Garder la routine	- Prendre des cachets pour neutraliser son don	- Retour à son quotidien

Séquence narrative				
Situation initiale	Complication	Action ou évaluation	Résolution	Situation finale
<ul style="list-style-type: none"> - Héros ignorant sa faculté - Fonctionnaire - Habitant Montmartre 	<ul style="list-style-type: none"> - Redécouverte du pouvoir - Décision de l'utiliser 	<ul style="list-style-type: none"> - Effrayer son patron - Voler de l'argent et des bijoux - Fuir de la prison - Séduire une femme mariée 	<ul style="list-style-type: none"> - Figé à l'intérieur des murs à cause des cachets pris par mégarde 	<ul style="list-style-type: none"> - Mort - Devenir une légende à Montmartre

Tableau 1 : Macrostructure du conte

narrateur néglige son pouvoir, et l'autre désigne l'histoire principale où le héros commence à exploiter sa faculté sous le pseudonyme Garou-Garou.

Narrateur

Le terme désigne une notion qui n'existe pas dans la vie réelle, pourtant il a une existence abstraite dans la structure d'un texte narratif en jouant le rôle de modérateur qui organise la composition de l'histoire. Donc chaque récit nécessite celui ou celle qui transmet une histoire au destinataire en utilisant des différents procédés narratifs lors de la narration d'une intrigue. Il se figure comme une entité absente dans la diégèse, ou un personnage forcément présent dans le monde fictionnel.

« On distinguera donc ici deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte [...], l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte [...]. Je nomme le premier type, pour des raisons évidentes, hétérodiégétique, et le second homodiégétique. » (Genette, 1972 : 252).

Le narrateur du conte ne laisse pas de trace explicite par rapport à son identité, il raconte ce qui se déroule sans appartenir au monde narratif du récit. G. Genette classe ce type de narrateur par sa relation au récit comme extradiégétique ; en tant que narrateur anonyme, le responsable de la narration ne fait pas partie de la diégèse. En outre, ce dernier ne possède pas de relation avec l'histoire racontée, il n'y participe pas, il transmet seulement les actions, les événements ou les faits. Toujours selon la classification de G. Genette, le narrateur est considéré comme hétérodiégétique. En bref, il n'est pas un personnage dans l'histoire.

Avant de s'appuyer sur le narrateur du conte, il est nécessaire de distinguer les deux termes qui semblent très proches mais au fond indiquent deux concepts qui sont liés l'un à l'autre : le récit et la diégèse. Le premier signifie la narration d'un discours, autrement dit l'énoncé narratif, alors que l'autre dénote le contenu narratif, soit « l'univers spatio-temporel désigné par le récit » (Genette, 1972 : 280).

Il faut rappeler que le terme narrateur désigne celui qui raconte, pourtant la focalisation assumée par lui répond à une autre question : qui voit ? Il existe trois types de focalisation (G. Genette), ou de vision (J. Pouillon) : zéro (du dehors), interne (avec) et externe (par derrière). Certains théoriciens, comme M. Bal, critiquent cette catégorisation de G. Genette à cause de la position du personnage, car celle-ci souligne que dans la focalisation interne le personnage voit les faits avec le lecteur possible tandis que dans la focalisation externe, le personnage est vu de l'extérieure par le lecteur supposé. Malgré ces critiques, ce système de classification est toujours valable dans l'analyse d'une œuvre littéraire.

À la lumière de ces explications, nous pouvons dire que le narrateur du conte emploie la focalisation zéro dont le caractère nécessite le statut omniscient en narrant ce qui se passe sans avoir une limite par rapport à son pouvoir, savoir, voir ou faire. La perspective adoptée par le narrateur lui permet d'organiser le récit par rapport à l'information partagée avec le lecteur abstrait.

Le narrateur anonyme ne transmet pas seulement les faits ou les actions, parfois, il les commente aussi en montrant sa présence au niveau textuel. Ainsi, il partage son point de vue par rapport aux événements que Dutilleul a subis. Bien que celui-là ait une existence textuelle grâce à ses discours, les indices directs comme « je » ou « nous » ne se trouvent jamais, pourtant l'indice indirect « on » est utilisé une seule fois.

« On jugera sans doute que le fait de se laisser prendre par la police pour étonner quelques collègues témoigne d'une grande légèreté, indigne d'un homme exceptionnel, mais le ressort apparent de la volonté est fort peu de chose dans une telle détermination. » (Aymé, 1943 : 14).

Dans ce cas, *prima facie*, le pronom impersonnel « on » peut se confondre si cela désigne les pronoms « je + tu ou nous ou vous ». Pour signaler un pronom personnel « on », il est nécessaire d'avoir des marques qui renvoient aux pronoms cités, pourtant, dans la phrase donnée, ou avant ou après celle-ci, il n'existe pas de signes qui peuvent prouver que ce « on » symbolise l'énonciateur ou l'énonciataire. Au contraire, dans le texte entier, le destinataire ne s'adresse pas directement au destinataire. Les analyses illustrent qu'il s'agit d'un pronom impersonnel

conformément à la composition générale du conte *Le passe-muraille*.

Comme le narrateur joue différents rôles selon son statut dans la diégèse ou sa relation par rapport à l'histoire, il possède également diverses fonctions que G. Genette a répertoriées dans cinq catégories, mais certains théoriciens en a ajouté d'autres. Selon G. Genette, les fonctions du narrateur sont la fonction narrative, la fonction de régie, la fonction de communication, la fonction testimoniale, la fonction idéologique et auxquelles Yves Reuter ajoute la fonction métanarrative et explicative (Reuter : 2013).

Nous observons que le narrateur sans identité du conte est pourvu des fonctions (A) narrative ; obligatoires vu qu'il narre une histoire, (B) de régie ; parce que ce dernier organise son récit en utilisant des organisateurs qui contrôlent les discours des personnages, et (C) explicatives ; car il met au clair certaines parties pour que le lecteur puisse suivre le fil conducteur de l'histoire. Sur ces entrefaites, les fonctions du « il-narrateur » semblent limitées par rapport à son caractère omniscient et au sous-genre fantastique qui donne au narrateur la liberté dans l'organisation interne de la fiction.

Cadre spatio-temporel

Quant à la temporalité du conte, il est question de deux grandes parties au niveau macrostructure : celle où Dutilleul voit son pouvoir comme une maladie pendant une année et la deuxième partie où il agit contre son patron. Le narrateur résume la première année en précisant que le fonctionnaire a trouvé un médecin qui l'a guéri. Cette première partie débute par une analepse qui prend un rôle explicatif étant donné que le narrateur relate exclusivement le moment de la découverte du pouvoir et sa suite de manière elliptique. Il récapitule le regard du héros vis-à-vis de son don d'une part, et d'autre part il évite d'exposer le parcours du héros. Donc dans cette section, l'ellipse et le sommaire s'entremêlent au sein d'une anachronie.

Nous avons indiqué qu'il y a l'idée de vengeance au moment où le héros utilise volontairement son pouvoir, et dès ce moment-là jusqu'à sa fin tragique, une année se passe : « Ces cachets, qu'il avait crus d'aspirine, contenaient en réalité de la poudre de pirette tétravalante prescrite par le docteur l'année précédente » (Aymé, 1943 : 19).

Nous nous sommes déjà appuyé sur le temps du récit et le temps de l'histoire, maintenant il convient d'ouvrir une parenthèse pour rappeler que la notion de temps peut être abordée selon trois aspects complémentaires dont le dernier est

le temps de la narration. Celle-ci indique le rapport entre l'acte narratif et les actions transmises. Le narrateur du conte raconte les événements au passé, donc le moment/point de la narration est ultérieur au temps de l'histoire réalisée. Il est question d'un regard rétrospectif du narrateur sur ce qui s'est déroulé. L'utilisation abondante de l'imparfait « avait, possédait, venait, faisait » et du passé simple « tâtonna, se trouva, se décida, laissa » prouvent que le type adopté dans cette courte fiction est la narration ultérieure.

Le narrateur fait continuer l'histoire non seulement par des sommaires mais aussi par des ellipses, qui est une forme d'omission d'une partie de l'histoire. Les indicateurs comme « quelques jours plus tard » indiquent que le TR n'avance pas mais le TH avance plus au moins comme le montre l'indicateur temporel. Le rôle de ces types d'ellipse dans le récit est d'attirer l'attention du lecteur sur le déroulement de l'histoire principale en créant une linéarité à suivre.

La macrostructure se révèle dans une forme cyclique non seulement dans la temporalité du récit mais aussi dans l'espace où se déroulent les événements. Le texte commence par la phrase « Il y avait Montmartre », la partie de sanction se réalise « dans les rues de Montmartre » et la situation finale se conclut dans « la rue Norvins » qui se trouve toujours dans Montmartre « la Butte ». Sauf certaines péripéties, l'histoire se développe principalement dans cet endroit. Dès lors, le héros quitte sa vie monotone dans un espace que le narrateur décrit à travers une atmosphère fantastique au début par la mention du don surnaturel. La fin du récit représente une tonalité dramatique et tragique où le narrateur montre le statut actuel du personnage principal par une clause fabuleuse pour créer une atmosphère légendaire. En bref, l'incipit et l'excipit obéissent eux-mêmes relativement aux conventions du conte fantastique.

« Les noctambules qui descendent la rue Norvins à l'heure où la rumeur de Paris s'est apaisée, entendent une voix assourdie qui semble venir d'outre-tombe et qu'ils prennent pour la plainte du vent sifflant aux carrefours de la Butte. »
(Aymé, 1943 : 19).

Le décor spatial renforce la structure close, car comme le retour au moment où l'histoire débute, le héros revient au lieu où il a obtenu sa rare faculté. Dans l'incipit l'espace est présentée d'une manière réaliste tandis qu'à la fin le narrateur insiste sur la caractéristique illusoire de ceux qui définissent le texte plutôt fantastique.

Dans un article intitulé « L'effet de réel », R. Barthes s'appuie sur les éléments qui donnent au récit une valeur référentielle en montrant des liens entre la fiction et la réalité. Il insiste sur le fait que certains objets, faits ou notions ne sont pas utiles pour la narration, pourtant ils prennent un rôle secondaire afin de renforcer la structure interne du récit au sujet de la vraisemblance : « le baromètre de Flaubert, la petite porte de Michelet ne se disent finalement rien d'autre que ceci : nous sommes le réel » (Barthes, 1982 : 89). Riffaterre débat le statut du lecteur en partant de la perception d'un poème dans « l'illusion référentielle ». Dans la lignée de ces perspectives, le point de référence n'est pas toujours la réalité de notre monde. Si on considère l'univers créé par le narrateur comme un monde clos, le narrateur se réfère à un fait (seulement la faculté prédite) dans ce même monde fictionnel (autoréférence) en tenant compte que cette faculté y est possible. M. Riffaterre indique que la référentialité « n'est que la rationalisation du texte opérée par le lecteur » (Riffaterre, 1971 : 93). Dans cette optique, l'espace de l'histoire contribue à créer l'effet de réel aux yeux du lecteur puisque les indices topographiques réels avec les noms du quartier et de la rue bien connus à Paris (Montmartre, 75 bis de la rue d'Orchampt). De même, l'indifférence des personnages (le docteur, ses collègues et le public) face à ce don renforce l'aspect rationnel et logique de la construction de l'histoire sans pour autant diminuer sa couleur invraisemblable.

Transformation du héros

Les recherches sur les personnages montrent qu'un personnage dans un récit narratif peut être analysé selon son identité (être) et son action (faire). Dans le conte *Le passe-muraille*, le narrateur se focalise sur le parcours d'un seul personnage principal qui possède un jour la faculté de passer à travers les murs lors d'une panne d'électricité. Le récit commence par la description physique du héros nommé Dutilleul : « Il portait un binocle, une petite barbiche noire et il était employé de troisième classe au ministère de l'Enregistrement. » (Aymé, 1943 : 7).

Comme l'indique Jean-Pierre Goldenstein « la fiche signalétique (nom, âge, apparence...) en insistant sur l'être de la personne romanesque, tend à occulter le rôle qu'elle joue dans l'économie du récit par son faire » (Goldenstein, 1999 : 63). Pendant l'histoire, l'apparence physique du héros donne des détails sur son caractère, et sur ses réactions en particulier. Parce que l'identité présentée n'indique pas un héros au sens classique du terme.

Le protagoniste subsiste dans une vie monotone en évitant d'expérimenter de nouvelles approches ou aventures. Rappelons la première réaction du héros lors de

la découverte de son don. Il traverse les murs accidentellement pour la première fois, il le refait pour entrer dans sa maison mais le lendemain, il cherche une guérison à sa « maladie ». Et au bout d'une année, il ne profite pas de sa faculté parce qu'elle « semblait ne répondre à aucune de ses aspirations » (Aymé, 1943 : 7). Entre parenthèses, il faut souligner l'utilisation de l'imparfait dans cette phrase puisque cette mention et les autres verbes conjugués à l'imparfait aussi dans cette analepse donnent un indice sur le statut du narrateur. Cet indice sert à marquer non seulement l'omniscience du narrateur, il nous annonce aussi que la faculté du héros sera utile à un certain point dans le programme narratif de Dutilleul.

Pendant que celui-ci exerce son métier dans l'Enregistrement, nous voyons qu'il est obsédé par la formule utilisée dans les lettres : « Me reportant à votre honorée du tantième courant et, pour mémoire, à notre échange de lettres antérieur, j'ai l'honneur de vous informer... » (Aymé, 1943 : 9). La tentative de changer cette formule par une autre et son déplacement forcé dans un réduit par son nouveau sous-chef M. Lécuyer pousse Dutilleul à protester contre lui. C'est le moment perturbateur dans le parcours du héros et dans son caractère en même temps. Dès que le patron l'insulte en demandant de réécrire la lettre et en le traitant d'une manière mortifiante, par une décision momentanée, il fait pâlir M. Lécuyer. Jusqu'à ce temps-là, le héros ne s'oppose pas au traitement incommode de son chef grâce à sa modestie. Mais dans le reste du conte, il subit plusieurs transformations à la suite de l'activation de son don afin de se venger.

Nous pouvons énumérer, excepté le premier acte contre son patron, trois événements se succédant respectivement comme les faits qui transforment Dutilleul peu à peu : le cambriolage et l'attitude de ses collègues, la prison et son directeur, et finalement la femme prisonnière dans sa maison.

Premièrement, le héros se sent un manque chez lui à la suite du départ du directeur du service. A défaut d'un but, il se lance dans le cambriolage des banques ou des bijouteries en laissant sa signature, Garou-Garou. Il est clair qu'il ne veut plus rester dans l'anonymat, il désire implicitement que les gens sachent qui est l'auteur de ce dont tout le monde parle avec enthousiasme. Bien qu'il soit une personne modeste auparavant, il révèle son identité secondaire dans son bureau quand ses collègues en discutaient. Cependant la moquerie de ses amis lui donne l'envie d'être arrêté par la police dans l'intention de prouver que Garou-Garou est son pseudonyme.

En second lieu, l'arrestation de Dutilleul le rend célèbre. Cette fois, il teste sa faculté dans la prison dont les murs sont épais. Pendant ses jours de détention (fausse), il développe un humour noir contre le directeur quittant sa cellule plusieurs

fois et revenant toujours avec un objet qui lui appartient. Nous avons indiqué que le passe-muraille s'enfuit un jour à cause de l'outrage du directeur envers lui. Pour la première fois, il change son image et son appartement afin de se cacher.

« Cette fois, il prit la précaution de raser sa barbiche noire et remplaça son lorgnon à chaînette par des lunettes en écaille. Une casquette de sport et un costume à larges carreaux avec culotte de golf achevèrent de la transformer. Il s'installa dans un petit appartement de l'avenue Junot où, dès avant sa première arrestation, il avait fait transporter une partie de son mobilier et les objets auxquels il tenait le plus. » (Aymé, 1943 : 16).

Il ne s'intéresse plus aux murs épais de la prison, un nouveau besoin naît à partir du moment où les mêmes murs ne sont pas considérés comme un vrai défi. C'est pourquoi, il projette d'aller en Égypte en vue de traverser les pyramides. Avant de réaliser son voyage, il rencontre le peintre Gen Paul, la seule personne qui a reconnu le héros après son changement physique, qui l'informe sur la femme blonde dont il est tombé amoureux auparavant.

En dernier ressort, l'intérêt de la femme pour Dutilleul et la situation inaccessible de la blonde attirent l'attention du héros qui cherche constamment l'ostentation du défi après être devenu Garou-Garou.

À la lumière de ces données, Dutilleul passe à l'action dès qu'un personnage l'humilie (M. Lécuyer ou le directeur de la prison) ou se moque de lui (ses collègues), quand il éprouve les limites de son talent (les murs épais de la prison, les pyramides (non-réalisées) et la femme prisonnière). M. Lécuyer influence le point de vue de Dutilleul, parce que celui-ci considère sa faculté comme une particularité incommode ou une qualité qui ne sert à rien. Le directeur de la prison se figure comme la victime de l'humour noir de Dutilleul jusqu'au moment où il l'offense dans le restaurant. Celui-là conduit l'attention de l'autre vers un autre défi puisque le protagoniste ne tolère pas les actions insultantes. La femme joue un rôle essentiel parce qu'elle séduit le héros par sa beauté et par son statut inapprochable pour les gens ordinaires.

Ainsi au niveau actantiel, le sous-chef prend-il le rôle du destinataire étant donné que la quête qui est de se venger affecte uniquement ce personnage. Le directeur se voit comme l'opposant par rapport aux fugues réalisées, mais ses efforts restent vains car chaque fois Dutilleul s'en échappe. Tous ces personnages, en particulier et ses collègues, jouent peu ou prou des rôles significatifs. La description du personnage principal dénote un fonctionnaire « timide, modeste, fier » qui garde sa routine et qui est attaché à ses habitudes, cependant il se transforme *primo* en cambrioleur, devient ensuite séducteur et se réduit finalement en statue entre

les murs. L'homme modeste devient présomptueux, sa fierté au sujet de son métier prend une autre forme et elle est remplacée par une extrême confiance en soi. C'est pour cette raison que le gardien l'arrête et que ce dernier ne cherche pas à s'enfuir, qu'il rit du directeur grâce à sa faculté. D'abord il cherche des moyens pour aider les autres par son attribut unique, puis il est en quête d'autres défis personnels. Nous pouvons illustrer la transformation du héros énigmatique de la façon suivante :

Le parcours du protagoniste

Avant le pouvoir	Après le pouvoir	Après le pouvoir
Dutilleul	Dutilleul	Garou-Garou
Sujet sans le vouloir Sujet sans le pouvoir	Sujet sans le vouloir Sujet avec le pouvoir	Sujet avec le vouloir Sujet avec le pouvoir
Fonctionnaire	Fonctionnaire	Cambrioleur Séducteur Criminel
Obsédé par une formule de réponse	Obsédé par une formule de réponse	Obsédé par l'idée de défi
Anonyme	Anonyme	Célèbre

Tableau 2 : Transformation du protagoniste

Le héros qui exerce son métier s'appelle Dutilleul tandis que le cambrioleur qui terrorise son patron et le directeur de la prison s'appelle Garou-Garou, ces deux noms signalent deux personnages différents. Le premier veut avoir une vie tranquille utilisant sa chère formule alors que le deuxième va à la découverte des aventures par la tentation pour l'interdit. En bref, le fonctionnaire ordinaire, obsédé par une formule de réponse, qui ne songe à utiliser cette étrange faculté pendant une année, se transforme en cambrioleur tout d'un coup après avoir eu un déclic intérieur.

Le personnage possède les caractéristiques d'un super-héros défini par la double identité, d'abord par un pseudonyme pour cacher sa vraie identité et ensuite par la présence d'un pouvoir extraordinaire. Il profite de sa faculté pour ses intérêts personnels, soit pour se venger, soit pour s'amuser, soit pour l'amour ou bien soit pour le désir d'être reconnu par tout le monde. La deuxième identité ne reste pas cachée longtemps, le héros l'annonce premièrement à ses collègues, puis au public. Cela nous renvoie à la notion d'altérité par rapport à la nouvelle identité que les autres l'influencent plus ou moins. Sur ce sujet, Bankir propose dans sa thèse de doctorat que l'Autrui joue un rôle définitif sur la construction identitaire quand le sujet/héros interagit avec lui/leur.

« L'altérité intérieure, quant à elle, concerne directement la permanence identitaire dans le temps. Inscrit dans le flux de la temporalité, le sujet subit des altérations dans son rapport à Autrui et au monde. Il prend position devant les choses qui changent en adoptant de nouveaux points de vue sur les objets, sur les autres et sur lui-même. L'altérité intérieure qui émerge des transformations dans le temps est déterminée par les écarts du sujet par rapport au soi, aux traits relativement stables de son identité, bref à sa mêmeté. L'altérité se rapporte donc à la partie créative de l'identité du sujet, en le conduisant à changer de perception et à se réinventer en permanence. L'identité se réaffirme ainsi à travers le changement lui-même. » (2017 : 77)

Dans cette perspective, le héros Dutilleul subit des changements intérieurs lors de sa quête qui devient aussi une quête identitaire au moment où il se définit lui-même comme Garou-Garou.

Le narrateur remanie certaines caractéristiques de la notion « super-héros », il est clair que le protagoniste a un « super » pouvoir, il ne réalise pas des actions propres à un vrai « héros ». Ce type d'action distingue le protagoniste de l'idée de superhéros qui désire utiliser sa faculté pour le bien du public. Toutefois, le narrateur caricature Garou-Garou par la fin paradoxale, l'homme qui traverse les murs est figé à l'intérieur du mur. En outre, il séduit une femme mariée en violent les règles de la morale, se moque des forces de l'ordre et il vole de l'argent ou des richesses constamment.

La transformation du héros dirige notre travail vers un dernier point sur le statut du personnage principal. Dans le tableau 2, il manque la situation finale du héros qui a été figé. Ce tableau-ci reflète son changement dès le début jusqu'au moment où il devient captif et meurt. Par rapport à son statut ontologique, il se situe entre « vie » et « non-vie ». La mort du personnage a été insinuée dans le récit par le fait que celui-ci ne traverse plus les murs quand il quitte son amante. La transformation se complète par le nouveau statut qui unit « inanimé » et « non-vivant ».

Conclusion

Le passe-muraille est un conte dans lequel le narrateur anonyme relate l'histoire d'un fonctionnaire dénommé Dutilleul semblant un homme normal et sa transformation pendant une série d'événements.

Il y a deux axes qui caractérisent le point de vue du héros et du narrateur par rapport à son pouvoir. Le premier axe est caractérisé par l'emploi des mots comme « singulier, maladie, étrange, mal » tandis que l'autre axe est déterminé

par indicateurs comme « dons brillants, exceptionnel, magnifique ». Dès le début, le regard du public est toujours positif, car une fois que cet homme mystérieux utilise sa faculté, il provoque d'abord une curiosité chez les gens, après la publication de sa photographie, il y a même des imitateurs qui le voient comme une idole.

Le héros qu'aucun mur ne peut immobiliser perd sa liberté à cause de la faculté qui lui assure une totale liberté en apparence, or à la fin, celui-ci devient victime de son unicité. Après avoir utilisé son pouvoir, le protagoniste mène d'abord une vie comme auparavant (retour à son bureau le jour, aller au cambriolage la nuit), ensuite une vie de prison, et enfin une absence de vie (non-vie) à l'intérieur du mur.

Dès que le héros affiche sa vraie identité après son arrêt volontaire pour lancer un défi à ses collègues, nous voyons que le caractère Dutilleul s'estompe tandis que la figure de Garou-Garou s'intensifie. Changer son image complète la transformation de Dutilleul en Garou-Garou ou du fonctionnaire ordinaire en cambrioleur/séducteur fantasque.

Le narrateur ne laisse pas de piste probable pour continuer l'histoire. Selon l'organisation narrative, l'histoire se conclut par une situation finale dans laquelle le destinataire trouve la réponse à l'énigme proposée dans la situation initiale.

Nos analyses ont montré que le narrateur place l'histoire dans un univers vraisemblable, le cadre spatio-temporel crée l'effet de réel puisque les actions se déroulent dans un espace se rapportant au monde actuel. A part la faculté irréaliste/surnaturelle du héros, tout ce que le narrateur relate se conforment aux lois du réel. Dernièrement, il nous semble pertinent de dire que le narrateur crée une réalité parallèle à travers la faculté de Dutilleul considérée comme un simple privilège.

La manière dont le narrateur insère l'élément extraordinaire (faculté de traverser les murs) dans la portée réaliste donne l'illusion d'une vraisemblance légitime. L'intérêt principal de l'histoire n'est pas la phénoménalité de ce pouvoir, c'est l'itinéraire du héros et sa transformation graduelle. Ni le destinataire, ni les personnages de la diégèse jugent le statut de Dutilleul comme irréel, surnaturel, donc la faculté est considérée comme normale, mais elle est « singulière ». Nous pouvons constater que la brève histoire de ce fonctionnaire se déroule dans une dimension réelle, parallèle et indéterminée ; le narrateur y intègre le narrataire en créant une illusion véridique à partir d'une autoréférence fictionnelle. L'écart entre la réalité et l'imaginaire se dissout à partir du moment où le narrateur relate l'histoire comme si les faits racontés obéissaient à l'ordre logique du monde où nous vivons.

Bibliographie

- Adam, J-M. 1987. « Types de séquences élémentaires ». *Pratiques*, n° 56, p. 54-76.
- Aymé, M. 1943. *Le passe-muraille*. Paris : Folio.
- Bal, M. 1977. « Narration et focalisation. Pour une théorie des instances du récit ». *Poétique*, n° 29, p. 107-127.
- Bankır, S. 2017. *La problématique de l'identité dans les romans de Sylvie Germain : Une approche Sémiotique*. Thèse de Doctorat, Istanbul : Université d'Istanbul, Institut des Sciences Sociales.
- Barthes, R. 1971. « L'effet de réel ». *Littérature et réalité*, Points, p. 81-90.
- Genette, G. 1972. *Figures III*. Paris : Seuil.
- Genette, G. 1979. *Discours du récit*. Paris : Seuil.
- Goldenstein, J-P. 1999. *Lire le roman*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Pouillon, J. 1954. *Temps et roman*. Paris : Gallimard.
- Riffaterre, M. 1971. « L'illusion référentielle ». *Littérature et réalité*, Points, p. 91-118.
- Reuter, Y. 2013. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Armand Colin.

Note

1. Chercheur postdoctoral à l'Université Paris Diderot - Paris VII dans le cadre de programme international de bourses de recherches postdoctorales (2219) financé par le TUBITAK.



Chateaubriand'ın *Les mémoires d'outre-Tombe* Eserine Anlambilimsel Bir Bakışı¹

Nurten Sarıca

Université Pamukkale, Denizli, Turquie
nsarica@pau.edu.tr

Reçu le 04-04-2019 / Évalué le 01-10-2019 / Accepté le 03-10-2019

Regard Sémantique sur *Les Mémoires d'Outre-Tombe* de Chateaubriand

Résumé

François René de Chateaubriand a mis trente ans pour composer “Les Mémoires d'Outre-Tombe”, œuvre autobiographique publiée après sa mort. Il a obtenu une grande célébrité grâce à cette œuvre lue dans les salons mondains de son époque. Cette recherche se propose d'étudier une partie intitulée « Amour et Vieillesse » de l'œuvre en question. Il s'agit d'étudier ce texte dans le cadre de la théorie de la sémantique interprétative de François Rastier, représentant européen de la sémantique à la suite des précurseurs comme Bréal, Saussure, Greimas et Pottier. Cet article s'attache enfin à montrer les isotopies sémantiques du corpus afin de voir quel effet l'auteur créera sur le lecteur et à montrer la cohérence textuelle construite selon le champ sémantique.

Mots-clés : Chateaubriand, sémantique, sémantique interprétative

Chateaubriand'ın *Les mémoires d'outre-Tombe* Eserine Anlambilimsel Bir Bakış

Özet

Ünlü Fransız yazar François René de Chateaubriand'ın özyaşamöyküsel eseri “Les Mémoires d'outre tombe” yaklaşık 30 yıllık bir yazım aşamasından sonra tamamlanmış ve ölümünden sonra yayımlanmış bir eserdir. Mme Récamier'nin evinde okunduğunda büyük bir ilgiyle karşılanmış ve yankı uyandırmıştır. Bu çalışma sadece eserin sonunda yer alan “Amour et Vieillesse” başlıklı denemenin, anlambilimin Bréal, Saussure, Greimas ve Pottier gibi öncülerinin ardından bu alanın son dönem Avrupa temsilcilerinden olan François Rastier'nin 1987'de ilk kez ortaya koyduğu ve günümüze kadar devam eden “La sémantique interprétative - yorumsal anlabilim” kuramı çerçevesinde incelenmesi söz konusudur. Bu bağlamda kavram alanları ve sözcüklerin farklı anlam değerleri ele alınarak metin bağlamında yazarın okurda yaratmak istediği etki ve çıkarılması olası farklı anlamlar incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Chateaubriand, anlabilim, yorumsal anlabilim

Semantic view on Chateaubriand's *Mémoires d'Outre-Tombe*

Abstract

The autobiographical work of François René de Chateaubriand, "The Memoirs of Beyond the Tomb", was written for thirty years and published after his death. e got a big celebrity thanks to this work read in the mundane salons of his time. This research proposes to study a part entitled "Love and Oldness" of the work in question. It is a question of studying this text within the frame of the theory of the interpretative semantics of François Rastier, European representative of the semantics following the precursors as Bréal, Saussure, Greimas and Pottier. Finally, this article aims to show the semantic isotopies of the corpus in order to see what effect the author will create on the reader and to show the textual coherence constructed according to the semantic field.

Keywords: Chateaubriand, semantics, interpretative semantic

Giriş

Fransızcada "bellek" karşılığı olan sözcük "la mémoire" Yunanca "mneme" sözcüğünden gelir ve tıpkı Fransızcada olduğu gibi anı anlamında da kullanılır. Aynı sözcükten türeyen "mémoriser, mémorisation" sözcükleri bellemek, hafızaya almak, ezberlemek anlamında kullanılan sözcüklerdir. Dolayısıyla "anı" sözcüğü, geçmişte yaşanmış çeşitli olaylardan belleğin sakladığı iz (Büyük Türkçe Sözlük) olarak tanımlanırken, bu iki sözcük arasındaki sıkı ilişkiyi de görmüş oluyoruz. Bellek anıların saklandığı/ korunduğu yer, aynı zamanda anımsama işleminin de merkezi olarak ortaya çıkmaktadır. Sayın 2006'da "Antik Çağda bellek denince ağırlıklı olarak gözün belleği ve bu bellek aracılığıyla anımsanan ve canlanan imgeler akla gelmekteydi" der ve şöyle devam eder: " Bir bakıma anımsama eylemi de geçmişte yaşananların bellek aracılığıyla yeniden göz önüne getirilmesi demek oluyordu." (Sayın, 2006: 37). Her ne kadar görsel bellek temel alınsa da zaman içerisinde farklı duyuların da belleği olduğu, anımsama eyleminde bunların da etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

Farklı anlam ve işlevleriyle birlikte "bellek" kavramı edebiyatın birçok türünde kendini göstermiş ve her zaman önemli bir yer tutmuştur. Örneğin Fransız Edebiyatında Baudelaire'in şiirlerinde, özellikle Correspondances adlı şiirde, synesthésie yani duyuların birlikteliği ve duyular aracılığıyla doğanın keşfi söz konusudur. Lamartin Göl (Le Lac) şiirinde doğadan hareketle anılarını tazelemekte, geçmişini yeniden yaşamaktadır. Yine en önemli yazarlardan Proust gözün belleğiyle canlanan imgeleri yadsıamaz ancak yeterli de görmez (Sayın, 2006: 38). Görme duyusunu en akıllı, en keskin duyu olarak dile getirirken iştme, tad alma ve dokunma duyusunun

da önemli olduğunu dile getirir. Nehir romanı A La Recherche du Temps Perdu'nün neredeyse tüm kitaplarında, bütün bu duyuların etkisiyle oluşan, geçmişe dönüşler dikkat çeker. Bu konuda Demirkan 2003'te Proust'un okurunu sözcüklerin diliyle söylenenden çok duyuların özellikle de bakışların diliyle anlatılan ama söylenemeyene, yani non-verbal olana, yönlendirdiğini ve bu duyuların dilinin, sözcüklerin diliyle anlatılandan daha fazla şey anlattığını ifade eder (Demirkan, 2003: 61). Böylece kalpler maskesiz konuşabilirler. Sayın'ın ifadesiyle Proust'un "Geçmişin bekçileri" diye nitelendirdiği anılar sadece gözün belleğiyle değil beden belleğiyle bugüne taşınır.

1. Chateaubriand ve Mezarın Ötesinden Anılar

Fransız Edebiyatının büyük isimlerinden, Romantizm akımının öncülerinden biri olan François René de Chateaubriand hem bir siyaset adamı hem de yazar olarak hafızalarda yerini almış, öncülerinden olduğu romantik akımla ardıllarına geniş bir kapı açmıştır. Kendi adını taşıyan romanı *René* bir bakıma romantizmin manifestosu gibi değerlendirilmiş, bu akımın temel izleklerinden biri olan tutkunun ve ben'in roman kahramanının şahsında somutlaşmış şekli olmuştur. Brunel ve Huisman'a göre Chateaubriand melankoli ve iç bunalımının ozanıdır ve kahramanı René "mal du siècle" yani yüzyılın hastalığının, bunalımının sözcüsüdür (Brunel et Husiman, 1969: 150). Chateaubriand'ın Fransız edebiyat tarihine bir anıt niteliğinde yerleşen eseri ise kendi yaşamını konu alan "Les Mémoires d'outre Tombe" yani Mezarın Ötesinden Anılar'dır. Yazarın tüm yaşamını en ince ayrıntılarıyla bulmanın mümkün olduğu bu başyapıtın yazılması 1803-1847 yılları arasında gerçekleşmiş 43 yılı aşkın bir sürede tamamlanmıştır. Zaten bir yıl sonra da yazar yaşamını yitirmiştir. Eserlerinin tümünde yazarın kendisini bulmak mümkündür: ya melankolik bir çocuk, bir siyasetçi ya acı çeken bir sürgün ya da ünlü bir yazar olarak karşımıza çıkan Chateaubriand, yaşamını eserlerinin ana malzemesi yapmıştır (Desaintghislain ve diğerleri, 2007: 284). Yazar yaşamının son yıllarında kitabını yazarken bazı bölümler adı belirtilmeden dönemin Edebiyat salonlarının ünlülerinden olan Mme. Recamier'nin salonunda okunur ve büyük ilgi görür. Arkadaşları bu durumu görünce yayınlanması konusunda Chateaubriand'a baskı yaparlar, çünkü karşılığında iyi bir ücret alacaktır. Zaten çok zor şartlarda yaşamını sürdürmektedir, yayıncının vereceği para onu uzun süre yokluktan kurtaracaktır. Ancak yazar bunu kabul etmez, kitabın adının gereğini yapacağını ve ancak öldükten sonra yayınlanmasına izin verebileceğini söyler. Ancak bu koşullarda yayınlanması konusunda ısrar eder. Böylece ölünceye kadar bir tek cümlesi bile yayınlanmaz.

Yaklaşık 1500 sayfalık bu eser, dört temel bölümden oluşmuştur. İlk bölüm 1768-1800 yıllarını, çocukluk ve sürgün dönemlerini anlatır, 1800-1814 yıllarını

anlatan ikinci bölüm yazarın edebiyat yaşamını kapsar, üçüncü bölüm 1814-1830 yıllarını anlatır ve yazarın siyasi yaşamını konu alır; 1830 ve sonrasında anlatan son bölüm ise farklı konuları ele alan yazılardan oluşur ve yazarın yaşamının son yıllarını anlatır. “Anılara Ek” başlığı altında yer alır bu son bölüm. Bu çalışmada inceleyeceğimiz bölüm de işte bu son bölümün en sonunda yer alan ve kitabın finalini (excipit) oluşturan “Amour et Vieillesse” başlıklı yazıdır.

2. Kuramsal Çerçeve

“Mezarın Ötesinden Anılar” kitabının bitiş yazısı olan “ Amour et Vieillesse - Aşk ve Yaşlılık” başlıklı yazıya anlambilim çerçevesinde bir incelemeye girişmeden önce bu alanla ilgili genel bilgilere göz atmak uygun olacaktır. 19. Yüzyılda ortaya çıkan bu bilim dalı öncelikle Alman dilci Reising’in Latince üzerine yapmış olduğu çalışmalarında geniş yer bulmuş, ondan yaklaşık 70 yıl kadar sonra Fransız Michel Bréal ilk kez semantik (anlambilim) terimini kullanmaya başlamıştır (Aksan, 1998: 18-19). Dilbilimin kurucusu olarak bilinen İsviçreli bilim adamı Ferdinand de Saussure ortaya koyduğu gösterge kuramı sayesinde dil çalışmalarında yeni bir çığır açmış, birçok konunun incelenmesinde öncülük etmiştir. Dili bir göstergeler dizgesi olarak ele alan Saussure çoğunlukla dilin yapısı üzerinde durmuş, anlam konusu hep arka planda kalmıştır. Saussure’ün ardından Greimas, Lyons gibi dilbilimciler yapısalcılığı daha da ileri götürerek anlam araştırmalarına ağırlık vermişlerdir. Bu dönemde Amerika’da Chomsky’nin önemli çalışmalara imza attığı ve günümüzde daha da ileri gidilerek söyleyiş, sözcelem (énonciation) ve edimbilime (pragmatique) doğru önemli adımların atıldığı görülmektedir. Aksan’ın belirttiği gibi son yıllarda edimbilim, anlambilim çalışmalarında önemli bir ağırlık kazanmakta ayrıca metin dilbilimi, söz-eylem kuramı, göstergebilim, biçembilim ve yazın araştırmaları (Aksan, 1998: 19) - buna bir de söylem çözümlemeyi ekleyebiliriz- anlambilim incelemeleriyle birçok noktada kesişerek alanlararası çalışmaların yapılmasına da ortam sağlamakta, olanak tanımaktadır. Genel olarak anlambilim çalışmaları incelendiğinde iki temel tür gözlenmektedir. Sözcük ve tümce anlambilimi kendini göstermektedir. Ancak daha sonra; yapısal, yorumlayıcı, üretimsel, mantıksal anlambilim gibi türlerin de ortaya çıktığı görülmektedir. Bu türler içerisinde bizim çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturacak olan çalışma, François Rastier’nin *Sémantique Interprétative* adlı kitabında ortaya koyduğu anlambilimsel inceleme yöntemidir.

Greimas ve Pottier’nin öğrencisi olan Rastier, Fransız dilbiliminde öncelikle Bréal ve Saussure’ün kuramları üzerinde çalışmış, daha sonra yine Hjelmslev, Coseriu ve öğrencisi olduğu Greimas ve Pottier’nin kuramlarını geliştirerek modern dilbilim alanına büyük yenilikler getirmiştir.

Rastier'nin kuramını oluşturan temel kavramlar üzerine geniş bir çalışma yapan Louis Hébert 2007'de Rastier'nin daha çok anlamın yorumu ve bilişsel boyutu üzerinde durduğunu belirtir. Rastier kuramının iki temel kavramı, anlambilim ve yerdeşlik kavramlarıdır. Bu iki temel kavram bir metnin anlamını ortaya çıkarmaya yarayan iki temel unsur olarak görülmektedir. Rastier'ye göre bir metnin dört anlambilimsel bileşeni vardır: izleksel (thématique) bileşen, eytişimsel (dialectique) bileşen, söyleşimsel (dialogique) bileşen ve yordamsal (tactique) bileşen. Bütün bu bileşenlerin bir araya gelerek oluşturduğu bütün metnin anlamsal yapısını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada Rastier kuramının temel noktalarından biri olan isotopie yani yerdeşlik üzerinde durulacaktır. Örneklem olarak seçilen metin *Mezarın Ötesinden Anılar* yapıtının son sayfalarında yer alan, *Amour et Vieillesse* başlıklı metindir. İstotopi yani yerdeşlik sözcüğü en geniş anlamıyla “bir metinde herhangi bir dil ögesinin tekrarlanması” olarak tanımlanmaktadır. Bu dil ögesi ses birim, anlambilim, sözlük birim hatta cümle olabilir. Bu tür tekrarlardan da farklı türlerde yerdeşlikler ortaya çıkar; sesbilimsel yerdeşlik, anlambilimsel yerdeşlik vb. Bu çalışmada metnin anlambilimsel yerdeşliği üzerinde inceleme yapılacaktır.

Anlam izotopisi veya anlam yerdeşliği terimi ilk kez Greimas tarafından *Sémantique Structurale* adlı eserinde kullanılmıştır (Belghanem, 2014 : 2). Anlam yerdeşliği, metnin tamamına bütünlük kazandıran anlam olgusudur. Bu bakımdan sözlüksel alan ve anlam alanı kavramlarıyla da benzerlik gösterir. Ancak anlamsal yerdeşlik sözkonusu olduğunda, okuru metnin anlam bütünlüğüne götüren yol sözlüksel alanda olduğu gibi doğrudan değil, izleği oluşturan dolaylı ve ikincil, yani yan anlamlardır. Bu nedenle mecaz, soyut anlamlar birer izotopi alanıdır. Rastier'ye göre izotopi, yani yerdeşlik, öncelikle bir tür tahmin etme işidir. (Rastier, 2009: 45) Okurun yorumlama gücü anlamsal yerdeşliği ortaya koymada belirleyicidir. Ancak okurun metnin tümüne ve metinle ilgili derinlemesine bir bilgisi olmadan yerdeşliği belirlemesi söz konusu değildir. Yerdeşliği tanımlarken aynı anlambilimciğin (sème) tekrarı olduğu belirtilmişti, buna göre tekrar edilen anlambilimcik özel veya genel özellik taşıyabilir. Anlambilimcikler kullanıldıkları yere göre özel anlambilimcik veya genel anlambilimcik diye iki kısma ayrılır. Bir anlambilimciğin özel yahut genel anlambilimcik olması, onun doğrudan kendi niteliği değildir, bu göreceli bir belirlemedir, bunu tayin eden kelimeler arasında kurulmuş olan ilişkidir. Genel anlambilimcik tekrarıyla oluşan yerdeşlikler de üç bölüme ayrılırlar. Bunlar

1. Alt genel yerdeşlikler (isotopie microgénérique)
2. Orta genel yerdeşlikler (isotopie mesogénérique)
3. Üst genel yerdeşlikler (isotopie macrogénérique)

Bu üç sınıflandırma sonucu ortaya üç anlam sınıfı çıkar, alt anlam (taxème), orta anlam (domain) ve üst anlam (dimension). Bu üç yerdeşlik ile ilgili Rastier'nin 2009'da verdiği örnekleri aktaran Belghanem 2014'te de yer alan örnekleri incelemek açıklayıcı olacaktır. Biftek, kanlı, az pişmiş, çok pişmiş anlambirimciklerin alt anlam birimciği (taxème) pişme derecesidir. Ve bu üç birimcik aslında aynı anlamı yaratır. "Amiral Nelson yelkenlerin toplanmasını emretti" tümcesinde amiral, yelken ve toplamak anlambirimcikleri denizcilik anlam alanıyla ilgilidir ve orta genel yerdeşliği oluşturur. "Böcekçil bir hayvan olan kirpi oklu kirpiyle aynı familyaya ait değildir" tümcesinde de kirpi, oklu kirpi, böcekçil ve familya gibi anlambirimcikler "canlı" üst genel anlam birimciğinde birleşirler. (Rastier, 2009: 197)

3. İnceleme

Eseri oluşturan on dört kitabın ilkinin giriş bölümünde 1811 yılında yerleştiği yeri şu cümlelerle anlatır yazar :

"Les arbres que j'y ai plantés prospèrent, ils sont encore si petits que je leur donne de l'ombre quand je me place entre eux et le soleil. Un jour, en me rendant cette ombre, ils protégeront mes vieux ans comme j'ai protégé leur jeunesse." (Oraya diktiğim ağaçlar geliyiyorlar, henüz o kadar küçükler ki güneşle onlar arasına girdiğimde ben onlara gölge ediyorum. Bir gün gelecek ve onlar bana gölge ederek, benim onları gençken koruduğum gibi onlar da beni yaşlılığında koruyacaklar).

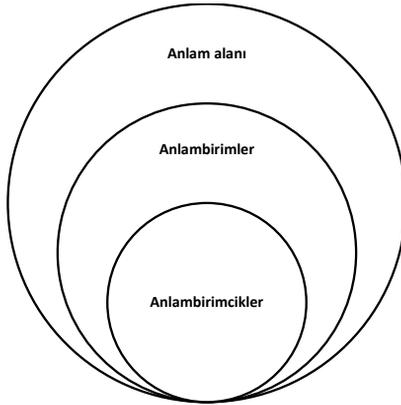
Yazar, daha kitabın başında yaşlılık izleşine dikkat çeker. *Mezarın* Ötesinden *Anılar*'ın sonuç bölümünü ve bu çalışmanın örneklemini oluşturan metnin başlığı da *Amour et Vieillesse* yani Aşk ve Yaşlılık'tır. Böylece yazar daha ilk etapta okura metnin izleşinin ne olduğunu açık ve net bir şekilde vermektedir.

Metnin ilk cümlesi genel bir yargı cümlesidir. Présentatif (tanıtma) cümlesiyle başlar yazar, sanki devam edecekmiş gibi sert bir söylem sezilse de cümle kısa kesilir. Ardından *elle* = O adıyla okurun bilmediği o meçhul sevgiliyi anlatmaya başlar ve yazarın biçemi yumuşak bir hal alır. Genel geçer katı tanımlamanın ötesinde bilinmeyen sevgilinin özelliklerini adeta kendinden geçercesine hayranlıkla anlatır. İlk cümlede bir kadının çiçek gibi açıldığı, ışıldadığı bir dönemin varlığından, bir aşk çağından bahseder. Her kadında ortak bir özellik olarak bunu ifade eder yazar. Sonrasında bilinmeyen sevgiliye ait özellikler dile getirilir ve bu sefer bunlar sadece ona özgüdür. Örneğin : "avoir l'air de la mélodie elle-même" yani sevgili melodinin kendisidir ; *cette voix qui me rend fou, qui fait mal* = beni deli eden bana acı veren bu ses. Yazara göre sevgili ezgi gibi insanı kendinden geçiren bir özelliğe sahiptir. Sevgiliyi duyularla hissedilebilir kılar bu ifadelerle, onu sesle özdeşleştirir.

Böyle bir betimsel girişin ardından adeta bir monolog okur gibi olunur. Çünkü her paragraf yeni bir soruyla başlar. Sorular ya meçhul sevgiliye sorulur veya yazar kendi kendine sorar ve elbette cevaplayan da yine kendisidir. Kimi zaman kendisini sevgilinin yerine koyarak cevap verir sorulara, kimi zaman da kendisi doğrudan cevaplar. Kendi kanısını, sanısını gâh sevgiliye gâh onu sevebilecek başka insanlara atfeder. Onların rolünü üstlenir. Bir anda birden çok konuşan özneye karşı karşıyaymış gibi bir hisse bürünür okur.

Zamanın geçmiş olmasından ve artık yaşlı bir adam olmaktan duyduğu üzüntüyle bir daha geri dönemeyeceği gençliğe olan özlemini adeta haykırır. Bilinmeyen sevgilinin gençliği ona kendi yaşlılığını hatırlatır. Yaşamının son çağını yaşarken bir daha gençliğine dönemeyeceğini, geçen her anın onu biraz daha yaşlandıracağını bilir ancak buna rağmen aşk karşısında ve de geçen zaman karşısındaki çaresizliğini, sevgiliye ulaşamamanın, ulaşsa bile onu mutlu edemeyeceğinin ıstırabını cümlelerine aktarır metin boyunca.

Metnin anlamsal yapısını, anlamsal bütünlüğünü oluşturan birimler anlam birimlerdir. Anlam birimler kendilerini oluşturan anlambirimciklerden oluşurlar. Metnin tutarlılığı da bu birimciklerin tekrarıyla sağlanır. Aşağıdaki grafik bu yapıyı daha somut görmeyi sağlayacaktır.



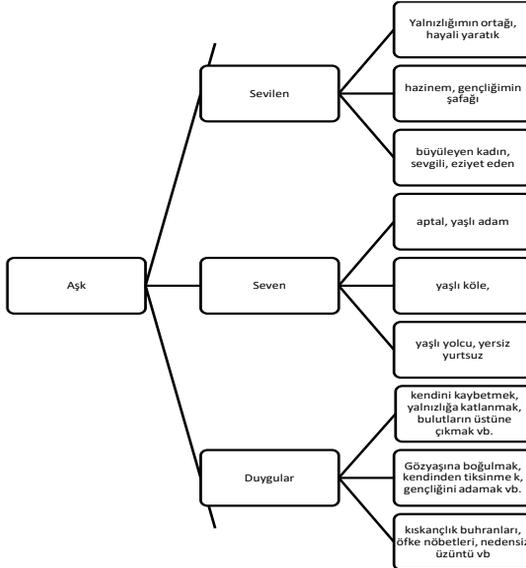
Metni oluşturan izlekler aşk ve yaşlılık olmakla birlikte, bu izlekleri anlamca birbirine bağlayan ortak anlambirimcik (sème) zaman anlam birimciğidir ve anlamsal yerdeşliği oluşturur. Yaş, dönem, çağ sözcükleri ise anlambirimcik demeti (sémème) olarak karşımıza çıkar ve anlamsal yerdeşliği güçlendiren anlam alanlarını oluştururlar. Aşk izleği, seven (yazar), sevilen (bilinmeyen kadın, une inconnue) ve duygular dan (sentiments) oluşan bir kavram alanından oluşur. Bu kavramların her biri farklı anlam birimlerle ifade edilir.

Sevilen: *elle* (o), *tu* (sen), *inconnue* (meçhul), *compagne de la solitude* (yanlızlığı paylaşan), *femme* (kadın), *jeune femme* (genç kadın), *idole* (ilah), *objet charmant* (büyüleyen kadın), *bien-aimée* (sevgili), *jeune grace* (genç hediye), *trésor* (hazine), *génie qui m'a tourmenté* (eziyet eden bir cin), *fleur charmante* (büyüleyen çiçek), *compagne* (eş), *chimère* (hayal), *créature imaginaire* (hayali yaratık), *enchanteresse* (büyücü, büyüleyen), *l'aurore de ma jeunesse* (gençliğimin şafağı)

Seven: *je* (ben), *insensé* (aptal), *un vieil esclave* (bir yaşlı köle), *vieux voyageur* (bir yaşlı yolcu), *vieux homme* (yaşlı adam), *un vieux René* (bir yaşlı René), *vieux voyageur sans asile* (yersiz yurtsuz yaşlı bir yolcu).

Duygular: *avoir l'air de la mélodie elle-même* (ezginin ta kendisi olmak), *penser à elle* (onu düşünmek), *supporter la solitude* (yalnızlığa katlanmak), *les fureurs de la jalousie* (kıskançlık buhranları), *la tristesse sans cause* (nedensiz üzüntü), *les caprices d'une nature malheureuse* (mutsuz birinin geçici hevesleri), *se déplaier* (kendinden tiksirmek), *déplaier aux autres* (başkalarını tiksindirmek), *avoir abusé de l'état de délire* (çılgınlık anından yararlanma), *cacher sa douleur ridicule* (gülünç ıstırabını saklamak), *dévorer des larmes* (gözyaşlarına boğulmak), *succomber d'amour et de mélancolie* (aşk ve kederden ölmek), *vaincre la tentation de volupté* (tutkusuna, duygusallığına hâkim olmak), *livrer sa jeunesse à qqn* (gençliğini birine adamak), *monter sur le nuage* (bulutların üstüne çıkmak), *une confusionne effroyable* (korkunç bir kargaşa), *la vieillesse enlaidit* (yaşlılık çirkinleştirir), *essuyer les larmes* (göz yaşlarını silmek), *inquiétudes insurmontables* (başedilemez kaygılar), *se tuer soi-même* (intihar etmek), *se croire coupable* (kendini suçlu hissetmek).

Aşağıdaki grafik bu anlam yapılanmasını göstermektedir:

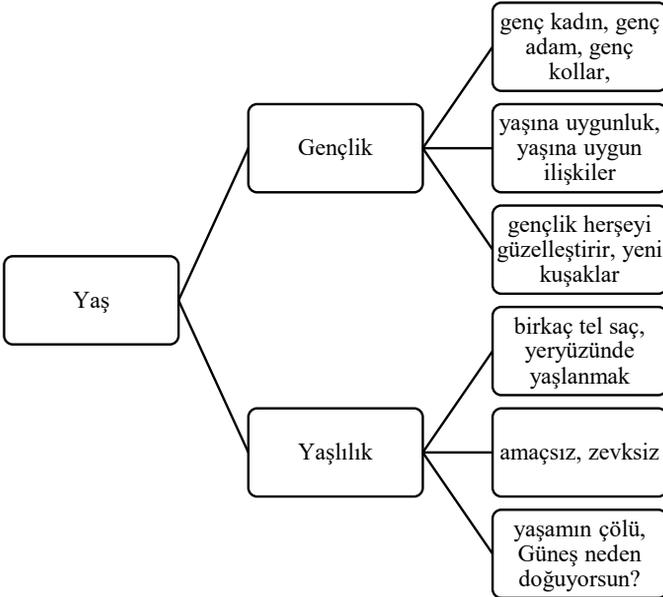


İkinci izlek olan *yaşlılığın* karşıtlık bakımından anlamını tamamlayan birimcik *gençlik*'tir. Allotopi zıt yerdeşlik olarak tanımlayabiliriz bu birimciği. Buradan hareketle *âge* =yaş anlam biriminin anlam alanını oluşturan *gençlik* ve *yaşlılık* kavramlarının anlambirimciklerini şöyle gözlemliyoruz örnek metinde:

Gençlik: *jeunesse* (gençlik), *jeune femme* (genç kadın), *jeune homme* (genç adam), *jeunes bras* (genç kollar), *harmonies de l'âge* (yaşın ahengi), *ces rapports d'âge* (yaş ilişkileri), *la jeunesse embellit tout* (gençlik her şeyi güzelleştirir), *la jeunesse enlève les pleurs* (gözyaşlarını dindirir), *anciennes souffrances* (eski dertler), *l'origine de mon supplice* (ıstırabımın kaynağı), *génération nouvelle* (genç kuşak).

Yaşlılık: *la vieillesse enlaidit tout* (yaşlılık her şeyi çirkinleştirir), *quelques rares cheveux sur la tête chauve d'un homme* (kel bir adamın kafasındaki birkaç tel beyaz saç), *vieilli sur la terre* (dünyada yaşlanmış), *la jeunesse est un insulte à mes cheveux* (gençlik benim yaşlılığıma bir hakarettir), *je vois paraître le crépuscule de la natte de ma couche* (yatağımın hasırından tan yerinin ağardığını görüyorum, kalkacak gücü olmamak), *sans but sans plaisir* (amaçsız zevksiz ...), *soleil pourquoi te lève-tu?* (güneş neden doğarsın), *le désert de ma vie* (hayatımın çölü), *vieux voyageur, vieil esclave*.

Aşağıdaki grafik *yaş* anlamalanı ve birimlerini göstermektedir:



4. Anlamsal Yerdeşlik

Hem aşk hem de yaşlılık izlekleri bazı anlam birimleriyle doğrudan betimlenir, bazıları ise dolaylı olarak anlatılırlar bu izlekleri. İşte ilk gruba girenler anlam alanı veya kavram alanını oluştururken dolaylı, soyut ve metaforik anlatımın göndergesi olan anlambirimcik anlamsal yerdeşliği oluşturur. Şimdi bunu gösteren örnekleri inceleyelim:

1. *Elle n'avait pas l'air d'être mise en mouvement par les sons, mais elle avait l'air de la mélodie elle-même rendue visible et accomplissant ses propres lois.* (Seslerin onun üzerinde etkisi yoktu, ama ezgiyi görünür kılan ve kendi kurallarıyla onu icra eden bir tavrı vardı.)

Bu ifadede ses duyusu ön plana çıkarılarak, sevgiliye atfedilen belirleyici bir özellik olarak tanımlanır. Sesin onu etkilememesi, zaten sevgilinin kendisinin ses kadar narin ve nazik olduğunu akla getirir. Ezgi sevgiliyle özdeşleşir. Ezgi demek sevgili demektir. *Sevgili* anlam birimciği alt genel yerdeşliği (isotopie microgénérique) oluşturur.

2. *Alors tous les tourments de l'enfer entreraient dans mon âme et je ne pourrais les apaiser que par des crimes.* (O zaman cehennem bütünü azapları ruhumu ele geçirirdi ve ancak işleyeceğim suçlarla bu acıları dindirebilirdim.)

Sevgilisinin, yazarın kendisinden daha genç biriyle olma olasılığını düşününce yazar tarafından hissedilen duyguyu ifade eder bu cümle. *Cehennem, azap, ruh, suç* gibi anlam birimler üzüntü ve öfke anlambirimciklerini içerirler. Bunlar alt genel anlam yerdeşliği (isotopie microgénérique) olarak nitelendirilebilir. Bu öfkeyi ortaya çıkaran *yaşlılık* anlam birimciği ise üst genel anlam yerdeşliği olarak tanımlanabilir.

3. *Si tu étais à moi, pour te quitter il me faudrait ta mort ou la mienne. Je te pardonnerais ton bonheur avec un ange. Avec un homme, jamais.* (Eğer benim olsaydın, seni bırakmam için ya benim ya da senin ölmen gerekirdi. Senin bir meleklerle mutlu olmanı affedebilirdim. Bir erkekle mutluluğunu asla.)

Bu örnekteki anlatımda yazar ileri yaşına rağmen sevmekten vazgeçmemekle beraber, bunun ancak ölürse mümkün olacağını dile getirmektedir. Bir yandan da yaşadığı sürece sevgilisine bir başkasıyla mutlu olma şansı tanımamaktadır. Bu dünyada ya kendisiyle mutlu olur veya ölür, kendisi dışında ancak insanüstü bir varlık onu mutlu edebilir, yani bir melek. Buradaki anlambirimcik *bencilliktir*. Mutluluk ya onunladır veya mutluluk yoktur.

4. *Sais-tu qu'il y a tel sourire de toi qui me montrerait la profondeur de mes maux comme le rayon de soleil qui éclaire un abîme?* (Biliyor musun öyle bir gülüşün var ki tıpkı uçurumun derinliklerini aydınlatan güneş ışığı gibi benim içimdeki kötülüklerin derinliğini bana gösteriyor.)

Bu anlatımda *gülüş, gün ışığı, aydınlatmak* gibi anlam birimler *gençlik* anlam birimciğine gönderme yapar ve alt genel yerdeşliği (isotopie microgénérique) oluşturur. Yazar sevdiğinin gençliğinin onun kendi gençliğinde yaptığı hataları hatırlattığı ve bu nedenle üzüntü duyduğunu belirtmektedir.

5. *Et pourtant, quand tu penchas ta tête charmante sur mon épaule, quand des paroles enivrantes sortirent de ta bouche, quand je te vis prête à m'entourer de tes charmes comme d'une guirlande de fleurs, il me fallut tout l'orgueil de mes années pour vaincre la tentation de volupté dont tu me vis rougir.* (Yine de sen güzel başını omzuma koyduğunda, ağzından baş döndürücü sözler çıktığında, tıpkı çiçekten bir hale gibi güzelliklerinle beni sarmaya hazır olduğunu gördüğümde, yüzümü kızartan tutkuyu yenmek için yıllardır biriktirdiğim gururla davranmam gerekti.)

Bilinmeyen sevgiliyle birlikte olduğu anın hayalini anlattığı bu kesitte yazarın kullandığı sözcüklerin oluşturduğu sözcüksel alanın göndergesi *amour* yani *aşk*'tır. Anlatımın sonunda ise *tutku, yenmek, yüzü kızarmak* ve *gurur* anlam birimlerinin ortak anlam yerdeşliğini oluşturan anlambirimcik *regret* yani *pişmanlık*'tır. İlk yerdeşlik -aşk- üst genel yerdeşliği oluştururken, ikincisi -pişmanlık- alt genel yerdeşlik olarak değerlendirilebilir.

6. *Je voudrais dévorer celui qui posséderait ce trésor. Mais fuis environnée de mes désirs, de ma jalousie, de [] et laisse-moi me débattre avec l'horreur de mes années et le chaos de ma nature où le ciel et l'enfer, la haine et l'amour, l'indifférence et la passion se mêlent dans une confusion effroyable.* (Bu hazineye sahip olacak her kimse onu mahvetmek isterdim. Benim tutkularıma ve kıskançlığıma bürünüp çek git [] ve bırak ben geçen yıllarıma korkusuyla cennet ve cehennem, nefret ve sevginin, umarsızlık ve tutkunun korkunç girdabı içinde bedenimin sarsılmasıyla mücadele edeyim.)

Bu örnekte de yazarın kendi çaresizliğiyle baş başa kalma isteminin dile getirildiğini gözlemliyoruz. Sürekli bir ikilem içinde olan yazar, bunu çözemediği için umutsuzdur ama mücadele etmeye de devam etmektedir. Bu kesitteki anlam yerdeşliğini oluşturan anlambirimcik *le désespoir* yani çaresizliktir.

7. *La jeunesse embellit tout jusqu'au malheur.* (Gençlik her şeyi güzelleştirir, mutsuzluğu bile)

Gençliğin her şeyi güzelleştirmesi ifadesinde yazarın geçmişine kendi gençliğine duyduğu özlem saklıdır. Bütün sözlüksel birimler özlem anlambirimciğinde birleşir ve üst genel yerdeşliği oluşturur.

8. *Mais la vieillesse enlaidit tout jusqu'au bonheur ; dans l'infortune c'est pire encore : quelques rares cheveux blancs sur la tête chauve d'un homme ne descendent point assez bas pour essuyer les larmes qui tombent de ses yeux.* (Oysa yaşlılık mutluluğu bile çirkinleştirir ; fakirlik çok daha kötü: yaşlı bir adamın kel kafasındaki birkaç beyaz tel gözlerinden düşen damlaları silecek kadar uzun olamaz.)

Bir önceki anlatımla tamamen karşıt düşüncelerin yer aldığı bu örnek cümlede yazar gençlik ve yaşlılığı karşılaştırır ve kendi durumunu dolaylı olarak dile getirir. Burada da hüznün anlambirimciği yerdeşliğinde geçen zamanın yaptığı olumsuz değişimlere dikkat çekilmiştir.

9. *Maintenant, quand je vois paraître le crépuscule et que, de la natte de ma couche, je promène mes regards sur les arbres de la forêt à travers ma fenêtre rustique, je me demande pourquoi le jour se lève pour moi, ce que j'ai à faire, quelle joie m'est possible, et je me vois errant seul de nouveau comme la journée précédente, gravissant les rochers sans but, sans plaisir, sans former un projet, sans avoir une seule pensée, ou bien assis dans une bruyère, regardant paître quelques moutons ou s'abattre quelques corbeaux sur une terre labourée.* (Şimdi hasır yatağımdan tan yerinin ilk ışıklarını gördüğümde kırlara açılan pencereden ormanın ağaçlarında göz gezdiriyorum. O zaman kendi kendime niçin gün doğuyor, yapacağım ne var, hangi mutluluk beni bekliyor diye soruyor ve sonra kendimi tıpkı bir önceki gün olduğu gibi tekrar sokaklarda aylak aylak gezerken, amaçsızca, zevk almadan, gelecekle ilgili hayal kurmadan, kafasında tek bir düşünce bile olmadan kayalıklara tırmanırken ya da bir fundalığa oturup birkaç koyunun otlamasına, birkaç karganın yeni sürülmüş tarlayı eşelemesine bakarken görüyorum.)

Yazarın yaşlılık karşısında duyduğu üzüntüyü sözcüklere döktüğü bu örnekte de ne yaparsa yapsın geçmişe gençliğine dönemeyecek olmanın ıstırabını hissediyoruz. Hiçbir şeyden zevk alamayan yazar, içindeki boşluğu anlatır. Burada kullanılan sözcüklerin oluşturduğu anlam yerdeşliği *douleur* yani *keder* anlambirimciğiyle somutlaşır.

10. *Soleil, pourquoi te lèves-tu ? [...]* (Güneş, sen neden doğuyorsun ?)

Bu tek cümle bile yazarın zamana karşı hem öfkesini hem de çaresizliğini anlatır. Yine gönderge olarak çaresizlik anlambirimciği üst anlam yerdeşliğini oluşturur.

11. *J'ai su ce que c'était que de vivre pour une seule idée et avec une seule idée, de s'isoler dans un sentiment, de perdre vue de l'univers et de mettre son existence entière dans un sourire, dans un mot, dans [un] regard...*

(Kendini bir duyguya hapsedmek, evreni unutmak, bütün varlığını bir gülüşe, bir sözcüğe, bir bakışa bağlamak gibi bir tek düşünce için ve bu tek düşünce ile yaşamının ne olduğunu öğrendim.)

Bu kesitte de yazarın aşkı tanımladığını gözlemliyoruz. Her şeyden soyutlanmak, sevilenin bir gülüşü, bir sözcüğü, bir bakışında kendi varlığını unutmak. Buradaki sözcüklerin çoğunluğu doğrudan aşkı akla getirmekte ve alt genel yerdeşlik aşk anlambirimciğinde oluşmaktadır.

12. *J'errai sur le globe, changeant de place sans changer d'être, cherchant toujours et ne trouvant rien.* (Varlığımı değiştirmeksizin hep yer değiştirerek, hep arayıp hiçbir şey bulmadan dünyayı dolaşım.)

İçindeki üzüntüyü atamayan yazar geçmişini de düşünerek sürekli yer değiştirdiğini, ama buna karşın kendisinin hiç değişmediğini, hep bir arayış içinde olmasına rağmen karşılığında hiçbir şey bulamadığını dile getirir. Bir hiçlik duygusuna kapılır ve bu anlambirimcik cümlelerin yerdeşliğini oluşturur : *vanité, hiçlik*.

13. *Et pourtant mes jours s'écoulaient et j'étais effrayé de leur vitesse, et je me disais : Dépêche-toi donc d'être heureux !* (Oysa günlerim geçiyordu ve o kadar hızlıydı ki geçişleri bu beni korkutuyordu. Kendime “ haydi mutlu olmak için acele etsene” diyordum.)

Bu örnek cümlede de yazarın zamanın hızlı bir şekilde geçmesi karşısındaki telaşını gözlemliyoruz. Kendi yaşamında evlenmiş ama nerdeyse evliliğinden hemen sonra eşini bırakıp orduya katılmıştır. Metnin önceki kısımlarında da gençliğinde kendi yarattığı hayali bir sevgiliden bahsetmiş, hiçbir gerçek aşkın onun yerini tutmadığını, onun yaşattığı mutluluğu yaşatamadığını dile getirmiştir. Bu kesitte artık zamanın geçtiğini ve mutlu olmak için fazla zamanının kalmadığını anlatarak, içinde bulunduğu panik ve telaşı ifade ediyor. Günlerin geçmesi, hızlı geçen zaman, acele etmek, mutluluk gibi birimlerin oluşturduğu anlam alanı bizi *telaş* anlambirimciğine götürmektedir.

14. *Le spectacle du bonheur des générations nouvelles qui s'élevaient autour de moi m'inspirait les transports de la plus noire jalousie ; si j'avais pu les anéantir, je l'aurais fait avec le plaisir de la vengeance et du désespoir.* (Etrafımı çevreleyen genç kuşağın mutlu görüntüsü beni kıskançlıktan deliye döndürüyordu. Eğer onları yok edebilseydim, bunu ancak intikam ve umutsuzluğun verdiği zevk için yapardım.)

Metnin son cümlesi olan bu alıntıda ise yazarın umutsuzluğunun en üst düzeyiyle karşılaşıyoruz. Kendisi yaşlı olduğu için yaşayamadığı mutluluğu başkalarının, özellikle de gençlerin yaşıyor olmasını kıskanmakta, buna karşı koyamamakta ama

mümkün olsa büyük bir zevkle bunu yapmaktan çekinmeyeceğini dile getirmektedir. Bu anlatımda yazarın bir tür tükenmişlik duygusuna kapıldığı ve zamanın geçmesine, gençlere, mutluluğa bütün bunların kendisinden çok uzak olmasına duyduğu öfkeye tanık oluyoruz. Dolayısıyla *colère* = öfke üst genel anlam yerdeşliği, *épuisement* = *tükenmişlik* ise alt genel anlam yerdeşliğini oluşturan anlambirimcikler olarak saptanmaktadır.

İncelenen kesitlerde saptanan anlam yerdeşliğini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

ANLAMSAK YERDEŞLİKLER	İZLEKLER			
	ZAMAN	AŞK	YAŞLILIK	GENÇLİK
Sevgili	-	+	-	+
Üzüntü	-	+	+	-
Öfke	+	+	+	-
Bencilik	-	+	+	-
Gençlik	+	+	-	+
Aşk	+	+	+	+
Pişmanlık	+	+	+	+
Özlem	+	+	-	+
Hüzün	+	+	+	-
Keder	-	+	+	-
Hiçlik	+	-	+	-
Telaş	+	-	+	-
Tükenmişlik	+	-	+	-

Sonuç

Yorumsal anlambilim çerçevesinde yaptığımız inceleme sonucunda, yazarın bilinmeyen bir sevgiliye olan duygularını daha çok *hüzün* ağırlıklı anlam bütünlüğü içerisinde aktardığı gözlenmektedir. Yaklaşık 30 yıllık bir yazma süreci sonunda ortaya çıkan bu eser, yazarın ne denli usta bir gözlemci olduğunun da bir göstergesidir. Olaylar ince ayrıntılarıyla açıklanmakla beraber, duygular da oldukça ince bir şekilde analiz edilmiştir. Yazarın sevgilisi için kullanmış olduğu sözcükler - inceleme metnimiz bağlamında değerlendirildiğinde - öylesine ustaca seçilmiştir ki, her bir sözcük ona olan hayranlığını, bağlılığını ve aşkını işaret etmektedir. Yaşlılığını zamanın acımasızlığına bağlayan yazar, yaşlılığına rağmen âşik olmasından dolayı

hep kendini suçladığı ; sevdiğinin genç biri ile mutlu olabileceği onu kıskançlık krizlerine soksa bile kesinlikle zarar vermeyi düşünmediği anlam alanını oluşturan birimlerden anlaşılmaktadır. Metnin genel izleği etrafında oluşan anlam alanı gençlik ve yaşlılık kavramları ile kendini göstermektedir. Bu alanı tamamlayan anlambilimcikler metnin anlam bütünlüğünün oluşmasını sağlamaktadırlar. İnceleme sonunda elde edilen bulgular ışığında anlamsal yerdediği oluşturan anlambilimciklerin gerçekten de yazarın içinde bulunduğu ruh halini, yaşlılıktan dolayısıyla zamanın geçişinden duyduğu üzüntüyü, sevgiliye karşı hislerini belli edememenin hüznünü yansıttığı sonucuna varılmaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. 1998. *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara : Engin Yayınevi.
- Belghanem, A. 2014. « La sémantique interprétative », Volume XIX - n° 1, Coordonné par Régis Missire. [En ligne] : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=3434> [Consulté le 20.07.2017]
- Brunel, P., Husiman, D. 1969. *Introduction à la littérature française*. Paris : Nathan.
- Demirkan, M. (dir).2003. *Regards Croisés Franco-Turcs Sur l'oeuvre de Proust*. İstanbul : Galatasaray Üniversitesi. Yayınları.
- Desaintghislain, C., Morisset, C. 2007. Lawoski, P.W., *Littérature, Français*. Paris : Nathan.
- Karakuş, M., Oralış, M. 2006. *Bellek, Mekan*, İmge, İstanbul: Multilingual.
- Rastier, F. 1987. *Sémantique Interprétative*. Paris : PUF.
- Sayın, Ş. 2006. Edebiyat ve Anımsama, in *Bellek, Mekan* İmge. İstanbul : Multilingual. s. 37-42.

Notes

1. Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi BAP tarafından ADEP 2017, 2017KRM002-428 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

La construction d'un ethos manipulateur : *Knock ou le triomphe de la Médecine*

Ece Korkut

Université Hacettepe, Ankara, Turquie

ekorkut@hacettepe.edu.tr

ORCID ID 0000-0002-1670-8957

Reçu le 15-04-2019 / Évalué le 18-07-2019 / Accepté le 09-09-2019

Résumé

Cet article a pour but d'analyser *Knock ou le triomphe de la Médecine*, le texte dramatique en trois actes de Jules Romains, publié en 1923. S'inspirant largement de Molière, Romains a fait d'une part la satire de la médecine, de l'autre, il a créé un personnage qui se présente comme un médecin agissant plutôt comme un homme d'affaires avisé ou comme un publicitaire. Ce personnage, Knock, s'invente un ethos bien efficace, quoique fallacieux, par sa grande capacité à pouvoir tromper ses interlocuteurs via son *logos*. Cette étude vise donc à mettre au jour les procédés argumentatifs auxquels recourt Knock pour construire un ethos discursif crédible auprès de ses patients. La méthode d'analyse utilisée dans cet article est celle de l'école française d'analyse du discours, et l'étude sera basée notamment sur les concepts tels que l'ethos et l'argumentation. Alors que pour Aristote, la sincérité et la bienveillance figuraient parmi les trois axes constitutifs de l'ethos (le troisième étant la compétence), celles-ci ont perdu de leur valeur avec le temps. Les expériences de l'humanité ont montré que les locuteurs pouvaient construire un ethos efficace sans pourtant être sincères ni bienveillants. La compétence, qui désigne dans la rhétorique d'Aristote « les choix délibérés qu'on effectue pour résoudre un problème », peut être suffisante pour construire une image de soi fiable, fût-ce pour un temps délimité. Ainsi, un menteur ou un manipulateur compétent et habile a toutes les chances d'être crédible et d'obtenir de la sorte son objet de valeur.

Mots-clés : analyse du discours, argumentation, manipulation, ethos

Manipülâtör bir özsunumun oluşturulması : *Knock ou le triomphe de la Médecine*

Özet

Bu makalenin amacı, Jules Romains'ın 1923'de yayınlanan üç perdelik *Dr. Knock veya Tıbbın Zaferi (Knock ou le triomphe de la Médecin)* adlı tiyatro eserini çözümlemektir. Molière'den çokça esinlenen Romains bir yandan tıbbi hicvederken diğer yandan da usta bir işadamı veya reklamcı gibi davrandığı halde kendini doktor olarak tanıtan bir karakter yaratmıştır. Knock adlı bu karakter, mantık-söz (logos) ile muhataplarını kandırma yetisi sayesinde, aldatıcı olsa da çok etkili bir özsunum (ethos) oluşturur. Bu çalışmada, hastalarının gözünde güvenilir bir söylemsel

özsunum yaratmak için Knock'un başvurduğu gerekçelendirme yöntemleri ortaya konulacaktır. Kullanılan çözümleme yöntemi Söylem Çözümlemesi (Fransız Ekolü) yöntemidir ve çalışma özellikle özsunum ve gerekçelendirme gibi kavramlara dayanmaktadır. Aristo için içtenlik ve iyi niyet, özsunumu oluşturan üç eksenin ikisini oluştursa da (üçüncü eksen: yetenek, yeti), bunlar zamanla değerini yitirmiştir. İnsanlık tarihindeki deneyimler, konuşucuların içten ve iyi niyetli olmadan da etkili bir özsunum oluşturabildiklerini göstermiştir. Aristo sözbiliminde "bir sorunu çözmek için gerçekleştirilen bilinçli seçimler" anlamına gelen yetenek, belirli bir süre için de olsa, güvenilir bir özsunum oluşturmak için yeterli olabilmektedir artık. Böylece, yetenekli ve usta bir yalancı veya manipülâtör güvenilir olmayı başararak değer nesnesini elde edebilir.

Anahtar Sözcükler: söylem çözümlemesi, gerekçelendirme, manipülasyon, özsunum

Construction of a manipulator ethos : *Knock ou le triomphe de la Médecine*

Abstract

This article aims to analyze *Knock or the triumph of Medicine*, the dramatic text in three acts of Jules Romains, published in 1923. Inspired largely by Molière, Romains satirized the medicine and he created a character who presents himself as a doctor acting however as a wise businessman or an advertiser. This character, Knock, invented a very effective ethos, albeit fallacious, by his great ability to deceive his interlocutors by his logos. This study aims to uncover Knock's argumentative processes for constructing a credible discursive ethos among his patients. The method of analysis used in this article is that of the French School of Discourse Analysis, and the study will be based mainly on concepts such as ethos and argumentation. Although for Aristotle, sincerity and benevolence were among the three axes of ethos (the third being competence), these have lost their value over time. The experiences of Humanity have shown that speakers can build an effective ethos without being sincere or benevolent. Competence which means in Aristotle's rhetoric "the deliberate choices one makes to solve a problem" may be sufficient to construct a reliable self-image, even for a limited time. Thus, a liar or manipulator, competent and skilled, may be credible and obtain his valuable object.

Keywords : discourse analysis, argumentation, manipulation, ethos

Introduction

Conformément à l'objectif principal de cet article qui est d'analyser l'œuvre de Jules Romains, *Knock ou le triomphe de la Médecine*, du point de vue de l'ethos et de l'argumentation, nous présenterons d'abord la pièce, ensuite le domaine de l'ethos et enfin, nous analyserons certains procédés argumentatifs et manipulateurs utilisés par le personnage principal, Knock.

1. Présentation sommaire de la pièce

Knock ou le triomphe de la Médecine est une pièce en 3 actes. Pour pouvoir situer les répliques qui vont être citées à titre d'exemples en rapport avec l'éthos et l'argumentation, il sera convenable de voir dans l'ensemble les actes et les scènes contenus dans la pièce :

ACTE I : Scène unique : (à l'intérieur ou autour d'une automobile) Knock, le docteur Parpalaid, Madame Parpalaid, Jean (le chauffeur) (p. 13-49) [*début de l'exercice professionnel pour Knock ; marchandage du poste entre l'ancien médecin et le nouveau prétendant*¹ : 36 p. *nde yazılı anlatıdırplanması,likleriniilerini öğretmektir.Imemesidir. ve ayrılmaz öğeler olduğunu belirterek]*

ACTE II : (ancien domicile de Parpalaid) (p. 53-108) [*l'exercice de la profession : 55 p.*]

Scène I : Knock, le tambour de ville (p. 53-65)

Scène II : Knock, l'instituteur Bernard (p. 66-74)

Scène III : Knock, le pharmacien Mousquet (p. 75-81)

Scène IV : Knock, la dame en noir (p. 82-91)

Scène V : Knock, la dame en violet (p. 92-102)

Scène VI : Knock, les deux gars de village (p. 103-108)

ACTE III : (La grande salle de l'hôtel de la Clef en train de tourner au Médical-Hôtel) (p. 111-152) [*l'apogée de la profession : 41 p.*]

Scène I : Madame Rémy, Scipion (p. 111-116)

Scène II : Parpalaid, seul, puis La bonne (p. 115-116)

Scène III : Parpalaid, puis Madame Rémy (p. 117-123)

Scène IV : Parpalaid, Mousquet (p. 124-126)

Scène V : Les mêmes, Knock (p. 127)

Scène VI : Les mêmes, moins Mousquet (p. 128-141)

Scène VII : Les mêmes, Mousquet (p. 142-144)

Scène VIII : Les mêmes, Madame Rémy (p. 145-149)

Scène IX : Knock, Parpalaid (p. 150-152)

Jules Romains a écrit cette pièce en 1923, soit 5 ans après la fin de la 'première' des guerres mondiales, ayant fait près de 20 millions de morts. C'est une époque où « les ligues d'extrême-droite sont actives dans toute l'Europe, Benito Mussolini vient de prendre le pouvoir à Rome, Joseph Staline est devenu Secrétaire Général du Parti Communiste Soviétique, pendant qu'Adolf Hitler prépare son putsch. Les rois de la manipulation des masses sont prêts à entrer en scène ». C'est donc une période où la 'manipulation' des masses est au point culminant dans l'Histoire humaine.

Knock, personnage principal de l'œuvre éponyme, est un faux médecin manipulateur : un personnage stratégiste qui se comporte comme un homme d'affaires, sous le couvert d'un médecin averti. Il n'est d'ailleurs pas non plus un homme d'affaires en réalité, mais à en croire ses dires, il a été dans le commerce des cravates, puis des arachides. Il avoue même au seul vrai médecin de la pièce, Parpalaid, qu'il s'est fait passer pour médecin, sans diplôme, dans « un vapour ».

Il s'agit donc d'une pièce sur le pouvoir et la manipulation, et ceci avant tout par amour pour l'argent. En effet, à l'instar de Molière, cette pièce est une satire des médecins ainsi que de la médecine quand elle est considérée comme fin commerciale. Molière stigmatisait parmi les médecins ceux qui ont des airs pédants, malgré leur ignorance, et qui recourent à un jargon inaccessible pour des patients crédules. Quant à Romains, il a créé un faux médecin, Knock, qui profite des peurs, du besoin de sécurité de ses patients, qui sont de fait plutôt clients à ses yeux.

2. Ethos ou image de soi

Dans tous les domaines de la vie, nous avons besoin d'être crédible par notre parler (logos) et notre image (comportement, allure, expression de visage, tenue vestimentaire, etc.). Pourquoi tant de volonté et d'efforts pour que les gens croient à ce que nous disons, à qui nous sommes, ou plutôt à ce que nous représentons ? Pour des raisons bien différentes évidemment, en fonction de la situation. Que ce soit dans une conversation quotidienne et banale, ou dans la vie professionnelle, ou encore en prenant la parole devant un public, nous cherchons non seulement à capter l'attention mais également à la maintenir tout en essayant d'inspirer confiance. C'est un effort qui revient devant des interlocuteurs ou des publics différents. Construire à chaque fois une image de soi qui puisse être crédible, c'est ce que l'on appelle l'*ethos*, en termes aristotéliens. Et pourtant, cette recherche de crédibilité réside soit dans une intention sincère, et dénuée d'intérêt subreptice donc, soit au contraire dans des intentions obscures ou au moins utilitaires.

La notion d'*ethos* chez Aristote se focalisait au début sur les orateurs qui s'adressaient au grand public, et correspondait à « l'image que l'orateur donne de lui-même à travers son discours ». La rhétorique d'Aristote « s'attache à l'impression qu'un individu tente de produire sur son prochain pour mieux l'influencer. L'essentiel est de mettre la présentation de soi au service d'une cause pratique » (Amossy, 2010 : 16).

« Pour Aristote, l'*ethos* est composé de 3 aspects :

1. *prudence ou sagesse, compétence ou choix délibérés qu'on effectue pour résoudre un problème. Pour exercer une influence, il ne suffit pas de manifester*

sa moralité, il faut aussi se montrer compétent, capable de réfléchir et de raisonner correctement.

2. *honnêteté, sincérité (la vertu)*

3. *bienveillance.* » (Amossy, 2010 : 20).

Cependant, les principes de l'ethos ont évolué et vu des changements considérables au fil du temps. « Ce sont les traits de caractère que l'orateur doit *montrer* à l'auditoire (peu importe sa sincérité) pour faire bonne impression : ce sont ses *airs*. [...] L'orateur énonce une information, et *en même temps* il dit : 'je suis ceci, je ne suis pas cela' » (Barthes 1996 : 212 dans Maingueneau 2002 : 80). Nous allons voir dans l'analyse de l'œuvre de Jules Romains qu'un locuteur a toutes les chances d'influencer son allocutaire sans pourtant être honnête, ni sincère, ni bienveillant. En effet Knock, le pseudo-médecin, ne recourt qu'à sa capacité à influencer les autres, ou plutôt il lui suffit de 'se montrer compétent' pour obtenir leur confiance.

Pour la notion d'ethos, on distingue deux divisions : d'une part ethos prédiscursif et ethos discursif, de l'autre ethos dit et ethos montré (en disant). L'ethos dit et l'ethos montré pendant la communication peuvent être étayés ou au contraire ébranlés par l'ethos préalable (ou prédiscursif) qui signifie « l'ensemble des données dont on dispose sur le locuteur au moment de sa présentation de soi » (Amossy, 2010 : 73), « une identité extralinguistique dite stable », « ce que l'on croit savoir du locuteur », « un ensemble de traits assigné à un locuteur » (*ibid.*, p. 212). Dans le cas de Knock, il ne s'agit d'aucun ethos préalable, car lorsqu'il apparaît dans le canton, il n'est connu de personne, ce qui lui permet alors de se présenter comme un vrai médecin compétent. C'est donc lui-même qui construit un (pseudo) ethos préalable, par une annonce publique diffusée par le tambour de ville, où il se présente comme un médecin « philanthrope » et généreux :

« Le docteur Knock, successeur du docteur Parpalaid, présente ses compliments à la population de la ville et du canton de Saint-Maurice, et a l'honneur de lui faire connaître que, dans un esprit philanthropique, et pour enrayer le progrès inquiétant des maladies de toutes sortes qui envahissent depuis quelques années nos régions si salubres autrefois, il donnera tous les lundis matin, de neuf heures trente à onze heures trente, une consultation entièrement gratuite, réservée aux habitants du canton. Pour les personnes étrangères au canton, la consultation restera au prix ordinaire de huit francs. » (p. 58).

À part cette brève présentation séduisante, il ne lui reste plus que l'ethos dit et montré. L'ethos dit est « ce que le locuteur rappelle expressément ses faits et dits antérieurs, de sa réputation et de l'image censée circuler de sa personne » (Amossy, 2010 : 82), tandis que l'ethos montré est à la fois discursif et extradiscursif, et réfère

au positionnement, à la maîtrise du discours. Le terme d'ethos montré désigne donc ce que l'on 'montre' avec le discours, autrement dit c'est de montrer indirectement certaines qualités (sans les dire expressément), c'est « ce que montre la manière d'énoncer » du locuteur (Maingueneau, 2002 : 55-67), via l'intonation, le choix des mots et des arguments, la mise en scène du discours, etc. « Le pouvoir persuasif de l'ethos s'appuie dès lors sur l'idée qu'en situation publique ce que montre l'orateur à travers son discours (et non pas le discours qu'il tient sur lui-même) révèle davantage sa personnalité, son caractère moral, voire ses intentions, que ce qu'il dit (...) » (Soulez, 2002).

3. Ethos dit et imposé

Il arrive très souvent à Knock de parler de ses qualités et habitudes, et ceci quelquefois de manière à les imposer² :

« Enfin, *je n'ai pas coutume de geindre*, et quand je suis roulé, je ne m'en prends qu'à moi. » (p. 28)

« Et je déplore d'autant plus le caractère mythique de la clientèle que vous me vendez, que je comptais lui appliquer *des méthodes entièrement neuves*. » (p. 30)

« Bien que n'étant pas docteur, je désire, pour des raisons de prestige et de discipline, *qu'on m'appelle docteur à bord*. Ils me disent que c'est tout naturel. » (p. 33)

« *Je suis bien réellement et bien doctoralement docteur*. Quand j'ai vu mes méthodes confirmées par l'expérience, je n'ai eu qu'une hâte, c'est de les appliquer sur la terre ferme, et en grand. Je n'ignorais pas que le doctorat est une formalité indispensable. » (p. 37)

« *Appelez-moi docteur. Répondez-moi 'oui, docteur' ou 'non, docteur'* ». (p. 53)

« *Je ne suis pas homme à imposer mes idées*, ni... » (p. 67)

« *Fort de la théorie et de l'expérience*, absolument rien ne me prouve que (...) » (p. 73).

4. Convaincre - persuader - manipuler

Convaincre et persuader sont deux actes ayant un point commun : faire en sorte que quelqu'un en vienne à une convergence de vue là où nous voulons l'amener, ou s'y adhère. La différence réside surtout dans les moyens utilisés pour obtenir un même résultat. Ainsi, pour convaincre quelqu'un, il faut s'adresser à la raison au moyen d'arguments irréfutables ou de preuves, tandis que pour persuader, on joue plutôt sur les émotions et/ou à l'imagination, et à la rigueur, on peut même

recourir aux faux raisonnements comme dans le sophisme qui est une argumentation à la logique fallacieuse. Dans ce sens, l'acte de 'persuader' qui repose sur le pathos (le fait de persuader en faisant appel aux émotions) peut déboucher sur la manipulation, car il suffit de 'faire croire' par tous les moyens sans se soucier du bon raisonnement. Comme le fait remarquer Amossy (2010 : 158), « tantôt c'est la conviction rationnelle qui reçoit tous les honneurs ; tantôt c'est au contraire l'art de toucher et de mouvoir en émouvant qui est loué ».

Différemment de ces deux actes, « dans l'acte de manipulation, le message, dans sa dimension cognitive ou sous sa forme affective, est conçu pour tromper, induire en erreur, faire croire ce qui n'est pas. Ce message est donc toujours mensonger » (Breton, 2000 : 25). Ainsi, c'est l'intention (dissimulée) de tromper qui distingue la manipulation de l'acte de convaincre et de la persuasion. En outre, la manipulation « s'appuie sur une stratégie centrale, parfois unique : la réduction la plus complète possible de la liberté de l'auditoire de discuter ou de résister à ce qu'on lui propose » (*ibid*, p. 24).

	Amener qq. vers	une façon de penser ou de se conduire	une croyance	en s'adressant à la raison	en jouant sur les sentiments	par un message mensonger
Convaincre	+	+		+		
Persuader	+	+	+		+	
Manipuler	+	+	+	+	+	+

Ce que fait Knock avec tous ses patients, c'est de les manipuler pour les persuader qu'ils sont malades et qu'ils ont besoin de son aide « précieuse ». Et pour y réussir, il dispose de diverses techniques manipulatoires que l'on va montrer plus loin. Étant un 'bon' manipulateur se servant de sa position sociale alimentée par sa (soi-disant) profession qui lui donne une certaine autorité et supériorité, il ne permet pas à ses patients de réagir, et les condamne à une soumission totale. Comme le font tous les médecins, il utilise de temps en temps le jargon médical (mais dans son cas, c'est pour se donner un air de compétent). Il lui arrive même d'utiliser deux synonymes comme deux mots différents, comme le montre la réplique suivante :

« Voilà donc une malheureuse population qui est entièrement abandonnée à elle-même au point de vue *hygiénique* et *prophylactique* ! » (p. 70).

Le paradoxe de la pièce provient du fait que le vrai médecin (Parpalaïd) était inefficace dans son métier, malgré son diplôme, alors que le faux médecin (Knock) parvient à séduire tous les habitants du canton par son demi-savoir, sans être

titulaire d'un diplôme. En fait, les deux sont motivés pour se faire de l'argent en trompant autrui : le premier (sous l'influence de sa femme) se contentant de vanter les mérites de sa voiture cassée pour pouvoir la vendre à un bon prix, ainsi que de louer sa qualité professionnelle, veut tromper Knock ; tandis que ce dernier cherche à conquérir tous les habitants du canton pour les transformer en sa clientèle. Vis-à-vis de la modestie de la passion affairiste du vrai médecin, Knock se montre comme un esprit d'envergure dans le même domaine.

En réalité, Parpalaid est un médecin plutôt de bonne volonté, car ne voulant tromper aucun de ses patients, il s'abstient de prescrire des médicaments lorsqu'il ne s'agit pas d'une vraie maladie. Mais en même temps, plutôt par nonchalance, il est incapable de persuader et de fidéliser ses patients :

« LE TAMBOUR : Et puis il [Parpalaid] vous indiquait des remèdes de quatre sous ; quelquefois une simple tisane. Vous pensez bien que les gens qui payent huit francs pour une consultation n'aiment pas trop qu'on leur indique un remède de quatre sous. Et le plus bête n'a pas besoin du médecin pour boire une camomille. » (p. 55).

Il en découle que le vrai médecin n'est pas suffisamment passionné, ni motivé pour gagner de l'argent par sa profession, car il avait perdu avec le temps son espoir devant les habitants du village qui se portent plus ou moins bien, et qui sont « terriblement avarés » (p. 41). Par contre, le faux médecin réussit à les captiver et les persuader qu'ils sont tous malades et que lui, il est un médecin miraculeux qui est venu leur prêter son secours. Le succès du faux médecin provient non seulement de sa force de persuasion, mais aussi de son talent de tirer profit de la faiblesse de son prédécesseur et d'en faire tout le contraire.

Vrai médecin
désintéressé

≠ *Faux médecin*
ambitieux, mercantile

<i>Vrai médecin (diplôme + savoir) ≠</i>	<i>Faux médecin (sans diplôme - peu de savoirs)</i>
inefficace, peu ou non persuasif	efficace, captivant, persuasif

<i>Vrai médecin</i>	<i>Faux médecin</i>
<i>lassé de sa profession ≠</i>	<i>enthousiaste de sa soi-disant profession</i>
=> Échec	=> Succès

5. Les procédés argumentatifs (fallacieux) et rhétoriques utilisés par Parpalaid et Knock

Force est de rappeler que Knock qui ne pense qu'à son intérêt ne s'occupe nullement des réalités et encore moins de la santé de ses patients. S'il utilise quelques procédés argumentatifs, c'est pour détourner ou maquiller les faits. Breton appelle 'manipulation cognitive' cette technique de détournement de l'argument : « L'auditoire croit avoir affaire à un argument, qui le laisse libre, alors que dans les faits il est confronté à un énoncé manipulateur qui n'a que l'apparence de l'argument » (Breton, 2006 : 50). 'Exagérer' et 'minorer' font partie des « arguments de cadrage³ [qui] consistent à présenter le réel d'un certain point de vue, en amplifiant par exemple certains aspects et en minorant d'autres, afin de faire ressortir la légitimité d'une opinion » (Breton, 2006 : 43). Il faut dire qu'il s'agit, dans la pièce de Romans, plutôt de la rhétorique que de l'argumentation :

Exagérer

Au début de la pièce, c'est d'abord le docteur Parpalaid qui présente par exagération les qualités

- d'une voiture très ancienne, dans l'intention de la vendre à un prix exorbitant (p. 13, 14, 22, 27),
- d'une région, dans l'intention de vendre son poste, et pour que Knock veuille s'y installer :
« comme le point de vue est ravissant. On se croirait en Suisse. » (p. 21),
- de la clientèle :
« LE DOCTEUR, *mettant la main sur le bras de Knock.*

Croyez-moi, mon cher confrère. Vous avez ici le meilleur type de clientèle : celle qui vous laisse indépendant. » (p. 26).

Quant à Knock, il ne néglige aucune occasion pour 'se vendre' en exagérant. Il prétend par exemple que c'est avec lui que va commencer 'l'âge médical', et ceci en minorant en même temps tout ce qui a été fait jusque-là avant lui :

« KNOCK, *il paraît agité, se frotte les paumes, et, tout en marchant :*

En somme l'âge médical peut commencer. » (p. 45)

Par surcroît, pour épouvanter le public, il recourt souvent aux chiffres exagérés :

« sans penser aux *milliards de bactéries* qu'ils avalent à chaque gorgée » (p. 70) ;

« *des trillions de bacilles* de la dernière virulence capables d'infecter un département » (p. 73).

Minorer

Knock sous-estime la clientèle que veut lui vendre le docteur, et ce dernier, pour sa part, minore la somme d'argent qu'il demande à Knock :

« KNOCK : (...) Mon cher confrère, vous m'avez cédé -pour quelques billets de mille, que je vous dois encore- *une clientèle de tous points assimilable* à cette voiture (...) » (p. 27)

« LE DOCTEUR : Ne vous moquez pas trop de moi, mon cher confrère. C'est grâce à cette toquade que vous avez ma clientèle *pour un morceau de pain*. » (p. 18)

Par ailleurs, Knock minimise l'importance et la nécessité des études de médecine en amplifiant en revanche ses propres dons et 'sentiments' médicaux qui, pour lui, sont suffisants pour exercer le métier :

« KNOCK : Ces textes [« les annonces médicales et pharmaceutiques des journaux, ainsi que les prospectus intitulés 'mode d'emploi' »] m'ont rendu familier de bonne heure avec le style de la profession. Mais surtout ils m'ont laissé transparaître le véritable esprit et la véritable destination de la médecine, que l'enseignement des Facultés *dissimule sous le fatras scientifique*. Je puis dire qu'à douze ans j'avais déjà un sentiment médical correct. » (p. 34)

« KNOCK : Je n'ignorais pas que *le doctorat est une formalité* indispensable. » (p. 37)

Comparer

Pour se valoriser en dévalorisant son interlocuteur, Knock procède à une comparaison entre lui et le vrai médecin.

« KNOCK : Oui, vous, vous n'aviez pas la vocation. Moi, je me suis présenté. Comme j'ai horreur des situations fausses, j'ai déclaré en entrant : (...) » (p. 33)

Ailleurs, il recourt à une analogie à quatre termes en la « dotant d'une portée argumentative » (Breton, 2006 : 43) : /Médecin/ /sans le pharmacien/ ≈ /Général/ /sans artillerie/

« KNOCK : Pour moi, le médecin qui ne peut pas s'appuyer sur son pharmacien de premier ordre est un général qui va à la bataille sans artillerie. » (p. 75)

6. Des actes manipulateurs en vue de la persuasion

Persuader en semant la panique

En vue de gagner la confiance du public, Knock opte pour une stratégie qui lui est propre : c'est d'alarmer l'opinion en avertissant d'un danger imaginaire, et de se désigner comme le seul sauveur. Dans l'annonce qu'il a dictée au tambour de ville, Knock signale des maladies sévissant dans la région alors qu'il n'en est rien :

« KNOCK : (...) dans un esprit philanthropique, et pour enrayer le progrès inquiétant des maladies de toutes sortes qui envahissent depuis quelques années nos régions si salubres autrefois... » (p. 58)

Pour Knock, même boire de l'eau est un prétexte pour épouvanter le public :

« KNOCK [au pharmacien] : Je parie qu'ils boivent de l'eau sans penser aux milliards de bactéries qu'ils avalent à chaque gorgée. » (p. 70)

Dans l'intention de persuader le public, il envisage aussi des conférences où il inventera des prétendus dangers graves et imminents pour la santé publique :

« KNOCK, *comme s'il n'avait rien entendu.*

Pour ceux que notre première conférence aurait laissés froids, j'en tiens une autre, dont le titre n'a l'air de rien : « Les porteurs de germes ». Il y est démontré, clair comme le jour, à l'aide de cas observés, qu'on peut se promener avec une figure ronde, une langue rose, un excellent appétit, et receler dans tous les replis de son corps *des trillions de bacilles de la dernière virulence capables d'infecter un département. (Il se lève.)* Fort de la théorie et de l'expérience, absolument rien ne me prouve que vous n'en êtes pas un. (...) » (p. 73).

Persuader par la peur

« Même déguisée sous la forme de l'autorité, le ressort de la peur qu'inspire celui qui veut convaincre reste une des ressources de la manipulation » (Breton, 2000 : 87-88). Ainsi Knock fait-il appel aux sentiments des habitants du canton pour les pousser à agir et pour les rendre ses patients fidèles :

« KNOCK [au tambour] : Ce n'est peut-être *pas encore* très grave. Il était temps de vous soigner. (...) » (p. 64)

« KNOCK : (...) Fort de la théorie et de l'expérience, absolument rien ne me prouve que vous n'en êtes pas un. (...)

BERNARD : Vous pensez que moi, docteur, je suis porteur de germes ?

KNOCK : Pas vous spécialement. J'ai pris un exemple. » (p. 73-74)

« KNOCK [à la dame en violet] : Représentez-vous un crabe, ou un poulpe, ou une gigantesque araignée en train de vous grignoter, de vous suçoter et de vous déchiquter doucement la cervelle.

LA DAME : Oh ! (*Elle s'effondre dans un fauteuil.*) Il y a de quoi s'évanouir d'horreur. Voilà certainement ce que je dois avoir. Je le sens bien. » (p. 99).

Persuader par des compliments excessifs

Il s'agit ici d'une démagogie qui désigne, au sens politique et usuel, une « action de flatter les aspirations à la facilité et les passions des masses populaires pour obtenir ou conserver le pouvoir ou pour accroître sa popularité » (Larousse). Pour Knock, faire des compliments à ceux qui lui seront utiles est une technique courante. Entre autres exemples, il loue les qualités de l'instituteur pour pouvoir obtenir son aide dans ses plans calculés :

« KNOCK [à l'instituteur] : Monsieur Bernard, quelqu'un qui est bien renseigné sur vous, m'a révélé que vous aviez un grave défaut : la modestie. Vous êtes le seul à ignorer que vous possédez ici une autorité morale et une influence personnelle peu communes. Je vous demande pardon d'avoir à vous le dire. Rien de sérieux ici ne se fera sans vous. » (p. 71).

Après avoir élevé le statut professionnel de l'instituteur à celui de « guide », il lui fait des promesses, et pourtant ce ne sont que des promesses fallacieuses pour le tout début :

« KNOCK [à l'instituteur] : Au début, c'est vous qui serez mon guide. [*compliments*] / (...) vos procédés seront les miens, vos heures seront les miennes. » [*promesses*] (p. 67).

Knock va tellement loin dans l'exagération que même son interlocuteur réagit pour l'arrêter :

« KNOCK [à l'instituteur] : (...) Rien de sérieux ici ne se fera sans vous.

BERNARD : Vous exagérez, docteur. » (p. 71)

Plus loin dans la pièce, il parle de façon élogieuse de la pharmacie :

« KNOCK [au pharmacien] : (...) il n'en faut pas davantage pour constater l'excellence de votre installation, l'ordre méticuleux qui y règne et le modernisme du moindre détail. » (p. 75)

Sans chercher la réalité, il arrive même à Knock de se hâter de donner raison à la dame en violet :

« Quelle que soit votre raison, madame, elle est certainement excellente. »
(p. 96).

Persuader par des détails précis

Selon l'opinion générale, la réalité se cache dans les détails : en effet, en situation de communication, plus on étale les détails, fussent-ils futiles ou subtils, plus on a de la chance de diffuser une image de compétent, de connaisseur, voire d'expert. En plus, les détails donnent aussi une impression de vraisemblance et permet de rendre le propos fiable. Par exemple, en parlant au docteur Parpalaïd de sa soi-disant thèse de doctorat, il donne les détails suivants :

« KNOCK : Oui, trente-deux pages *in-octavo* : sur les prétendus états de santé, avec cette épigraphe, que j'ai attribuée à Claude Bernard : «Les gens bien portant sont des malades qui s'ignorent.» » (p. 31).

Intriguer par des détails superflus

En outre, les détails servent également à troubler les esprits de manière à les éloigner du point essentiel que l'on voudrait éviter. Ainsi, les détails prennent la place de l'essentiel, et ce dernier se noie et s'oublie, au moins pour un certain temps. Devant la langue de bois utilisée par le locuteur, l'allocutaire se focalisant sur les détails (qui n'apportent aucune information) se laisse ainsi manipuler en négligeant l'essentiel.

Knock recourt amplement aux menus détails comme un spécialiste de la langue de bois :

« KNOCK, *d'un air de profonde concentration*. Attention. Ne confondons pas. Est-ce que ça vous chatouille, ou est-ce que ça vous gratouille ? » (p. 62).

Quelle différence peut-il y avoir entre les deux termes puisqu'ils sont presque synonymes ? L'important ici, pour Knock, est de brouiller l'esprit du patient, de donner ainsi à son prochain diagnostic un ton sérieux, et en outre, de gagner du temps pour préparer sa stratégie.

Dans la même scène, il s'arrête sur l'âge exact du tambour pour donner l'impression que cela a une grande importance et que lui, en tant que médecin, il s'intéresse à son état :

« KNOCK : (...) Quel âge avez-vous ?

LE TAMBOUR : Cinquante et un, dans mes cinquante-deux.

KNOCK : Plus près de cinquante-deux ou de cinquante et un ? » (p. 63).

7. Des actes profiteurs pour construire un ethos efficace

Malgré la fausseté de sa position sociale, Knock parvient à obtenir la confiance de tous les habitants d'une région. Pour ce faire, paradoxalement et subrepticement, il agit par intérêt. Quelques-uns de ses actes profiteurs sont les suivants.

Profiter de son statut professionnel

Amossy (2010 : 133-138) insiste sur le fait que l'ethos 'scientifique' de médecin est construit dans un rapport unilatéral de supériorité. Knock tire parti de son statut supérieur vis-à-vis de ses patients pour les conduire à une soumission totale. En effet, aucun de ses patients n'ose élever la voix contre lui, et ils respectent tous les règles imposées par lui. Par conséquent, Knock consolide son statut devant la position inférieure de ses interlocuteurs. « La gestion de l'ethos est toujours collective. Mon image de moi est toujours soumise à la réaction de l'autre » (Amossy, 2010 : 154-155). Le dialogue suivant montre la force de persuasion de Knock, provenant de son statut professionnel :

« KNOCK : Est-ce que ça ne vous grattouille pas davantage quand vous avez mangé de la tête de veau à la vinaigrette ?

LE TAMBOUR : Je n'en mange jamais. Mais *il me semble que si j'en mangeais, effectivement, ça me grattouillerait plus.* » (p. 63).

Profiter de la faiblesse d'un autre

Profiter de la faiblesse d'un autre dans le même domaine pour fixer sa force, nourrie par le contraste, et de manière à combler un vide. Effectivement, Knock débute l'exercice de la profession en recueillant le plus d'informations possible sur son prédécesseur Parpalaid, et il fait tout le contraire. Par exemple, lui, il prescrit des remèdes à chaque occasion alors que Parpalaid conseillait juste une tisane, ou au plus un médicament « de quatre sous ».

Profiter des normes sociales et des préjugés

Profiter des normes sociales et des préjugés pour se montrer crédible : Knock jouit à son gré de la doxa présente dans le canton. D'après Amossy (2010 : 48), la doxa est un ensemble d'opinions, de croyances, de représentations propres à *une communauté et qui ont à ses yeux valeur d'évidence et force d'universalité.*

Toute construction d'ethos s'appuie sur les valeurs et les opinions de la communauté, qu'elle conforte en retour.

Ainsi, Knock établit son ethos par rapport à la doxa du canton selon laquelle un 'bon' médecin consulte, diagnostique, impose (un régime alimentaire par exemple) et prescrit des ordonnances même dans le cas où il n'y a rien de sérieux. Ce à quoi n'avait pas songé le vrai médecin, qui pourtant l'aurait rendu crédible aux yeux de ses patients. En effet, le docteur Parpalaid ne respectait pas les étapes d'une consultation conventionnelle : « Le tambour : (...) il vous écoutait à peine, en faisant 'oui, oui', 'oui, oui', et il dépêchait de parler d'autre chose, pendant une heure, par exemple de son automobile » (p. 55). C'est donc le faux médecin qui a rempli ce vide en établissant de longs dialogues avec ses patients, puis en exagérant dans ses diagnostics et ses ordonnances.

Conclusion : Ethos efficace et multiforme de Knock

La technique manipulateuse dont Knock se sert le plus est sans conteste le mensonge sous toutes ses formes. En effet, pour Breton (2000 : 102), « le mensonge sur les faits est une arme de guerre. Tous les stratèges la recommandent, en lui reconnaissant un statut de violence psychologique (...). Mentir entraîne l'adversaire à prendre de mauvaises décisions, les plus mauvaises pour lui. La désinformation, cadrage manipulateur par excellence, est une arme intellectuelle (...) ». Ainsi, la vraie compétence de Knock est de pouvoir détourner ou d'invertir les faits et de pouvoir cacher ses intentions réelles dans toutes les circonstances. Un seul exemple :

« KNOCK [au tambour] : Vous comprenez, mon ami, ce que je veux, avant tout, c'est que les gens se soignent. Si je voulais gagner de l'argent, c'est à Paris que je m'installerais, ou à New York. » (p. 59).

Étant donné que Knock réussit à la fin de la pièce, il ne sera pas illusoire d'affirmer que Jules Romains montre qu'un menteur compétent et habile a toutes les chances de créer un ethos crédible et d'obtenir de la sorte son objet de valeur. Signalons au passage que le sous-titre de la pièce, *le triomphe de la Médecine*, signifie implicitement et ironiquement 'le triomphe de la manipulation'.

Pour mettre au jour l'ampleur de la hardiesse de Knock cristallisée par les mensonges, il suffira de citer quelques (petits) mensonges dits par d'autres personnages. En effet, pas à la hauteur de Knock, et pas dans la même intention (de manipulation), quelques personnages de la pièce sont plus ou moins enclins au mensonge ; mensonge qui consiste ici plutôt à cacher certaines réalités. Nous avons vu que Madame et Monsieur Parpalaid ne cessaient de vanter les qualités de leur voiture (fatiguée) pour la vendre à Knock à un prix exubérant ; et celles de la région, pour vendre le poste à un bon prix, où la 'clientèle' est financièrement

sans intérêt pour un médecin (comme Parpalaid). Par ailleurs, le tambour de ville dissimuler le fait qu'il est analphabète :

« Je suis habitué aux écritures. Mais je préfère que vous me le lisiez une première fois » (p. 57).

Quant à la dame en violet, elle a dit qu'elle voulait juste donner l'exemple en venant à la consultation, tandis que son intention réelle était de profiter d'une visite gratuite (p. 96).

À la fin de cette brève analyse, on peut conclure que Jules Romains fait une excellente description des étapes de la manipulation de toute une communauté par un imposteur, compétent en la matière. Son succès provient fort probablement du fait que l'ethos de Knock est multiforme.

Il affirme lui-même au docteur Parpalaid qu'il est tenté, outre la médecine, par des professions comme la politique, la finance et le sacerdoce :

« Il n'y a de vrai, décidément, que la médecine, peut-être aussi la politique, la finance et le sacerdoce que je n'ai pas encore essayés. » (p. 38).

Bien qu'il ne les ait pas encore essayés, il s'avère que son identité professionnelle ('médecin') est en fait une collecte de tous ces domaines d'exercice :

Knock, politicien : Agissant comme un stratège qui manipule le public par des promesses abondantes, il a l'air d'un politicien rusé. Il est communément admis que tout comme un publicitaire ou un vendeur, le politicien exerce l'art de se vendre, ou de vendre un idéal, une idéologie.

Knock, voyant : Suivant la personnalité de ses patients, il lui arrive de se comporter comme s'il avait des dons exceptionnels. Dans la scène suivante par exemple, à la suite d'une consultation de quelques secondes, il fait semblant de découvrir tous les détails d'un accident qui remonte à l'enfance de sa patiente de 45 ans, la dame en noir :

« KNOCK, *il l'ausculte.*

Baissez la tête. Respirez. Toussez. Vous n'êtes jamais tombée d'une échelle, étant petite ? (...) » (p. 84)

« KNOCK, *très affirmatif.*

C'était une échelle d'environ trois mètres cinquante, posée contre un mur. Vous êtes tombée à la renverse. C'est la fesse gauche, heureusement, qui a porté. » (p. 85).

Knock, homme d'affaires ou affairiste : La pièce abonde de chiffres et de répliques sur l'intérêt matériel et le marchandage (Knock avec Parpalaid et les patients).

Knock, publicitaire : Comme l'indique Maingueneau (2002 : 82), « la publicité vise [...] à persuader en associant son produit qu'elle vend à un corps en mouvement,

à un style de vie, une manière d'habiter le monde ». Nous avons vu que Knock qui se fait passer pour un vrai médecin se permet de profiter de toutes les occasions pour 'lancer' son génie médical et sa force de persuasion par diverses techniques. Il exagère ses connaissances insuffisantes en les amplifiant devant un écran grandiose, et il vend son 'produit' à des clients prédisposés à suivre leur manipulateur.

Pour terminer, le titre de la pièce, *Knock ou le triomphe de la Médecine*, annonce dès le début que nous sommes devant une satire, non seulement la satire de la médecine mais encore et surtout celle des manipulateurs et de l'état des manipulés :

« KNOCK, *la fait asseoir*
Vous vous rendez compte de votre état ?
LA DAME : Non.
KNOCK, *il s'assied en face d'elle.*
Tant mieux. » (p. 86).

Bibliographie

- Amossy, R. 2000. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
Amossy, R. 2010. *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
Aristote 1967-1980. *La Rhétorique*, 3 vols. Paris : Les Belles-Lettres.
Barthes, R. 1996. L'ancienne rhétorique. In *Communications*, 16.
Breton, Ph. 2000, 1997. *La parole manipulée*. Paris : La découverte & Syros.
Breton, Ph. 2006. *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La Découverte.
Ducrot, O. 1984. *Le Dire et le Dit*. Paris : Minuit.
Maingueneau, D. 1998, 2002. *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan.
Maingueneau D. 2002. « Problèmes d'ethos ». *Pratiques*, n° 113-114, juin 2002, p. 55-67.
Romain, J. 1924. *Knock ou Le triomphe de la Médecine*. Paris: Gallimard, Folio.
Soulez, G. 2002. Ethos, Énonciation, Média. Sémiotique de l'ethos. In : *Recherches en communication*, n° 18.

Sites consultés

<http://lesanonymestp.net/>
Larousse.fr

Notes

1 Les annotations en italique nous appartiennent.

2 Mis en italique par nous.

3 Philippe Breton étudie, dans son ouvrage (p. 40-105), quatre grandes familles d'arguments : arguments d'autorité, arguments de communauté, arguments de cadrage (définition, présentation -amplification, expolition, chiasme, argument de la toute-puissance-, association, dissociation, argument quasi-logique) et arguments d'analogie.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Désert, espace poétique des contradictions

Ayşe Eziler Kiran

Université Hacettepe, Ankara, Turquie

aysekiran@yahoo.fr

Reçu le 15-04-2019 / Évalué le 17-09-2019 / Accepté le 01-10-2019

Résumé

Désert de J.M.G. Le Clézio est un récit où deux histoires s'alternent. À peu près cinquante ans distancient les deux histoires. La forme de la pagination des deux histoires est différente. Ce travail a pour objectif d'étudier les deux incipit et les deux excipit de ces histoires du point de vue de l'espace, du temps, des figures, des motifs et des thèmes pour analyser leurs relations. Les espaces représentés dans ces quatre paragraphes seront d'abord analysés du point de vue de la sémiotique littéraire, de la sémantique, de la stylistique, pour être ensuite mis en relation avec l'étude du temps, de l'espace où les acteurs et les événements s'enchaînent au niveau narratif. À la suite de la colonisation du Maroc par les français les deux héros sont arrachés de leur terre natale, de leur famille et de leur culture. Tandis que le premier récit raconte les douleurs de la colonisation qui se concrétisent au début du vingtième siècle dans le Sahara, le deuxième relate la transformation du même peuple à travers les héros dans les années cinquante. Alors que le héros du premier récit, après avoir vécu les cruautés de la guerre de colonisation, acquière son identité indépendante disparaît dans les profondeurs du désert, l'héroïne indépendante du deuxième récit, pleine d'espoir, quitte la France pour retourner à son misérable quartier qui se trouve aux confins du désert. Le désert, l'espace des guerres, de la déception, de la défaite, de l'espoir, du bonheur, des rêves permet aux héros de retrouver leur propre identité.

Mots-clés : incipit, excipit, figure, motif, paratopie

Çelişkilerin Yazınsal Uzamı Olarak Çöl

Özet

J.M.G. Le Clézio'nun Çöl başlıklı romanında aralarında hemen hemen elli yıl bulun iki ayrı öykü almaşık olarak anlatılmaktadır. Öykülerin sayfa düzeni farklıdır. Bu çalışmanın amacı iki öykünün ilk ve son paragraflarını uzam, zaman, beti (figür), motif ve izlek açısından inceleyip aralarındaki bağlantıyı çözümlemektir. Bu dört paragrafta yeniden sunulan uzam önce yazınsal göstergebilim, anlambilim, biçembilim açısından incelenecek, sonra kahramanların ve olayların yer aldığı anlatısal düzlem zaman ve uzam incelemesiyle ilişkilendirilecektir. Fransızların Fas'ı sömürgeleştirilmesiyle, iki kahraman doğdukları yaşadıkları topraklardan, ailelerinden

ve kültürlerinden koparılırlar. Birinci anlatı yirminci yüzyılın başında Sahra'da somutlaşan sömürgeleştirmenin acılarını anlatırken ikincisi ellili yıllarda aynı halkın dönüşümünü kahramanlar aracılığıyla aktarmaktadır. Birinci anlatının genç erkek kahramanı sömürgeleştirmeye karşı yapılan savaşın tüm acılarını yaşayıp kendi bağımsız kimliğini bulup, çölün sonsuzluğunda kaybolup giderken, ikinci öykünün bağımsız, umut dolu genç kadın kahramanı Fransa'yı terk ederek çölün sınırlarındaki fakir geçekundu mahallesine döner. Savaşın, düş kırıklığının, yenilginin, umudun, mutluluğun, düşlerin uzamı çöl kahramanlara kendi kimliklerini bulma olanağını verir.

Anahtar Sözcükler: giriş tümceleri, sonuç tümceleri, beti (figür), ara yer (çevre yer)

Desert, poetic space of contradictions

Abstract

In J.M.G. Le Clézio's novel *Desert (Désert)*, two alternating stories the events in which occurred about fifty years after one another are described. The arrangements of the page layouts are different in two stories. Lalla's story is in the conventional page layout while the pages on the story of the Blue Men covers two-thirds of the page. The article aims to study the first and last paragraphs of the stories in terms of space, time, figure, motif and theme, and analyze the relations between them. Therefore, the spaces in these four paragraphs will first be examined in terms of literary semiotics, semantics, stylistics and then in the spatial context where the actors and events are included at the narrative level. Both main characters of these stories were separated from their lands, families and their culture due to the colonization of Morocco by the French. The first story addresses the pain of the transition into colonization period in Sahara at the beginning of the 20th century while the second one tells the transformation of the society after the colonial period in 1950's through the characters. The young protagonists of both stories live these transition periods with their own experiences. In the first story, after experiencing the catastrophe caused by a brutal war, the male character becomes free but gets lost and disappointed in the depths of the desert whereas the free female character of the second story prefers, with hope, to return from France to the desert and her poor neighborhood. Although there is not continuity between the stories in narrative terms, there are similarities in terms of the themes /solitude/, /poverty/, /return/, and /freedom/. Desert is the space of war, disappointment, defeat, hope, happiness, dreams, and most importantly, of finding its own identity. Desert is a promising space for young people with all its beauty, culture and danger, although colonization causes Morocco, Moroccans and the desert to lose many things.

Keywords : introduction (incipit), conclusion (excipit) character, motif, paratopic space

Introduction

Le récit *Désert* de J.M.G. Le Clézio contient deux histoires qui s'alternent. À peu près cinquante ans séparent les deux histoires qui ont presque le même espace, le

désert et les figures de « rêve », « lumière », « sable », « dune », « manteau » ; les mêmes thèmes¹ de /retour/, de /déception/, de /déplacement/, d'appartenance/... Du point de vue de la forme, l'alternance de mise en page paraît très significative. Alors que l'histoire des hommes bleus (Histoire 1²) occupe les deux tiers d'une page (7-73, 222-255, 358-385, 397-407, 424-39) celle de Lalla (Histoire 2³) suit une pagination traditionnelle (75-221, 255-357, 386-396, 408-423).

Notre travail va constituer en l'étude des deux incipits et des deux excipits. On définit l'incipit comme « la première phrase, ou les premières lignes d'un roman » (Villani, 2004 : 56 et 236) et respectivement, l'excipit comme la dernière phrase ou les dernières lignes d'un roman⁴. Il est fréquent que l'incipit et l'excipit soient en écho et/ou en opposition. Afin de respecter la cohérence du travail, les premiers et les derniers paragraphes de chaque histoire sont considérés comme incipit et excipit.

Les espaces représentés dans ces quatre paragraphes seront d'abord analysés du point de vue de la sémiotique littéraire, de la sémantique, de la stylistique, pour être ensuite mis en relation avec l'étude de l'espace où les acteurs et les événements s'enchaînent au niveau narratif⁵.

	Incipits	Excipits
H1	<p>« <i>Saguiet el Hamra, hiver 1909-1910</i></p> <p>« Ils sont apparus, comme dans un <i>rêve</i>, au sommet de la <i>dune</i>, à demi cachés par la brume de sable que leurs pieds soulevaient. Lentement ils sont descendus dans la vallée, en suivant la piste presque invisible. En tête de caravane, il y avait des hommes, enveloppés dans leurs <i>manteaux</i> de laine, leurs visages masqués par le voile <i>bleu</i>. Avec eux marchaient deux ou trois dromadaires, puis les chèvres et les moutons harcelés par les jeunes garçons. Les femmes fermaient la marche. C'étaient des silhouettes alourdies, encombrées par les lourds <i>manteaux</i>, et la peau de leurs bras et de leurs fronts semblaient encore plus sombre dans les voiles d'indigo. » (p. 7)</p>	<p>« Chaque soir leurs lèvres saignantes cherchaient la fraîcheur des puits, la boue saumâtre des rivières alcaline.</p> <p>Puis, la nuit froide les enserrait, brisait leurs membres et leur souffle, mettait un poids sur la nuque. Il n'y avait pas de fin à la liberté, elle était vaste comme l'étendue de la terre, belle et cruelle comme la <i>lumière</i>, douce comme les yeux de l'eau.</p> <p>Chaque jour, à la première aube, les hommes libres retournaient vers leur demeure, vers le sud, là où personne d'autre ne savait vivre. Chaque <i>jour</i> avec les mêmes gestes, ils effaçaient les traces de leurs feux, leurs excréments. Tournés vers le désert, ils faisaient leur prière sans paroles. Ils s'en allaient comme dans un <i>rêve</i>, ils disparaissaient. »</p> <p>(p. 439)</p>

	Incipits	Excipits
H2	<p>« Le soleil se lève au-dessus de la terre, les ombres s’allongent sur le sable gris, sur la poussière des chemins. Les <i>dunes</i> sont arrêtées devant la <i>mer</i>. Les petites plantes grasses tremblent dans le vent. Dans le ciel très <i>bleu</i>, froid, il n’y a pas d’<i>oiseau</i>, pas de nuage. Il y a le soleil. Mais la <i>lumière</i> du matin bouge un peu, comme si elle n’était pas tout à fait sûre. » (p. 75)</p>	<p>« Puis elle s’allonge enfin au pied de l’arbre, la tête tout près du tronc si fort ; elle ouvre le <i>manteau</i>, elle prend le bébé dans ses bras et elle l’approche de ses seins gonflés. Quand l’enfant commence à téter, son visage minuscule aux yeux fermés appuyé sur son sein, Lalla cesse de résister à la fatigue. Elle regarde un instant la belle <i>lumière</i> du <i>jour</i> qui commence, et la mer si <i>bleue</i> aux vagues obliques pareilles à des animaux qui courent. Ses yeux se ferment. Elle ne dort pas, mais comme si elle flottait à la surface des eaux. Elle sent contre elle le petit être chaud qui se presse contre sa poitrine, qui veut vivre, qui suce goulûment son lait, ‘Hawa, fille de Hawa’, pense Lalla, une seule fois, parce que cela est drôle, et lui fait du bien, comme un sourire, après tant de souffrance. Puis elle attend, sans impatience, que vienne quelqu’un de la Cité des planches et du papier goudronné, un jeune garçon pêcheur de crabes, une vieille à la chasse au bois mort, ou bien une petite fille qui aime simplement se promener sur les <i>dunes</i> pour regarder les <i>oiseaux</i> de <i>mer</i>. Ici, il finit toujours par venir quelqu’un et l’ombre de figuier est bien douce et fraîche. » (p. 422-423)</p>

Tableau 1

L’espace des incipits et des excipits sera étudié du point de vue de la sémiotique greimassienne qui considère l’espace « comme un objet construit (comportant des éléments discontinus) à partir de l’étendue, envisagée, comme une grandeur pleine remplie [...] (Greimas, Courtés, 1979 : 133). Notons que les éléments essentiels du niveau figuratif (espace, temps et acteur) occupent le premier plan.

Espace et temps

Ni l'espace, ni le temps de la fiction n'existent en eux même, ils sont là pour dire quelque chose. Ils contiennent toutes sortes de décodage concernant les personnages et les évènements (Villani, 2004 : 103). Les figures temporelles et spatiales exprimées par les toponymes (les noms propres des lieux), chronymes (durées dénommées) et la désignation des éléments naturels et géographiques vérifiables contribuent à créer l'effet de réel à partir du monde de la fiction.

L'incipit de H1 est fortement ancré dans un lieu et dans une durée. Ce sont les chronymes et les toponymes qui situent le texte. Il s'agit d'un temps historique (collectif) situable dans une époque donnée » (Villani, 2004 : 111) : « En 1902, la France avait mis en exécution son plan de « colonisation » du Maroc. Depuis 1902, la pénétration économique et militaire européenne s'est intensifiée au point que le sultan Moulay Abd al-Hafid, est contraint de signer en 1912 le traité de protectorat qu'est la Convention de Fès. » Le récit de Le Clézio travaille sur l'observation des hommes du désert qui subissent les conséquences de ce protectorat avec une grande impuissance et une souffrance irrémédiable. Les années 1909-1910, présentées au tout début du récit (H1) expriment donc la période de deux ans précédant la Convention de Fès, l'époque où les hommes du désert, les guerriers de Moulay Hafid ne savaient pas que pendant que leur chef religieux priait et donnait sa bénédiction à ces hommes « les gouvernements de la France et de la Grande Bretagne signaient un accord qui donnait à l'un, un pays nommé Maroc » (p. 380). Ces hommes ne savaient pas non plus qu'au moment de l'Acte d'Algésiras qui mettait fin à la guerre sainte dans le Nord, l'endettement du roi Moulay Hafid était de 206 000 000 franc-or » (p. 380). L'Histoire s'intègre au récit de Le Clézio, sans être le sujet essentiel, ni pour autant se réduire à une toile de fond (Villani, 2004 : 158). L'auteur exprime avec brio la complexité de la colonisation et les peines causées à l'échelle individuelle.

À l'opposé, dans l'excipit ne figure aucun chronyme ou toponyme. Un lecteur qui ne connaît pas le texte ne peut qu'observer la transformation d'état des acteurs et leurs déplacements.

Du point de vue de l'espace, le toponyme Saguiet el Hamra (H1) qui est accolé aux années, désigne une vallée à l'ouest du Sahara occidental. Ce toponyme justifie l'incipit dans lequel le mot « vallée » figure. En outre, les termes « dunes » et « sable » accentuent métonymiquement le titre. Cette histoire se termine deux ans plus tard avec la défaite des hommes du désert. Bien que l'excipit ne contienne aucun toponyme, les figures géographiques comme « sud », « puits », « désert » et « là où personne d'autre ne sait vivre » montrent que les hommes bleus du désert se déplacent toujours dans une partie du même espace, dans le désert.

Dans l'incipit H2 ne figure ni chronyme ni toponyme. Le manque d'ancrage spatio-temporel et l'emploi du présent narratif rendent le paragraphe de l'incipit atemporel. Cet incipit qui est une pause descriptive semble faite par un narrateur omniscient. Il offre un paysage matinal de bord de mer. La figure de « dune » associée au « désert », dans l'incipit de H1 évoque ici le désert qui touche la mer. Cette description euphorique est modalisée une seule fois avec l'adverbe « très » (« très *bleu* »). Or, l'excipit de H2, plus longue que son incipit peint également une matinée au bord de la mer, tout près des dunes. Cette fois-ci le lecteur est à même d'observer le paysage au travers des yeux de l'héroïne, Lalla : l'excipit narre un événement (la suite d'un accouchement) et décrit presque le même paysage matinal de l'incipit (H2) par la focalisation interne de l'acteur : Lalla. Ses jugements euphoriques accentuent sa relation affective avec l'espace : « La belle *lumière* », « la mer si *bleue* », « comme un sourire ».

2. Acteurs (personnages)

Il faut commencer par noter que « historiquement le terme d'acteur s'est progressivement substitué à celui de personnage » (Greimas, Courtés, 1979 : 7). Dans les incipits et les excipits de *Désert* aucun acteur ne parle ; dans l'excipit de la deuxième histoire, l'utilisation de la troisième personne rapporte ce que l'acteur Lalla pense.

À l'incipit de H1 le lecteur distingue objectivement et aphoriquement les hommes, les femmes et les animaux domestiques qui les accompagnent comme un acteur collectif (Greimas, 1973 : 165) « ils ». Sans manifestation d'individualité ou d'identité, ils agissent avec la même motivation. Étant le lieu « des transformations », (Greimas, Courtés, 1979 : 8) tout comme l'acteur individuel, l'acteur collectif se présente à l'excipit (H1) dans un état de déperdition. Cette fois-ci adoptant une vision subjective, le narrateur fait la description et la narration d'un acteur collectif (vraisemblablement le même que l'incipit) toujours avec le pronom « ils » comme un tout mais avec leurs états communs dysphoriques : l'eau qu'ils peuvent trouver est « saumâtre » ; ils doivent effacer les traces de leur feu et enterrer leurs excréments. Ce qui signifie, ils fuient devant l'ennemi. Dans l'incipit de H1 la « liberté » ne figure pas, car probablement le « ils » pense qu'elle leur appartenait naturellement. En revanche, elle apparaît dans l'excipit comme une valeur précieuse : « la liberté, [...] était belle et cruelle comme la *lumière*, douce comme les yeux de l'eau » qu'il faut préserver coûte que coûte. L'incipit et l'excipit de H1 n'individualisent donc pas les acteurs.

« L'individuation d'un acteur est souvent marquée par l'attribution d'un nom propre, [...] l'onomastique » (Greimas, Courtés, 1979 : 7). L'énoncé du nom suffit à établir la présence du personnage. Alors que dans l'incipit de H2 n'apparaît aucun acteur, dans l'excipit Lalla et son nouveau-né Hawa remplissent le paysage matinal. Contrairement à l'incipit et à l'excipit de H1 ainsi qu'à l'incipit de H2, l'excipit de H2 est habité par deux acteurs personnels et féminins. Ces deux prénoms contribuent à les situer dans une culture et probablement à localiser l'histoire dans un espace.

Le premier personnage individuel porte l'onomastique Lalla qui est un prénom arabe dont la signification est « dame » ; celui-ci donne à sa fille le prénom de sa mère : « Hawa, fille de Hawa » (p. 423). Cet onomastique d'origine biblique, adopté par l'hébreu et par l'arabe signifie « source de vie » ; « celle qui donne la vie », « patience » et « attente ». Ces deux patronymes peuvent situer les deux acteurs individuels dans la culture arabe.

3. Espace et sensations

La définition de l'espace de Greimas et de Courtés implique aussi « la participation de tous les sens » [...] (Greimas et Courtés, 1979 : 133) à la saisie et la construction de l'espace : visuel, tactile, olfactif, gustatif, thermique, acoustique... L'incipit et l'excipit de H1, de même que l'incipit de H2 comportant des narrations et des descriptions d'un narrateur omniscient, son regard exprime ce qu'il observe. Alors que l'incipit de H1 décrit un acteur collectif qui vient de loin et qui s'approche de plus en plus vers le narrateur, l'excipit décrit un acteur toujours collectif qui, cette fois, s'éloigne du narrateur ; entre ces deux instances, celui-ci a donc la possibilité d'observer l'acteur de près. Tandis que l'incipit ne visualise que ce que voit objectivement le narrateur (« apparaître », « brume », « *bleu* », « silhouettes ») l'excipit exprime outre les éléments visuels (« *lumière* », « yeux ») (2x), « regarder ») ceux qui sont thermiques (« fraîcheur », « froide »), gustatif (« saumâtre », « alcaline », « douce »), acoustiques (« souffle »), tactile (« poids », « fort », « se presse », « souffrance »). Les sensations de ce deuxième « ils » montrent leur état dysphorique causé par le refus, la défaite et la trahison. Dans les deux paragraphes le regard du narrateur omniscient crée la profondeur de l'espace.

L'incipit de H2 accentue surtout les éléments visuels : « le soleil », « au-dessus », « ombre », « gris », « *bleu* », « *lumière* ». Même si la description paraît aphorique le titre du chapitre annonce l'euphorie : « Le bonheur ». Quant à l'excipit, il reflète la vision de Lalla qui vient d'accoucher. Ses sensations visuelles (« yeux » « regarde », « *lumière* », « regarder », « minuscule », « *bleu* », « obliques »),

tactiles (« fort », « gonflés ») et thermiques (« chaud », « fraîche »), créent une fin de récit euphorique. Une nouvelle vie commence devant Lalla qui est pleine de bonheur et d'espoir. Pour un lecteur attentif, l'incipit de H2 annonce donc l'excipit de la même histoire.

Les comportements des personnages qui utilisent les espaces dans ces excipits se révèlent beaucoup plus informatifs que ceux des incipits. Alors que dans H1 l'acteur collectif s'approche avec des gestes tout à fait communs et habituels, dans l'excipit le même acteur collectif et compact a des gestes très précis et documentés : recherche des « puits », retourner « vers leur demeure, vers le sud », effacer « les traces de leurs feux », de « leurs excréments » et faire « leur prière ».

4. Espace et style des incipits et des excipits

Le style des incipits et des excipits est à la fois très dépouillé et très poétique. Alors que le premier verbe de l'incipit de H1 est « apparaître », le dernier verbe de l'excipit est « disparaître ». Cette antonymie grammaticale (paraître/disparaître) est accompagnée d'une comparaison commune : « comme dans un *rêve* ». Les verbes et la comparaison ouvrent H1 et la ferment. Dans l'excipit (H1), bien qu'il soit utilisé dans le sens de « sans limite », le mot « fin » figure et suggère la fin du récit. L'utilisation des verbes comme « retourner » et « s'en aller » confirme également la fin de cette histoire (H1).

Dans l'incipit et l'excipit de H2, l'utilisation de « très *bleu* » pour le ciel, et « si *bleu* » pour la couleur soutenue de la mer établit un parallèle⁶.

La dernière phrase de l'incipit qui commence par le « mais » annonce implicitement une hésitation : « Mais la *lumière* du matin bouge un peu, comme si elle n'était pas tout à fait sûr » (p. 75). L'incipit et l'excipit de H2 décrivent tous deux le commencement d'un jour heureux, même si pour l'incipit il n'apparaît pas explicitement la raison de cette euphorie. Pour l'excipit c'est bien le /retour/ et la naissance d'une petite fille qui donnent l'explication de ce bonheur et qui rendent heureuse Lalla. C'est le commencement d'un jour et d'une vie à deux. Dans l'excipit cet espace devient un reflet exact de l'état d'âme de Lalla. Il n'est donc pas donné comme un simple décor (Issacharoff, 1976 : 75 ; Prince, 1968 : 96).

Dans tous les incipits et excipits le lecteur sent le désir du narrateur de créer une beauté textuelle, malgré la pauvreté, la déchéance et la solitude de ses différents acteurs. L'espace a donc des relations importantes avec la construction de l'acteur, avec la voix et le point de vue narratif et surtout avec l'histoire racontée par la fiction.

5. Figures et motifs de l'espace

Après avoir brièvement dégagé les éléments spatiaux des incipits et des excipits du récit, c'est le niveau figuratif qui sera le sujet de ce travail. Le figuratif est défini comme « tout contenu d'une langue naturelle ou d'un système de représentation ayant un correspondant perceptible au plan de l'expression du monde naturel. » (Courtés, 1986 : 18) Le figuratif se présente donc comme des éléments reconnaissables dans le monde extérieur et concret. Dans le contenu d'un texte le lecteur peut le voir se manifester dans le monde naturel au travers des cinq sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher). Parmi plusieurs figures dans l'incipit et l'excipit des deux histoires on remarque les figures communes : « *rêve* » (incipit et excipit H1), « *manteau* » (incipit H1 et excipit H2), « *dune* » (incipit H1, incipit et excipit H2), « *bleu* » (incipit H1, incipit et excipit H2), « *lumière* » (incipit H1, incipit et excipit H2), « *jour* » (excipit H1 et, incipit et excipit H2), « *mer* » (incipit et excipit H2) et « *oiseau* » (incipit et excipit H2). Les figures fréquemment utilisées dans les incipits et les excipits sont donc « *dune* », « *bleu* », « *lumière* » et « *jour* ».

Se répétant et se développant en parcours les figures s'agentent entre elles et constituent des motifs. Il faut noter que les figures gardent avec quelques légers changements leur formes lexicales (*rêve*, *rêverie*, *rêver* ; *désert*, *désertique* ...). Dans un texte, un motif « entraîne dans son sillage de nombreux détails figuratifs, notamment pour créer l'effet de réel » (Eveaeret-Desmedt, 2000 : 34) : « *dune* », « *sable* », « *lumière* », « *caillou* », « *piste* » sont quelques figures qui enrichissent le motif du « *désert* ». Il faut, par ailleurs, noter que le motif peut posséder des sens indépendamment de sa signification propre (par exemple le « *désert* » connote dans ce récit la « *liberté* », parmi d'autres sens). La figure et le motif par eux-mêmes n'ont aucun sens ou très peu de sens. Ils acquièrent du sens en fonction des thèmes qu'ils expriment dans un contexte donné » (Eveaeret-Desmedt, 2000 : 37). Par exemple le « *rêve* » signifie dans H1 des objectifs qui ne se réalisent pas.

6. Thématization de l'espace et niveau narratif

Les figures et les motifs peuvent ouvrir virtuellement plusieurs parcours thématiques « d'où le phénomène de la pluri-isotopie qui développe plusieurs significations superposées dans un seul discours » (Greimas et Courtés, 1979 : 146). Par exemple la figure « *désert* » révèle dans H1 les thèmes de /découragement/, l'/union/, le /désespoir/... en revanche dans H2 l'/amitié/, l'/identité/... Le thème commun de deux histoires est le /retour /⁷.

Les thèmes apparaissent dans la narration, concentrés d'avantage sur les sujets, les objets et les événements. (Greimas, Courtés, 1979 : 391). Ce qui signifie

que c'est au niveau narratif, en fonction des actants (et des acteurs), de leurs objets, de leurs acquisitions, de leurs manques et des événements que les thèmes apparaissent. Par exemple « rêve » se manifeste souvent avec le /déplacement/, le /retour/, l'/espoir/ et le /désespoir/ ; « manteau » avec la /protection/ et les /habitants du désert/.

Dans H1 les hommes « masqués par le voile *bleu* » (p. 7) cherchent avec espoir un emplacement pour habiter aux confins d'une ville. Mais, chaque fois, après quelques jours de campement ils sont renvoyés par les autorités de la ville. Plus ils sont renvoyés, moins ils ont d'espoir. « Les autres sont retournés vers le Sud, vers leur piste, parce qu'ils ont compris que qu'il n'y avait plus rien à espérer [...] » (p. 399). Car les horizons « enserrent les derniers nomades. La faim, la soif les encerclent ; ils connaissent la peur, la maladie, la défaite » (p. 381). Le thème de l'/espoir/ transformé en /désespoir/ et en « défaite » montre la tension et la décadence involontaire d'un peuple qui n'a que deux objectifs : /retour/ au Sud, là « où personne d'autre ne savait vivre » (p. 439) et préserver leur liberté « vaste comme l'étendue de la terre, belle et cruelle comme la *lumière*, douce comme les yeux de l'eau » (p. 439).

Le désert amène aussi le thème de la /mort/ : la mort collective et la mort individuelle. Il est évident que dans H1 la thématique de l'/espace/ et celle de la /mort/ sont liées au rétrécissement de l'univers matériel (ils sont chassés de partout, il ne leur reste presque nulle part pour vivre) et psychologique (à cause du refus des autorités des villes, des défaites à la suite des guerres perdues d'avance, de l'anéantissement, des morts atroces ...). « Depuis des mois, des années, ils erraient à la recherche d'une terre, d'une rivière, d'un puits où il pourrait installer leurs tentes et faire leurs corrals pour leurs moutons. Beaucoup étaient morts, perdus sur les pistes qui ne vont nulle part dans le désert, autour de la ville de Marrakech, ou dans les ravins de l'oued Tadla. Ceux qui avaient pu s'enfuir étaient retournés vers le Sud, mais les anciens puits étaient taris et les soldats étrangers étaient partout » (p. 425). Et ils avaient « compris qu'il n'y avait plus rien à espérer » (p. 399).

À l'état initial, Nour⁸, un jeune homme soumis qui obéit sans condition à sa famille et aux dignitaires religieux de sa tribu et ceux des autres, sera le témoin de toutes les atrocités de la guerre. Quittant son père, sa mère et ses sœurs qui retournaient vers le Sud, il prend la décision de rejoindre le cheikh Ma el Aïnin qui est en train de mourir. Lors de sa longue agonie, Nour aide sa femme, profondément triste, Lalla Meymuna et découvre « son beau visage couleur de cuivre » (p. 403).

La mort du chef religieux tue tous ses espoirs. À la suite de cette mort, « seul dans la foule des hommes vaincus » (p. 426), tout près d'Agadir, n'ayant plus

de choix Nour marche « sur la piste du sud, pieds nus, sans rien d'autre que son *manteau* de laine » (p. 438).

Nour « aguerri à la faim [...], à la fatigue » (p. 427) et surtout à la solitude (p. 426) se transforme pendant ses deux années d'errance. À l'état initial il est un « sujet hétéronome (Coquet, 1984, p. 61, 63) qui doit (vouloir extérieur imposé) obéir à ses destinataires (parents, chefs des tribus, dignitaires religieux). À la suite des guerres perdues et les défaites avec sa propre volonté (vouloir intérieur) il prend la décision de se séparer de ses parents. Ensuite, il subit la perte du dignitaire religieux, le cheikh Ma el Aïnin auprès duquel il avait fondé beaucoup d'espairs, qui vont s'envoler en fumée, ainsi il ne lui reste plus personne à qui obéir et à aider. À la fin de cette période désastreuse et des événements catastrophiques il devient un sujet autonome (Coquet, 1984 : 61 et 63) qui prend ses propres décisions. Il ne lui reste plus que sa liberté à préserver.

À partir des données de H2 il est possible de situer cette histoire après 1956, l'année où le Protectorat français prend fin. D'après diverses sources, l'immigration des marocains en France, a eu lieu notamment à Marseille, après les années 1962. Un autre indice peut inspirer le lecteur : dans les années soixante-dix-sept, grâce au mythe propre à une époque, la réputation de beauté des modèles africains avait envahi la presse, par exemple celle d'Iman Mohamed Abdulmajid, découverte par un photographe. Au moins quarante-huit ans séparent donc les deux histoires H1 et H2.

Lalla qui est orpheline a diverses facettes qui enrichissent sa personnalité, en fonction de l'espace dans lequel elle se trouve. Elle habite chez sa tante maternelle à la Cité avec « des chiens et des rats, au milieu de la poussière » (p. 84), entourés de cabanes dont les toits de tôles sont ondulés et couverts de papier goudronné (p. 87). La Cité représente l'opposition des zones riches et des zones pauvres. Les gens venus du désert, les indigènes pauvres habitent dans ces quartiers pauvres, voire miséreux. Chaque fois que Lalla y entre son cœur se serre. Ce bidonville se trouve à la limite du désert, et « une demi-heure loin » (p. 84) de la mer, séparée « de la vraie ville » (p. 84) (probablement Agadir). Lalla vit donc dans l'entre-deux paratopique. Ici il s'agit d'un écart de lieu, autrement dit de la paratopie spatiale⁹. Dans H2 le désert et les rivages ne sont pas fréquentés par les habitants de la Cité, ce sont des lieux écartés. Par contre Lalla passe le plus clair de son temps dans le désert et au bord de la mer dans une grande liberté, la plupart du temps dans une solitude totale, consciente de son bonheur.

Le manque de vrais amis dans la Cité ne la soucie pas ; elle n'a d'amis qu'au désert : Naman, vieux pêcheur qui lui donne le goût de rêver les villes lointaines :

Algésiras, Madrid, Marseille, Lyon, Paris, Genève. Elle a également un ami, que seule elle connaît : Un homme bleu mi réel, mi imaginaire qu'elle identifie de temps en temps à El Azraq. Il porte souvent un manteau blanc et son visage est « voilé de *bleu* » (p. 118). « Elle pense à celui qu'elle appelle Es Ser, le Secret, celui dont le regard comme la *lumière* du soleil, qui entoure et protège » (p. 91). Et enfin le troisième est un jeune homme du désert, plus jeune qu'elle. Ce berger chleuh, le Hartani est d'une beauté exceptionnelle. Il a été abandonné au bord d'un puits « dans un morceau de tissu *bleu* » (p. 111). Lalla aime surtout son visage, « parce qu'il ne ressemble à personne de ceux qui vivent ici, à la Cité » (p. 108). Tout comme Lalla « il ne sait pas lire ni écrire » (p. 113), mais lui, « il ne sait pas parler » non plus (p. 113). Seule Lalla arrive à communiquer avec lui ; « elle lui parle autrement qu'avec les mots » (p. 112). « Ce que dit le Hartani avec ses mains est insensé comme lui, mais c'est comme un *rêve* [...] » (p. 133). Tout comme Lalla aucune tradition ancestrale, culturelle, religieuse, familiale, sociale... ne lui a été transmise. Tous les deux vivent selon leur instinct, leur propre expérience et leur propre observation. La vie de Nour est en total opposition avec les deux personnages précédents et assez emblématique : élevé par une famille dans une tribu qui respecte les cheikhs et les dignitaires religieux, il observait les traditions ancestrales, familiales et religieuses. Cette différence entre les acteurs montre les ravages causés par les guerres pour établir le protectorat mais aussi durant toute cette période du protectorat.

Le va-et-vient entre la Cité et le désert qui touche la mer et l'attitude de Lalla pour ne pas se mêler aux habitants de la Cité accordent à celle-ci une identité paratopique¹⁰ (celui qui s'écarte d'un groupe ; celui qui vit dans l'entre-deux) ; Quand on pense à Nour de H1, il est toujours dans l'espace topique¹¹ du désert avec les hommes du désert (acteur collectif (*ils*), avec son identité topique¹². Mais ni l'espace topique, ni son identité topique n'a pu le protéger de la catastrophe des guerres.

L'identité paratopique de Lalla se complète avec son insoumission, son imprévisibilité et son instinctivité. Lalla fait ce qu'elle veut ; si elle veut, elle aide sa tante pour les tâches ménagères. Son plus grand désir est de trouver son identité, les souvenirs de sa mère et de sa naissance. Sa tante lui raconte ses propres souvenirs, toujours un peu différents : Lalla pense que « tout cela est au fond d'un brouillard incompréhensible, comme si cela s'était passé dans un autre monde, de l'autre côté du *désert*, là où il y a un autre ciel, un autre soleil » (p. 89). Elle apprend ainsi petit à petit que son arrière-grand-mère était de la tribu Azraq. Cette tribu vivait au Sud, au-delà de la Saguet el Hamra à l'époque où « les guerriers du désert étaient invincibles » (p. 120). D'après les connaissances de la tante, El Azraq, « l'Homme

Bleu » est un saint et un guerrier. Quant à sa mère Lalla Hawa, elle « venait du Sud, du grand désert [...] et sa tribu était de la famille du grand Ma el Aïnin » [chassé] de chez eux. [...] Elle savait rire et chanter » (p. 174-175). Par les bribes des souvenirs qu'elle peut obtenir Lalla essaie de se tisser ses propres souvenirs qu'elle s'approprie. D'après la tante, Lalla est née dans le désert, « au pied d'un arbre » (p. 180) et auprès d'une source (ou d'un puits¹³) ; juste après sa naissance, sa mère l'a fait dormir dans son « *manteau bleu* » (p. 88). C'est sa mère qui lui a donné son nom « Lalla Hawa » puisque Lalla est la fille d'un chérifa. Dans H1 Nour avait rencontré la femme de grand Ma el Aïnin, Lalla Meymuna avec « son beau visage couleur de cuivre » (p. 403). Lalla était probablement une des descendantes du cheikh et de Lalla Meymuna. Ici, en sachant plus que le personnage, le lecteur établit la relation avec Lalla Meymuna qui a aussi un visage de « couleur cuivre » (p. 82), tout comme celui de Lalla.

Les évènements s'accroissent avec l'arrivée de l'homme qui porte un complet veston gris. Beaucoup plus âgé qu'elle, il demande sans cesse en mariage Lalla qui ne veut pas se marier. Entretemps la mort de Nama rend la jeune fille très triste, comme si elle était complètement abandonnée ; sans rien dire à personne, mais avec son dessein en tête, elle quitte la Cité pour s'abriter dans le désert où elle retrouve le Hartani et lui dit : « C'est toi que j'ai choisi pour mari, plus personne ne pourra m'enlever ni m'emmener de force devant le juge pour me marier... Maintenant nous allons vivre ensemble, et nous aurons un enfant, et plus personne d'autre ne voudra m'épouser [...] » (p. 219). Ayant échappée au mariage forcé, elle part à Marseille où sa tante travaille. Cette ville n'est pas « son lieu » ; elle est aussi un espace paratopique¹⁴. Le titre de ce chapitre est très suggestif : « *La vie chez les esclaves* » (p. 257). Contrairement à l'espace paratopique « désert » et « désert » + « mer » cet espace est dysphorique, même plus dysphorique que la Cité. Une fois de plus sur le sol étranger, elle est un sujet complètement paratopique. Malgré son jeune âge, sa solitude et sa détresse, elle réussit à trouver son propre travail et à quitter le logement de sa tante, pour le sien. Quand elle trouve du temps, jour ou nuit elle arpente et observe la ville et les gens. Elle trouve des amis marginaux et solitaires : un petit voleur, Radiez, et un mendiant.

Dans sa chambre étroite sous une lumière grise, dans « la clarté malade [...] le regard du Hartani bouge en elle, dans son ventre, réveille la vie » (p. 322). Sa grossesse n'empêche ni sa vie pénible, ni son travail, ni ses vagabondages sans fin. Malgré les travaux humiliants, la pauvreté, la fatigue, la solitude et la faim elle garde sa liberté et son autonomie (Coquet, 1984 : 61 et 63). Elle continue à penser « aux pays qu'il y a de l'autre côté de la mer, les terres rouges et jaunes, les noirs rochers debout dans le *sable*, comme des dents. Elle pense aux yeux de

l'eau douce ouvert au ciel » (p. 334). Un jour indignée de tout, lasse de rêver l'autre côté de la mer et le désert, elle dépense toute son économie pour s'acheter des vêtements et pour dîner dans un restaurant cher et chic où un photographe la trouve « extraordinaire » (p. 338) avec « son beau visage couleur de cuivre, au corps long et lisse, qui brille dans la *lumière*, Hawa au regard d'aigle, aux lourds cheveux noirs qui cascadenent sur ses épaules » (p. 346).

Devenue célèbre du jour au lendemain, elle adopte le nom de sa mère : Hawa Lalla. Assumant le reflet de sa mère son identité se dédouble. Avec son beau visage de couleur cuivre, elle est partout, « sur les couvertures des journaux [...] sur les pages des magazines, sur les planches de contact » (p. 345). Le regard expérimenté du photographe sent dans le visage de Lalla « la profondeur de l'inquiétude derrière la force de sa *lumière*. Il y a aussi la méfiance, l'instinct de fuite, cette sorte de drôle de lueur qui traverse par instant les yeux des animaux sauvages » (p. 351). La jeune femme justifie l'inquiétude du photographe en parlant de « l'enfant qu'elle porte : « Un jour, tu sais je m'en irai, je partirai, et il ne faudra pas essayer de me retenir, parce que je partirai pour toujours » (p. 351-352). Une nuit le photographe l'emmène dans un dancing, Paris-Palace¹⁵ où elle exécute une danse improvisée comme si elle était en transe : « Elle danse pour partir, pour devenir invisible, pour monter comme un *oiseau* vers les nuages. Sous ses pieds nus, le sol de plastique devient brûlant, léger, couleur de *sable* [...] Maintenant autour de Lalla Hawa, il y a une étendue sans fin de poussière et de pierres blanches et de sel, et les vagues des *dunes*. » (p. 355-356).

Et un jour elle part sans prévenir, emportant tous ses vêtements et son « vieux *manteau* marron » (p. 409, 411) et sur la route de retour, à l'instar de Nour de H1, elle portait, elle aussi son manteau lors de son périple. Elle voyage en train « pendant des jours et des nuits, de pays en pays, [...] ensuite elle prend le bateau [...] l'autocar » (p. 408-409, 412), fatiguée, elle arrive à la Cité mais « prend le chemin des *dunes* » (p. 414). Elle fait comme sa mère, elle s'approche d'un arbre ; elle le connaît depuis son enfance : le figuier¹⁶ qui se trouve juste au bord de la mer¹⁷. Elle met au monde une petite fille dans une grande solitude ; « elle plonge l'enfant [...] dans l'eau salée, elle le baigne avec soin [...], elle pose le bébé dans le grand *manteau* marron. Avec les gestes instinctifs [...] » (p. 422). Et enfin lorsqu'elle donne à sa fille le nom qu'elle avait adopté elle trouve, elle-même, sa propre identité personnelle.

Son identité de sujet autonome ne fait que se renforcer lors de ses épreuves. À l'état initial et pendant son changement (se promener dans le désert et au bord de la mer, choisir son mari, travailler, trouver la célébrité sur un espace étranger et enfin le retour) son identité paratopique se transforme en une identité topique.

À l'état final, tout comme le héros de H1, Nour, Lalla retourne aussi vers le Sud, vers le Maroc, avec un sentiment de liberté et de plénitude. Alors que le premier se fond dans l'acteur collectif « ils » et se perd dans les profondeurs du désert marocain, cinquante ans après, la deuxième, un sujet individuel et autonome retrouve son espace initial : le désert et la mer auxquels elle appartient. Elle se rend compte que le lieu où le désert touche la mer c'est son lieu topique pour recommencer une vie à deux et qu'elle est une fille du désert tout comme sa mère, tout comme les hommes bleus.

Figures	Thèmes H1	Thèmes H2
« Désert », « sable », « dune », « Sud »	/déplacement/, /espoir/, / désespoir/, /soumission/, /vie/, /mort/, /retour/, /liberté/, / solitude/, /union/ /retour/, / guerre/	/liberté/, /recherche d'identité/, /insoumission/, /solitude/, / amour/
« Désert + « mer »		/liberté/, /bonheur/, /naissance/, /retour/, /amitié/
« Rêve »	/s'installer/, /vivre/	/recherche d'identité/, /décou- verte/, « désert + mer »
« Manteau »	/identité/, /retour/	/maternité/, /protection/, / retour/
« Oiseau »		/liberté/, /rêve/, /déplacement/
« Bleu »	/liberté/, « désert »	/bonheur/, /retour/, /être orphelin/, /naissance/, « désert »
« Lumière »	/liberté/	/bonheur/, /retour/
« Jour »		

Tableau 2

Les deux sens (temporel et visuel) de la figure « jour » ne se thématisent pas au niveau narratif.

L'espace du récit, le désert en tant que figure et créateur de motifs comporte plusieurs jalons thématiques superposés (/déplacement/, /espoir/, /désespoir/, /soumission/, /vie/, /mort/, /retour/, /guerre/, /liberté/, /solitude/, /amour/, /bonheur/, /naissance/, /amitié/, /rêve/, /vivre/, /maternité/) qui lui confèrent le rôle du héros, comme personnage principal du roman. C'est la raison pour laquelle, peut-être, le récit ne s'intitule-il pas « Le désert », mais tout simplement « Désert », si bien que le titre du récit acquière le caractère d'éponyme.

Conclusion

Le fait que la mise en page de la première histoire (H1) occupe les deux tiers chaque page du récit peut signifier l'enlèvement d'une partie de la vie des hommes du désert par la colonisation et par les guerres injustes.

Les figures des incipits et des excipits de ce récit permettent au lecteur attentif de se forger certaines hypothèses de lecture : par exemple, un effort pour trouver des points communs entre les deux histoires et/ou relier les deux histoires...

Dans les deux histoires le retour évoque une lueur d'espoir. Les villes, les espaces étrangers, autres que le leur, représentent pour les hommes du désert et pour Nour un monde clos mais sûr pour subsister. Pourtant leurs rêves irréalisés de s'installer même aux confins des villes les font se risquer dans leur choix de s'avancer vers le Sud où personne d'autre ne sait vivre. Le « Sud », la figure réitérée dans le contenu de H1 signifie probablement le danger et la menace de ne pas survivre. Or, grâce à son retour au sud, Lalla qui ne renonce ni à son individualité ni à sa propre liberté, retrouve son identité spatiale et sa personnalité à l'image de celle de sa mère (H2).

L'espace de la première histoire, lieu de défaites et de déceptions devient à la fin du protectorat, un lieu de liberté, pour les hommes et les femmes du désert sans pourtant avoir la possibilité d'y vivre. Le protectorat les a arrachés de leur propre espace, de leur propre culture pour les disperser dans le désert et les obliger à vivre dans la solitude et la pauvreté, même s'ils gardent toute leur dignité. Dans la deuxième histoire la plupart des hommes du désert sont condamnés à vivre aux confins paratopiques des villes et/ou à quitter leurs propres espaces pour travailler dans les espaces qui ne sont pas les leurs.

Bibliographie

- Coquet, J.-C. 1984. *Le discours et son sujet 1*. Paris : Klincksieck.
- Courtés, J. 1986. *Le conte populaire : poétique et mythologie*. Paris : PUF.
- Everaeret-Desmedt, N. 2000. *Sémiotique du récit*. Bruxelles : DeBoeck-Université.
- Greimas, A.-J., Courtés, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- Greimas, A. J. 1973. « Les actants, les acteurs, les figures ». in : *Chabrol, Cl. Sémiotique narrative et textuelle*. Paris : Larousse.
- Isasacharoff, M. 1976. *L'espace et la nouvelle*. Paris : José Corti.
- Le Clézio, J. M. G. 1980. *Désert*. Paris : Gallimard. Coll. Folio.
- Mangueneau, D. 2004. *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin
- Prince, G. J. 1968. *Métaphysique et technique dans l'œuvre romanesque de Sartre*. Genève : Droz.
- Villani, J. 2004. *Le roman*. Paris : Belin.

Sites internet

- <http://www.dorffer-patrick.com/article-le-maroc-sous-protectorat-fran-ais-de-1912-a-1956-101813886.html> [Consulté le 10.10. 2018].
- <http://www.significationprenom.com/prenom/prenomLALLA.html> [Consulté le 17.08.2018].
- <https://www.prenoms.com/prenom/signification-prenom-HAWA.html> [Consulté le 17.08.2018].
- <https://www.enfant.com/prenoms/hawa/> [Consulté le 17.08.2018].
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Nour> [Consulté le 17.08.2018].
- https://www.lemonde.fr/societe/article/2002/12/06/les-dates-cles-de-l-immigration-en-france_301216_3224.html [Consulté le 20.08.2018].
- <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/glossaire.html> [Consulté le 12.10. 2018].
- <https://www.almaany.com/fr/dict/ar-fr/sahara/> [Consulté le 03.09.2018].

Notes

1. Les thèmes sont montrés entre deux barres : / /.
2. H1: Histoire 1
3. H2: Histoire 2
4. « Néologisme de “explicit”, désigne le dernier chapitre ou les derniers termes d’un texte. A pour objectif de clarifier ce texte, de le synthétiser de façon “explicite”. Terme actuel employé en littérature ou en matière juridique ». <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/excipit/> [Consulté le 02.08.2019]
5. Les figures sont écrites en italique. Les pages qui concernent Désert seront données dans le corps tu texte comme (p. 422).
6. La couleur bleu relie verticalement deux espaces et les deux éléments: le haut (/ciel/, /air/) et le bas (/mer/, /eau/).
7. Ce thème est lexicalisé à la fin du récit et de la première histoire (p. 439).
8. Nour est un prénom d’origine arabe ; il est très répandu dans les familles maghrébines. Signifie “lumière”. <https://www.prenoms.com/prenom/signification-prenom-NOUR.html> [Consulté le 02.08.2019].
9. Suivant le point de vue d’Aristote « para-» signifie qui se trouve aux limites, hors des limites et « -topie », centre, connu, stable. Paratopie correspond donc à ce qui se trouve aux limites et en dehors des limites établis.
10. Identité paratopique: « tous ce qui semblent échapper aux lignes de partage de la société: bohémiens, juifs, femmes, clowns, aventuriers, Indiens d’Amérique..., selon les circonstances » (Maingueneau, 2004 : 77).
11. Espace topique: espace culturellement et socialement défini.
12. Identité topique: Celle qui appartient à une société, à une culture définie.
13. Le mot « *puits* » évoque l’élément /eau/.
14. Espace paratopique: (...) n’est pas l’absence de tout lieu, mais une difficile négociation entre le lieu et le non-lieu, une localisation parasitaire, qui vit de l’impossibilité même de se stabiliser.” (Maingueneau, 2004, p. 52, 53).
15. Ce nom évoque un club parisien très réputé, fréquenté par les célébrités et très à la mode entre les années 1978 et 1990.
16. La figue “symbolise la bienveillance et la fécondité en raison du grand nombre des grain” en Afrique du Nord. https://www.persee.fr/doc/dha_0755-7256_2002_num_28_2_2474 [Consulté le 31.7.2018].
17. Le mot mer évoque l’élément /eau/.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Études de « K » : Yunus Emré, Dino Buzzati, Salah Stétié

Fadi Khodr

Chercheur indépendant, Canada
fadi_khodr@hotmail.com

Reçu le 13-04-2019 / Évalué le 13-11-2019 / Accepté le 15-11-2019

Résumé

Cet article analyse un poème du poète libanais d'expression française Salah Stétié en y décelant une référence à l'écrivain italien Dino Buzzati et une autre au poète mystique turc Yunus Emré. Notre lecture croisée semblera de prime abord périlleuse, mais ne tardera pas à révéler le véritable « Art poétique » de Salah Stétié et à expliciter la rhétorique de l'ineffable dans son œuvre. En dégageant ces « interférences culturelles » pour élucider quelques figures et transfigurer ainsi l'illisible, nous espérons infirmer l'hypothèse de la suspension ou de l'indétermination référentielle dans la poésie stétienne.

Mots-clés : art poétique, interférences culturelles, quête ontologique

« K » çalışmaları: Yunus Emre, Dino Buzzati, Salah Stétié

Özet

Bu makalede, Fransızca konuşan Lübnanlı şair Salah Stétié'nin, İtalyan yazar Dino Buzzati'ye ve mistik Türk şair Yunus Emre'ye atıfta bulunduğunu gösteren bir şiir inceleniyor. Okumamız başlangıçta tehlikeli görünecek, ancak yakında Salah Stétié'nin gerçek "şiirsel sanatını" ortaya çıkaracak. Bu "kültürel müdahaleleri" vurgulayarak Stétié'nin şiirinde referans belirsizlik hipotezini geçersiz kılmayı umuyoruz.

Anahtar Sözcükler: şiir sanatı, kültürel müdahaleler, ontolojik arayış

« K » studies: Yunus Emre, Dino Buzzati, Salah Stétié

Abstract

This article analyzes a poem by the French-speaking Lebanese poet Salah Stétié, citing a reference to the Italian writer Dino Buzzati and another to the mystical Turkish poet Yunus Emre. Our reading will seem initially perilous, but will soon reveal the true "poetic art" of Salah Stétié and explain the rhetoric of the ineffable in his work. By excavating these "cultural interferences" to elucidate some figures

and thus transfigure the illegible, we hope to invalidate the hypothesis of referential suspension or indetermination in Stétié's poetry.

Keywords: poetic art, cultural interferences, ontological quest

En 2003, Salah Stétié publie son recueil *Fiançailles de la fraîcheur*. Nous trouvons dans ce recueil un hommage possible à un écrivain italien qui, à notre connaissance, n'est jamais mentionné dans les essais de Salah Stétié. Cela nous pousse à y voir une simple référence. Toujours est-il que cette dernière nous semble beaucoup plus claire que dans d'autres poèmes, notamment quand on accorde une importance au choix du titre. En effet, il s'agit d'un titre commun à un poème de Salah Stétié et une nouvelle traduite de Dino Buzzati (1906-1972). Nous parlons évidemment du titre « Le K » que porte un poème de *Fiançailles de la fraîcheur* (Stétié, 2003 : 127). En 1966, Dino Buzzati a publié un recueil de nouvelles, intitulé *Il colombre* (*Le K* en français), titre de la première nouvelle du livre. Cette nouvelle a été traduite en français par Jacqueline Remillet en 1967. Nous nous référons à sa reprise dans le premier tome des nouvelles complètes de Dino Buzzati publié en 1990 aux Éditions Robert Laffont (Buzzati, 1990 : 515-519).

Le K - Dino Buzzati (extraits)

[...] « [...] C'est un squalo effrayant et mystérieux, [...] il choisit sa victime et [...] la suit [...] toute la vie s'il le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne n'a jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille. [...] » [...] À distance il [Stefano] apercevait un petit point noir qui affleurait de temps en temps. C'était son K qui croisait lentement, de long en large, et qui l'attendait avec obstination. [...] Le travail, les amitiés, les amusements, les premières amours : la vie de Stefano était désormais toute tracée, néanmoins le souvenir du K le tourmentait [...]. Et Stefano commença à naviguer [...]. Il bourlinguait, bourlinguait sans trêve, et dans le sillage de son bateau, [...] il traînait derrière lui le K. C'était là sa malédiction et sa condamnation, il le savait, mais justement pour cette raison peut-être, il ne trouvait pas la force de s'en détacher. Et personne à bord n'apercevait le monstre, si ce n'est lui. [...] Jusqu'au jour où, soudain, Stefano prit conscience qu'il était devenu vieux [...]. Vieux et amèrement malheureux, parce qu'il avait usé son existence entière dans cette fuite insensée à travers les mers pour fuir son ennemi. Mais la tentation de l'abîme avait été plus forte pour lui que les joies d'une vie aisée et tranquille. Et un soir, tandis que son magnifique navire était ancré au large du port où il était né, il sentit sa fin prochaine. [...] À coups de rames il s'éloigna. [...] Au ciel il y avait un croissant de lune. [...] Tout à coup le mufle hideux du K émergea contre la barque.

« Je me suis décidé à venir à toi, dit Stefano. Et maintenant, à nous deux ! »
Alors, rassemblant ses dernières forces, il brandit le harpon pour frapper.
« Bouhouhou ! mugit d'une voix suppliante le K. [...] Moi aussi je suis recru de fatigue [...] ... dire que tu n'as jamais rien compris !
– Compris quoi ? fit Stefano piqué.
– Compris que je ne te pourchassais pas autour de la terre pour te dévorer comme tu le pensais. Le roi des mers m'avait seulement chargé de te remettre ceci. »
Et le squalo tira la langue, présentant au vieux marin une petite sphère phosphorescente. Stefano la prit entre ses doigts et l'examina. C'était une perle d'une taille phénoménale. Et il reconnut alors la fameuse Perle de la Mer qui donne à celui qui la possède fortune, puissance, amour, et paix de l'âme. Mais il était trop tard désormais.
« Hélas ! dit-il [...]. J'ai seulement réussi à gâcher mon existence et la tienne...
– Adieu, mon pauvre homme », répondit le K.
Et il plongea à jamais dans les eaux noires.
Deux mois plus tard, poussée par le ressac, une petite chaloupe s'échoua sur un écueil abrupt. Elle fut aperçue par quelques pêcheurs qui, intrigués, s'en approchèrent. Dans la barque, un squelette blanchi était assis : entre ses phalanges minces il serrait un petit galet arrondi. [...]

Le K. - Salah Stétié

Ils se sont réifiés, puis absents.
Occulté K. mystique.
Un point est apparu, point de lune.
La mort a commencé à cueillir son cresson
À des seuils d'eau, dans l'habitude
Il y a sur tout cela un clair immense
Le K. ayant laissé la garde de ses plumes
À la couleur plus bleue, à la valeur plus verte
D'une aube où les millénaires attendent
Le souffle, le nuage
Un arbre s'est sur les jardins déployé
Aux purs sommets de pierre
Qui est le K. ? Il est montagne, il est Sinai
Qui jette une ombre aérée sur ce village
Où me voici buvant
Près de mes chats, dans mes vieux kilos d'homme

Il est vrai qu'à la première lecture croisée, nous ne décelons pas d'analogies pertinentes entre les deux textes. Ce ne sont que des termes communs qui affleurent dans la nouvelle et le poème et qui relèveraient de la pure coïncidence, dira-t-on. Toutefois, le « petit point noir qui affleurerait de temps en temps » dans la mer, représentant le K, monstre marin « effrayant et mystérieux » que seul Stefano (le héros de la nouvelle de Buzzati) aperçoit, pourrait rejoindre dans la première strophe (du poème de Stétié) les vers 2 et 3 : « Occulté K. mystique. / Un point est apparu, point de lune. » Puis, les vers : « La mort a commencé à cueillir son cresson / À des seuils d'eau, dans l'habitude » renverraient à l'attente obstinée du K poursuivant sa proie « à travers les mers » pour la « dévorer » (selon les dires du père de Stefano) ainsi que la hantise, la « malédiction », la « condamnation » qu'il représente pour ce dernier. Il s'agirait de la hantise de la mort qui guette l'être humain, hantise qui « a commencé » dès que le jeune Stefano a vu le monstre et appris qu'il devait « fuir son ennemi », ce destin funeste, jusqu'à user « son existence entière dans cette fuite insensée ».

Cette « tentation de l'abîme », comme le dit Buzzati, « avait été plus forte pour lui que les joies d'une vie aisée et tranquille ». Ce qui se recoupe avec un extrait de l'essai « Petite leçon de l'abîme » publié en 1993 dans *Le Nibbio ou la médiation des imaginaires* de Salah Stétié :

« Voltaire a beau s'en gausser : l'homme est un animal à précipice. Le gouffre, le vertige du gouffre est lié, depuis toujours, à son mode d'être. Jung dira plus tard que l'abîme, c'est la profondeur maternelle, qu'il est l'un des noms apaisants et terribles de l'inconscient. Mais déjà le disaient innocemment, inconsciemment, les premiers hommes, ceux d'Akkad, ceux de Sumer, quand ils s'employaient à définir Tiamat, la grande déesse : "La mère Abîme qui forme toute chose..." Et, pour ceux-là, l'abîme est épouvantable, gardé qu'il est, protégé par des monstres [...].

Aussi bien, le maître du monde, Enki lui-même, flotte-t-il sur l'abîme et l'on peut lire dans le texte sumérien :

Le Seigneur de l'abîme, le maître, Enki / Enki, le seigneur qui décide des destins, / S'est construit son temple, tout de métal et de pierres rares / En métal et pierres rares où le soleil étincelle / Il s'est toujours installé un temple sur l'abîme / Ô temple, dont l'enceinte enferme l'abîme...

On le voit, [...] l'abîme, le gouffre, nous est originel et donc la poésie, quêteuse d'originel, ne peut - inévitablement - que le rencontrer, et elle se doit de le faire. » (Stétié, 1993 : 97-98).

Alors que nous croyions notre lecture croisée périlleuse, nous voilà plutôt conforté par cet extrait qui mentionne clairement l'abîme « épouvantable [...]

protégé par des monstres » quoique le monstre devienne lui-même le représentant de cet abîme chez Buzzati. Son K s'avère finalement être l'agent du « roi des mers » qui l'a chargé de remettre à Stefano « la fameuse Perle de la Mer ». Ce roi des mers ne serait-il pas Enki ou tout autre seigneur de l'abîme connu dans les civilisations anciennes ? Le don inattendu du K aurait pu correspondre à la chute de la nouvelle, évoquant l'ironie du sort, mais voilà que : « Deux mois plus tard, poussée par le ressac, une petite chaloupe s'échoua sur un écueil abrupt. Elle fut aperçue par quelques pêcheurs qui, intrigués, s'en approchèrent. Dans la barque, un squelette blanchi était assis : entre ses phalanges minces il serrait un petit galet arrondi. » Même s'il ne s'agit pas de la même embarcation, la chute inattendue (ironie du sort-destin) semble reconvertie en fin tragique prévue dès le début (rupture du sort de la perle magique), donc en un redoublement de l'ironie du sort qui n'est pas sans rappeler l'histoire du Juif errant dans *Le Vaisseau fantôme*, ou *Le Hollandais volant*.

Le K de Buzzati, une fois sa mission accomplie, « plongea à jamais dans les eaux noires ». Dans le poème de Stétié, il n'est pas question de perle bien que cette gemme surgisse dans nombre de ses poèmes. Le poète écrit plutôt dans la deuxième strophe : « Il y a sur tout cela un clair immense / Le K. ayant laissé la garde de ses plumes / À la couleur plus bleue, à la valeur plus verte / D'une aube où les millénaires attendent / Le souffle, le nuage ». Certes, nous pouvons constater, d'après cette strophe isolée et à la lumière de la « Petite leçon de l'abîme », que le K stétié serait un monstre ailé gardien du gouffre que le poète vient de rencontrer mentalement en composant son poème. Car « la poésie, quêteuse d'origel, [...] se doit de le faire ». Après la prise de conscience de la finitude (dans la première strophe), le K du poète confie ses plumes (ou sa plume-stylo) aux couleurs de l'esprit et de la vie pour régénérer son souffle. Il s'agirait dans les deux premières strophes d'une reformulation poétique de la suite de « Petite leçon de l'abîme », deuxième arrière-texte du poème :

« La vision est à la fois un enténébrement et une clarté, une nuit d'où se dégage une aube, une genèse de la lumière à travers l'abîme. [...] Là où le gouffre se retire, il ne reste que les mots, ou bien alors les choses, les pauvres choses telles qu'elles sont. [...] Le réisme, qui est l'une de nos maladies, est, à tout le moins, la rançon obligée de cela, justement, qu'on appelle l'état des choses. Il arrive qu'au point de rencontre de la chose nue et du vocable s'épuise, par adaptations successives, à donner une forme et une structure, une légitimité verbale à cela qui, dans l'économie de l'univers, n'est inscrit nulle part, ne fait partie d'aucune permanence. » (Stétié, 1993 : 104-106).

Si la première phrase de la citation ci-dessus résume l'enjeu principal des deux premières strophes du poème « Le K », nous décelons dans les trois phrases suivantes un développement explicitant le tout premier vers : « Ils se sont réifiés, puis absents. » À travers tout ce qui précède, les deux premières strophes du poème « Le K » pourraient très bien faire partie d'un « Art poétique ». Nous y reviendrons.

Pour l'instant, il nous incombe de ne pas oublier la troisième et dernière strophe du poème où le poète pose l'énigme et, bizarrement, y répond : « Qui est le K. ? Il est montagne, il est Sinâï ». Ce vers vient renverser tout ce que nous venons d'avancer. Loin de nous décourager, nous remarquons que chaque strophe a son propre K : le premier « mystique » et « occulté » (après les mots réifiés) connote la présence au monde, le deuxième central dénote un monstre ailé, le troisième n'est que le mont Sinâï. Il est curieux que le mot interrogatif « qui » soit utilisé pour s'informer sur l'identité du K comme s'il s'agissait d'un être animé, alors que la réponse concerne un élément inanimé. En outre, tel que nous l'avons souligné, le lecteur de Salah Stétié trouve étrange sa réponse immédiate à la question. Pensons à sa nouvelle énigmatique « La mer de Koan » (2007). La réponse donnée permettrait cependant au lecteur hâtif de se dire qu'il s'agit vraiment d'une montagne dans tout le poème, vu la cooccurrence de termes qui corroborent une lecture plus ou moins lyrique de premier degré : « lune, cresson, eau, bleue, verte, aube, nuage, arbre, jardins, purs sommets de pierre, village ». Mais Stétié précise que ce n'est pas une montagne quelconque : « il est Sinâï / Qui jette une ombre aérée sur ce village / Où me voici buvant / Près de mes chats, dans mes vieux kilos d'homme », transposant ainsi le mont dans son village de retraite qu'il mentionne dans d'autres poèmes et écrits. Loin de renier notre lecture des deux premières strophes, nous voudrions proposer un troisième arrière-texte garantissant l'unité du poème.

Certains pourraient en effet lier directement le K mystique et le K montagne en proposant l'image de la montagne de Qâf mentionnée dans le Coran et revêtant une importance spirituelle et gnostique. De fait, la sourate L du Coran s'intitule (ق) « Qaf », son arabe de la lettre Q. La même lettre ouvre le premier verset de la sourate. Rappelons que Salah Stétié, sans vouloir remettre en question les interprétations des exégètes, voit dans ces lettres mystérieuses et incréées du Coran « un retour de la langue sur elle-même, [...] un ressourcement dans l'essentiel » (Stétié, 1995 : 135-136). Ceci expliquerait le choix du titre de son poème. D'ailleurs, quand ils reviennent sur l'origine du titre de sa nouvelle, les commentateurs de Buzzati évoquent souvent une certaine rhétorique de l'ineffable. Pour ce qui est des exégètes du Coran, plusieurs pensent que Qâf est une montagne mystérieuse.

Notre approche interdisciplinaire nous pousse à suivre cette piste dans le seul but de trouver un nouvel arrière-texte plausible autre que la sourate coranique. C'est que, dans le même recueil *Fiançailles de la fraîcheur*, on lit, dans un poème de la section « Nuage avec des voix », ces deux vers : « Montagne médiatrice / Sensible au nid sensible de la lune » (Stétié, 2003 : 56). On retrouve ainsi trois mots pivots des trois strophes du poème « Le K » : « lune, nuage, montagne ». Les adjectifs « médiatrice » et « mystique » caractérisant la « montagne » dans les deux poèmes nous invitent bien entendu à penser aux différents soufis et mystiques que convoque Salah Stétié dans ses essais et même dans ses poèmes pour la fulguration poétique de leurs phrases comme Djelâl-Eddine Roûmi, Ibn Arabi, Mansour Hallâj. Ceux-ci figurent parmi les plus cités par le poète libanais, avec d'autres « grands formulateurs » persans « du milieu du XI^e au milieu du XIV^e siècle » dont « Abu-Saïd ibn Abil-Khayr, Ferdousi, Gurgani, Khayyâm, Nizami, Attar et Hafez ». (Stétié, 1993 : 152-153).

Pour notre part, nous avons trouvé un arrière-texte probable du côté d'un mystique qui est très peu cité dans l'œuvre de Salah Stétié. Il s'agit de Yunus Emré, poète mystique turc du XIII^e siècle, auteur du *Livre de l'Amour Sublime*. De fait, des extraits du recueil *Poèmes* de Yunus Emré (1973), mentionnant entre autres la montagne Kaf, nous semblent préfigurer des vers du poème « Le K » de Salah Stétié.

Poèmes – Younous Emrè (extraits)	Le K. – Salah Stétié
<p>p. 20 : (5) Plongeant dans le tréfonds des mers de la nacre j'y ai trouvé Riche de perles j'en reviens la question n'est pas du tréfonds Qu'ici devienne Sinaï que tout ce que je vois soit beau Que m'importe Moïse à moi il n'est question de toi ni moi</p>	<p>Ils se sont réifiés, puis absents. Occulté K. mystique. Un point est apparu, point de lune. La mort a commencé à cueillir son cresson À des seuils d'eau, dans l'habitude</p>
<p>p. 24 : (8) Les tables de l'initiation sont aussi dans le corps humain Et le Sinaï où monta Moïse – ou bien la Kaaba L'Archange sonnait la trompette mêmement dans le corps humain</p>	<p>Il y a sur tout cela un clair immense Le K. ayant laissé la garde de ses plumes À la couleur plus bleue, à la valeur plus verte D'une aube où les millénaires attendent Le souffle, le nuage</p>
<p>p. 28 : (10) À rien ne servent tous ces gains ah ma vie que faire de toi</p>	<p>Un arbre s'est sur les jardins déployé Aux purs sommets de pierre Qui est le K.? Il est montagne, il est Sinaï Qui jette une ombre aérée sur ce village Où me voici buvant Près de mes chats, dans mes vieux kilos d'homme</p>
<p>p. 30 : (11) On m'a de la montagne Kaf jeté sans façon une pierre Qui sur la route ainsi tomba m'abîmant le visage ou presque Sur le peuplier le poisson mangeait des truffes au goudron</p>	

Le premier extrait de Yunus Emrè (dont le nom s'écrit aussi en français Younous Emrè, Younous Emré ou Yunus Emre) rappelle évidemment la nouvelle de Dino Buzzati via le motif des « tréfonds de la mer » et notamment le motif de la perle qu'on retrouve dans plusieurs autres poèmes de Salah Stétié. Bien entendu, l'extrait mentionne déjà le Sinaï et Moïse. Le mont se retrouve dans le deuxième extrait associé à la Kaaba, aux « tables de l'initiation » qui sont « dans le corps humain » et à l'« Archange sonnante la trompette ». Ce qui nous invite à citer cet autre extrait significatif du *Divan* de Younous Emré. Il s'agit du texte intitulé « L'Évangile et le Coran » :

« Plongés dans l'océan des significations, nous avons, méditant, trouvé tous les aspects de l'univers dans l'existence incarnée. Le jour et la nuit, la grande course nocturne, les commandements gravés des tables de la Loi, tout est dans l'être. Le Sinaï, la demeure céleste du Seigneur, Israfil, trompette du jugement, tout est dans l'être. La Bible et l'Évangile, le Coran, le Talmud, la sentence de lumière, tout est dans l'être. Les Cieux démesurés, les anges qui les peuplent, les bandeaux qui nous cachent les secrets de la vie intérieure, les soixante-dix mille bandeaux, tout est dans l'être. Les sept ciels, les sept terres, ces montagnes, ces mers, le paradis et l'enfer ne sont qu'existence.

Younous dit vrai. Nous disons tous que c'est vrai. Regarde ici ou là : tout est dans l'être. » (Emré, 1963 :59).

Un tel passage ne manque pas d'évoquer plusieurs autres de Stétié. La première phrase résume sa « Petite leçon de l'abîme ». Les cinq reprises de « tout est dans l'être » sont autant de piliers de la quête poétique ontologique : un poème du recueil *Fiançailles de la fraîcheur* s'intitule d'ailleurs « L'être » (Stétié, 2003 : 107) et Stétié donne ce titre à tout un recueil en 2014. Quant à Israfil ou Israfel qui fit l'objet d'un poème d'Edgar Poe traduit par Stéphane Mallarmé et adapté par Antonin Artaud, il se retrouve dans le titre du recueil d'essais de Salah Stétié : *Sur le cœur d'Israfil* (2013). Ouvrons ici une parenthèse pour dire qu'un fil culturel semble relier Yunus Emre, Edgar Poe, Antonin Artaud, Salah Stétié. D'ailleurs, dans sa présentation du *Livre de l'Amour Sublime*, Pierre Seghers affirme qu'« [a]u début du XVI^e siècle, d'après les traductions d'un Italien prisonnier des Turcs entre 1438 et 1458, Martin Luther, Erasme et Sébastien Frank auront adapté et fait connaître, en Europe, quelques poèmes de Yunus Emre. » (Emre, 1987 : 31).

Le troisième extrait de poèmes de Yunus Emre fait allusion aux « gains » inutiles réalisés par le héros maudit du K Buzzatien. Pour ce qui est de la montagne mystique, le quatrième extrait évoque « la montagne Kaf » au début d'une série de vers dont les « images absurdes » ne sont pas sans évoquer celles qu'un lecteur a l'impression de trouver dans les poèmes de Salah Stétié. L'écriture du nom de la montagne

paraît significative dans la traduction donnée des poèmes de Yunous Emrè. Alors que les gnostiques et les exégètes du Coran prononcent et traduisent la lettre-nom de la montagne (ق) par Qaf (avec un Q), les traducteurs ont choisi Kaf (avec un K) qui respecte le nom de la translittération en turc moderne de la lettre (ق). Notons que les deux transcriptions sont quand même interchangeables dans des mots arabes écrits en français. Dans une note les traducteurs précisent :

« Ces vers sont extraits du poème 11 qui est un "tekermele" [sic], genre constitué par des images absurdes. Yunous Emrè utilise cette forme pour y introduire cryptiquement sa conception du monde ; d'autres poètes mystiques ont utilisé cette forme d'expression (poétique populaire caractérisée par l'absence d'un thème principal et d'une suite logique dans le propos). La montagne Kaf est une montagne mythique qui formerait la limite entre le monde visible et le monde invisible ; inaccessible aux hommes ; considérée comme l'extrémité du monde. » (Emrè, 1973 : 40-41).

C'est que, dans la conception zoroastrienne de l'univers, cette montagne, où nidifie le Simorgh (appelé aussi Sina-Mru ou Saena) sur l'arbre Tuba, représente la frontière au-delà de laquelle commence la révélation (Roditi, 1985 : 33). Par conséquent, en rédigeant la troisième strophe de son poème, Salah Stétié aurait inconsciemment pensé aux vers de Yunus Emre entre autres textes mystiques. À ce stade de la lecture stratigraphique, nous avons cherché un ultime texte pouvant avoir vraiment inspiré Stétié dans la composition de tout son poème ou constitué le déclat de celui-ci. Il serait ainsi possible de dire que le K stétien fusionne la montagne Kaf et le Simorgh dans une réécriture poétique contemporaine du prélude de l'épître « La modulation du Simorgh » de Suhrawardi d'Alep, poète mystique du XII^e siècle (Corbin, 1939 : 23-24).

Recomposons librement à présent l'énigme et sa réponse : « Qui est le K. ? » Il est Sina-Mru ou Saena. « Occulté K. mystique / [...] ayant laissé la garde de ses plumes / À la couleur plus bleue, à la valeur plus verte ». Il est « un retour de la langue sur elle-même, [...] un ressourcement dans l'essentiel », fulguration de la parole-perle ontologique jaillissant du néant des mots réifiés. Ce qui renvoie à notre évocation de l'art poétique transparaissant à travers l'analyse des deux premières strophes et confirmé dans des poèmes plus récents de Salah Stétié tels « Énigme du séjour dans le Non-Où » (Stétié, 2016 : 31-35) et « Le temps guetté » (Stétié, 2018 : 56). Au lieu de citer encore trois ou quatre phrases significatives des trois dernières pages de la « Petite leçon de l'abîme », nous préférons avancer une dernière interprétation possible et complémentaire du K chez les trois auteurs étudiés. Elle nous vient de l'Égypte pharaonique où le *ka* représente la puissance créatrice de l'homme qu'il puise de sa relation au cosmos. Suivre le *ka* c'est « se conformer à ses directives,

c'est-à-dire marcher sur la voie de l'éternité et des valeurs intangibles. » (Jacq, 1993 : 60). Autrement dit, c'est suivre son cœur sur le chemin de la vérité au lieu de poursuivre les chimères du monde matériel.

Nous trouvons pertinent de clore notre propos sur ces extraits éclairants de « Début et fin de l'incohérence » de Salah Stétié :

« L'écrivain est seul, - et il est entouré. [...] L'écrivain est seul avec ses mots. Il est seul avec son inconscient, celui-là même qui, le moment venu, dictera. Et je dis qu'il est entouré, que l'écrivain, si seul qu'il soit, vit d'abord, et comme spontanément, avec tous ces avec qui lui sont autant de liens avec lui-même et avec le monde. [...]

Ainsi le mécanisme psychique que met en œuvre l'écriture est-il simultanément d'ouverture et de fermeture. C'est ce même mécanisme [...] qu'on verra en action à chaque étape de l'entreprise créatrice, notamment à l'heure où va s'activer de son côté, dans le feu de l'écriture, le jeu des interférences. [...]

Les interférences culturelles [...] ne sont acceptables que si elles ne sont pas mutilantes, que si elles accroissent l'autre de leur propre apport pour le compléter éventuellement, pour le rendre plus visible à lui-même, plus sensible à sa propre gamme, plus avide de sa propre et magnifique différence. » (Stétié, 2013 : 7-13).

En somme, à partir de l'analyse du poème « Le K » de Salah Stétié, nous avons pu élucider progressivement l'enjeu principal de la quête ontologique en déblayant les « interférences culturelles » que constituent les arrière-textes décelés. Si le titre de tout le poème « Le K » a suggéré un rapport avec la nouvelle de Dino Buzzati, c'est qu'il demeure l'affleurement lexical constituant le point de départ de la lecture. Les autres affleurements communs à la nouvelle et au poème ont pu servir le début de l'analyse. Décelant dans l'arrière-texte les deux termes « monstre » et « abîme » absents du poème, nous avons établi un lien avec un essai crucial du poète qui relance et consolide la lecture. Or, en révélant la réponse à l'énigme posée dans la troisième strophe du poème, Stétié nous livre la clé d'un arrière-texte mystique, retrouvé dans des vers de Yunus Emré, menant ultimement à un texte de Suhrawardi qui contribue à discerner la figure derrière le K. En fin de compte, on voit bien comment la « médiation des imaginaires » oriente et balise l'analyse qui préfère ainsi renvoyer le processus de (re)création littéraire non pas à l'influence aveuglante ni à l'emprunt servile, mais plutôt à une sorte d'activation du jeu des interférences culturelles révélées par l'inconscient du texte.

Bibliographie

- Buzzati, D. 1967. *Le K*. Nouvelles traduites de l'italien par Jacqueline Remillet. Paris : Robert Laffont. http://www.commonsources.com/textes/Buzzati_le_K.pdf
- Buzzati, D. 1990. *Dino Buzzati. Toutes ses nouvelles. Tome 1 / 1942-1966*. Traduit de l'italien par Michel Breitman, Yves Panafieu, Jacqueline Remillet. Préface et notes de Michel Breitman. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Corbin, H. 1939. « Deux épîtres mystiques de Suhrawardi d'Alep ». *Hermès*, troisième série, n°5, p. 7-50.
- Emré, Y. 1963. *Le Divan*. Traduit et préfacé par Yves Régnier. Traduction relue par M. Bourhan Toprak. Paris : Gallimard, collection Unesco d'œuvres représentatives - série européenne.
- Emré, Y. 1973. *Poèmes*. Traduits du turc par Guzine Dino et Marc Delouze. Paris : Publications Orientalistes de France.
- Emre, Y. 1987. *Le Livre de l'Amour Sublime*. Présenté par Dominique Halbout du Tanney et Pierre Seghers. Paris : Éditions Seghers, collection « Miroir du monde ».
- Jacq, C. 1993. *L'Enseignement du sage égyptien Ptahhotep. Le plus ancien livre du monde*. Éditions La Maison de Vie, collection « Publications de l'Institut Ramsès ».
- Roditi, E. 1985. « Western and eastern themes in the poetry of Yunus Emre ». *Alif : Journal of Comparative Poetics*, n°5, p. 20-37.
- Stétié, S. 1993. *Le Nibbio ou la médiation des imaginaires*. Paris : José Corti.
- Stétié, S. 1995. « La parole et la preuve ». In : Plouvier, P. et al. *Poésie et mystique*. Paris : L'Harmattan, collection « Critiques littéraires », p. 133-145.
- Stétié, S. 2003. *Fiançailles de la fraîcheur*. Paris : Imprimerie nationale, collection « La Salamandre ».
- Stétié, S. 2013. *Sur le cœur d'Israël*. Saint-Clément : Fata Morgana.
- Stétié, S. 2014. *L'Être*. Saint-Clément : Fata Morgana.
- Stétié, S. 2016. *L'Été du grand nuage*. Saint-Clément : Fata Morgana.
- Stétié, S. 2018. *Le Mendiant aux mains de neige*. Saint-Clément : Fata Morgana.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Vertigo d'Ahmed Mourad, un roman noir pour dépeindre les heures les plus sombres de l'Égypte

Mohammed Matarneh

Université de Jordanie, Aqaba
matarneh@hotmail.com

Reçu le 28-04-2019 / Évalué le 18-10-2019 / Accepté le 14-11-2019

Résumé

Par ce présent travail, nous souhaitons apporter une contribution aux études, pour le moment très rares au Moyen-Orient, qui s'intéressent au caractère social du roman noir et à son engagement politique. Le monde arabe a longtemps dédaigné les velléités littéraires de transposition du roman noir dans l'Orient contemporain, mais Ahmed Mourad a su, avec *Vertigo*, susciter l'enthousiasme de nombreux lecteurs qui, parce que le roman sonnait juste, se sont attachés aux aventures de son protagoniste. L'œuvre aborde la préoccupante situation sociopolitique égyptienne sous Moubarak. Elle reprend avec talent certaines composantes fondamentales de ce sous-genre policier qu'est le roman noir, à savoir la quête de vérité et surtout l'insistance sur la perversion et la décadence des milieux politique et économique. La brutalité de la société égyptienne dans laquelle règnent la corruption, la collusion et de féroces rivalités, est décrite dans un style heurté et dépouillé, d'une violence clinique, qui accentue le réalisme cru de cette fiction.

Mots-clés : roman noir, Égypte, corruption, violence, témoignage, réalisme

Ahmed Murad'ın Mısır'ın Karanlık Dönemlerini Anlattığı “Vertigo” Kara Roman'ı

Özet

Roman, eski Cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek dönemi Mısır Devleti'nin ekonomik, siyasi ve sosyal yönlerini anlatmaktadır. Yazar, gerçeği yansıtırma, ayrıştırma, yolsuzluk, suç, siyasi güçlerin rekabeti ve hukuksuzluğun şekillerini vurgulamaktadır. Bu makale, söz konusu romanı bu açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Çünkü Arap dünyasına yönelik bu tarz eleştirel çalışmalara ilgi çok azdı.

Anahtar Sözcükler: kara roman, Mısır, yolsuzluk, şiddet, realizm

Ahmed Mourad's *Vertigo*, a dark descent through a roman noir in the darkest era of Egypt

Abstract

This article will hopefully be among the rare scholarly endeavors that have investigated the social aspects of the Roman Noir (noir fiction) in the Middle East, and its political engagement. Writers in the Arab world have abstained from writing

noir fiction. However, Ahmed Mourad's realistic novel *Vertigo* has attracted broad readership thus paving the ground for establishing noir fiction as a newly emerging subgenre in the contemporary Middle East. In fact, readers have sympathized with the novel's protagonist quite easily. The noir narrative addresses the disturbing and critical socio-political situation in Egypt under the autocratic and authoritarian regime of the former Egyptian President Hosni Mubarak. The novel contains all the elements of detective fiction or the noir fiction subgenre *i.e.*, mainly the quest for truth and magic realism. The novel portrays the ruthlessness, degradation, and corruption of the political and economic circles in Egypt. The raw realism of the novel's literary style places it among contemporary realistic fiction.

Keywords : noir fiction, Egypt, corruption, violence, testimony, realism

Introduction

Le début du XX^e siècle voit naître une littérature policière très contrastée sur les deux rives de l'océan Atlantique. En effet, tandis que le roman policier à énigme s'épanouit de manière très classique en Angleterre, aux États-Unis, dès les années 20, un nouveau courant de littérature policière prend son envol. Dès lors, « à la suite des sanglants romans bon marché appelés "dime novels" ou "pulp fictions", apparaît le sous-genre du "Hard-boiled" » (littéralement le "dur à cuire") » (Poučová, 2006 : 9), un type de récit macabre mêlant histoires criminelles, vengeance, amours, où l'enquêteur est le plus souvent un détective privé. Ce nouveau courant populaire va lui-même inspirer le « roman noir » français, qui assumera cette ascendance américaine et cherchera progressivement à se construire une identité propre. Ce nom vient de la collection « Série Noire », créée en 1945 par Marcel Duhamel, ami de Boris Vian et comme lui grand américanophile et cinéophile éclairé.

De manière intéressante, le roman noir trouve une ascendance (pas toujours assumée cependant) dans une tradition littéraire réaliste, qui apparaît en France au XIX^e siècle avec des auteurs tels que Balzac, Flaubert, Eugène Sue, Maupassant et Zola. Déjà, dans *Splendeurs et misères des courtisanes*, *L'Assommoir*, *Les Mystères de Paris*, on a le sentiment que les romanciers ne veulent plus détourner leur regard, qu'ils explorent des lieux et des microcosmes ignorés de leurs prédécesseurs. Une certaine démarche, sociologique avant l'heure, leur permet de prendre en considération des sujets tels que l'adultère ou la corruption. Cet intérêt pour des fautes morales que la société bourgeoise entend ignorer fait des auteurs réalistes les prédécesseurs du roman noir ; les uns comme les autres seront d'ailleurs critiqués pour le caractère sordide des univers qu'ils dépeignent. Par ces choix thématiques le roman noir possède une dimension documentaire et offre la possibilité d'explorer (de manière plus ou moins fantasmée) les milieux ignorés mais influents de n'importe quel pays ou n'importe quelle culture ; c'est peut-être

ce qui a assuré sa prospérité dans toutes les régions du monde ainsi que dans toutes les langues usitées.

Pourtant, la sphère arabophone intègre assez tardivement le sous-genre du roman noir. Ce n'est qu'à partir des années 2000 que l'on découvre l'univers poisseux de ces fictions, en Égypte avec Aḥmed Mourad, en Algérie grâce à Yasmina Khadra ou encore au Maroc par le biais de Mīlūdī Ḥamdūshī.

Ahmed Mourad est né au Caire en 1978. Il étudie la photographie à l'institut supérieur du cinéma du Caire, où il obtient son diplôme en 2001. Son travail en tant que photographe personnel d'Hosni Moubarak, l'ancien président égyptien, a eu une grande influence sur son futur métier d'écrivain. De son propre aveu, Ahmed Mourad s'est lancé dans l'écriture pour « évacuer la colère qui s'était accumulée en lui au cours de ces longues heures de travail dans un monde qu'il percevait comme lointain et superficiel. » (Cité par Anna Clementi, 2014).

Ahmed Mourad écrit *Vertigo*, son premier roman, en 2007. *Vertigo* est une réussite littéraire car le roman aborde des sujets qui touchent la vie de chacun : « Je ne parle pas de l'utopie, je me limite à décrire la tragique réalité de la situation en Égypte que nous traversons chaque jour », confirme l'auteur. (Cité par Anna Clementi, 2014). Tous les représentants des classes sociales composant l'Égypte actuelle trouvent leur place dans le roman, des plus riches et des plus puissants aux plus pauvres et défavorisés. *Vertigo*, de même que *L'Immeuble Yacoubian*, est considéré comme un livre ayant préfiguré la révolution égyptienne. Au-delà des rives du Nil, le roman touche avec succès un large public oriental, lequel goûte ce genre de romans qui décrivent avec une lucide crudité la situation sociopolitique du monde arabe.

L'écriture au vitriol d'Ahmed Mourad dépeint un pays qui part à vau-l'eau, touché dans toutes ses sphères sociales ; elle donne vie à des dirigeants corrompus, à des policiers malhonnêtes, à des hommes d'affaire cupides et à des journalistes à la solde des puissants. Écrasée par ces élites vicieuses, la population peine à survivre et sombre elle-même dans la corruption. *Vertigo* est un roman révolté, un cri de ralliement adressé à un peuple égyptien abattu, comme plongé dans la léthargie. De son propre aveu, Ahmed Mourad était lui-même au bord de l'explosion à l'époque où il exerçait son métier de photographe officiel, parce qu'il vivait une double vie depuis cinq ans, à l'instar du Dr Jekyll et de Mr. Hyde : « [Traduction]. Pendant la journée, je passais des heures de travail avec Hosni Moubarak - un homme qui n'avait cessé d'enterrer les rêves des Égyptiens pendant trois décennies - et la nuit, j'étais avec mes amis, qui le maudissaient et souhaitaient le voir disparaître. J'étais en colère parce que je savais que le peuple égyptien était destiné à vivre

mieux. » (Cité par Mark Seacombe, 2011). *Vertigo* est un texte militant, qui naît du désir d'exploser, d'exprimer enfin le ressentiment de tout un peuple ; il naît de la colère d'un auteur et annonce une ire populaire qui explosera elle-même place Tahrir en 2011. L'intérêt que nous trouvons à cette œuvre, à l'origine de l'écriture de cet article, réside dans cette manière dont le sous-genre du roman noir porte dans l'œuvre de Mourad une critique sociale très acérée et méthodique, en dépit de la colère qui a motivé l'auteur dans son projet littéraire.

La question que nous nous sommes posée lors de la lecture de ce livre¹ qui, douze ans après sa parution, a déjà la valeur d'un document historique, est la suivante : qu'est-ce qui a pu donner à *Vertigo* sa charge explosive, tout à la fois son succès (en partie de scandale) et sa réputation de reflet fidèle de la société égyptienne au XXI^e siècle ? Nous nous efforcerons ici d'apporter quelques réponses en menant une réflexion sur les différents éléments qui donnent son intérêt à *Vertigo* : son appartenance au sous-genre du roman noir d'abord et le succès inattendu de l'adaptation géographique qu'en a faite Ahmed Mourad malgré les difficultés que ce genre avait connues dans le monde arabe jusqu'alors ; mais aussi l'expression étonnamment non contradictoire de la colère d'un auteur d'une part, et d'autre part d'une vérité lucide, froide sur un pays où les injustices et la violence règnent.

1. Les romans policiers, un sous-genre double

Lorsque l'on se retourne aujourd'hui sur ce sous-genre policier relativement récent, son caractère double, voire antithétique, s'impose. Ainsi, si l'on exclut quelques éléments constitutifs quasi-inamovibles (la présence d'un meurtrier et d'une victime au moins), il est difficile de trouver un lien de parenté à des œuvres aussi éloignées que *Le Crime de l'Orient-express* et *Le Dahlia noir* ; la première se caractérise par le fait que la rationalité de l'enquêteur y fait la lumière, tandis que dans la seconde la noirceur (noirceur des projets criminels, de la corruption, d'un univers qui échappe à la morale et à l'explication) n'y cesse de se répandre... Définir le roman policier revient donc à établir des subdivisions, en premier lieu celle distinguant le roman à énigme du roman noir. D'autres classifications plus subtiles, que nous ne pourrions pas passer en revue dans ce court article, sont encore opérées par les spécialistes.

On a tendance à voir le roman noir (et ses sous-catégories telles que le *Hard-boiled*) comme le successeur du roman policier à énigme. Peut-être serait-il plus intéressant de voir dans le roman à énigme une sous-catégorie, plutôt anglaise, très populaire en son temps mais désormais datée, du roman policier. En effet, si l'on se penche sur les prémisses du genre, on constate que la noirceur des univers

fictifs qu'il présente, le caractère pulsionnel de ses actions et de ses personnages, sont présents dès le XIX^e siècle.

Ainsi, tous les spécialistes s'accordent à dire qu'Edgar Allan Poe, avec des fictions telles que *Double assassinat dans la rue Morgue* et *La Lettre volée*, est le père du genre policier. Un élément reliant les fictions criminelles d'Edgar Poe au roman policier du XIX^e siècle tient aux conditions civilisationnelles dans lesquelles elles ont émergé. Si l'on remonte au XIX^e siècle pour se pencher sur le cas de l'auteur d'*Histoires extraordinaires*, mais aussi sur celui d'auteurs populaires comme Eugène Sue ou Zola, on constate que leurs œuvres reflètent la naissance d'une civilisation urbaine et des débuts de l'industrialisation. Qu'elles aient une intrigue policière ou non, ce sont cette ambiance citadine et une forme de déshumanisation des rapports humains qu'elle engendre, qui créent une connivence entre ces œuvres et les romans policiers du XIX^e siècle².

Jean Tulard confirme que « le roman policier est avant tout le reflet d'une époque, le miroir d'une société qui y projette ses peurs et ses fantasmes. » (1985 : 73). Francis Lacassin ajoute que le roman policier est une « forme moderne d'épopée [qui] n'aide pas l'homme à s'évader, mais à demeurer dans sa prison. Beaucoup plus qu'une simple scorie de la civilisation industrielle, il est l'un des moyens pour la supporter. » (1993 : 28). Genre anxiogène, peuplé de personnages cyniques, le roman noir n'a pu naître que dans une société industrielle qui a généré ces angoisses, ces êtres névrosés, ces « âmes fêlées » dont les œuvres de Baudelaire sont un autre reflet, poétique cette fois.

De son côté, Jacques Sadoul pense que « le roman policier est le récit rationnel d'une enquête menée sur un problème dont le ressort dramatique principal est un crime » (1980 : 10), cette définition s'accordant mieux au roman à énigme parce qu'elle rattache l'univers romanesque policier à la rationalité de la réflexion à laquelle l'enquêteur se livre (Sherlock Holmes ou Hercule Poirot en sont les modèles). Selon Boileau-Narcejac (1975), les trois éléments constitutifs du roman policier sont ; la victime, le criminel et le détective. Et une paroi invisible semble séparer le monde de l'enquêteur de celui des criminels, protégeant le premier des vices et des errements dans lesquels nagent les derniers. Cependant, les auteurs de romans noirs se dispenseront bien souvent de ce mur invisible, voire tout bonnement d'un personnage d'enquêteur, cédant à une attraction pour le mal dont le public contemporain est également friand...

D'un point de vue historique, le roman dit « à énigme » est considéré comme le roman policier classique, structuré en un double récit, avec, comme point de départ, la narration d'un crime, puis celle de l'enquête qui lui est subséquente.

L'identification du ou des coupables prime sur la punition conséquente, qui intéresse fort peu le lecteur. C'est l'enquêteur qui est au premier plan, il ne peut rien lui arriver (les meilleurs personnages d'enquêteurs bénéficient d'ailleurs d'une promotion en accédant au rang de héros de sagas). Et l'univers dans lequel le roman à énigme s'inscrit s'apparente à une bulle, relativement coupée de la société et de ses problèmes : il se déroule d'ailleurs bien souvent dans un lieu clos, comme un manoir, une île, un bateau ou un train, et les différences sociales des personnages en présence y paraissent factices, comme si l'on assistait à une forme de pièce de théâtre.

La diégèse du roman noir mêle crime et récit de crime, ce qui relègue la résolution d'une énigme au second plan. Contrairement au roman à énigme classique, dans le roman noir, la fin n'est pas prévisible. Punition, justice et restitution d'une « normalité » morale sont une issue possible parmi d'autres. En fin de compte, toute avancée positive vers la vérité et la justice est comme gâchée par un sentiment d'amertume et d'échec. Toute réparation, toute correction d'une situation anormale se limitent à un intermezzo puisque les crimes et méfaits surgissent ponctuellement, et les personnages sont constamment en danger. Par ailleurs, les personnages du roman noir sont psychologiquement instables et évoluent dans un contexte en perpétuelle mutation, ce qui en fait des personnages non-typés, contrairement aux stables enquêteurs du roman à énigme. Le protagoniste « n'est d'ailleurs pas forcément le détective, il est souvent solitaire, contestataire. » (Govin, 2001 : 13). Les thèmes sont contemporains et correspondent à des crises sociales : « Dans cet univers, histoires sociales et politiques sont omniprésentes. » (Reuter, 1989 : 81). Elles sont le cœur du récit, qui nous propose une plongée dans un milieu existant, mais dont l'auteur va nous donner une vision fantasmée et très dramatique. Il est une vue d'artiste sur la ville et ses corruptions ; l'univers mis en scène n'y est pas clos, ses contours sont indistincts, propices aux errances et vaines poursuites... Il s'agira d'une mégapole la nuit, bien souvent, et un microcosme interlope s'y meut.

La « grande » littérature a tardé à prendre en considération le roman policier. On a pu le qualifier de « paralittérature » ou de « mauvais genre³ », le condamnant à une évolution que le roman lui-même a pu connaître, puisque lui-même était couvert d'opprobre avant que de grands noms (des auteurs anglais dont Diderot s'inspirera, les romanciers réalistes...) ne l'anoblissent. Le roman policier et ses sous-catégories variées peuvent désormais être associés à des noms d'auteurs considérés comme des classiques (Conan-Doyle, Simenon, John le-Carré ...).

Mais sa condition est toujours fragile quand on passe dans le monde arabe. On ne trouve presque pas de spécialistes ni d'écrivains célèbres qui exploitent ce sous-genre littéraire dans cette zone géographique. Pourtant, une lecture attentive

de notre littérature arabe nous permet de trouver l'une des premières histoires policières écrites (certains sont remontés jusqu'à *Oedipe roi* de Sophocle pour donner une noble ascendance au roman policier). À en croire Amro Ali Barakat, *Les Mille et une Nuits* sont l'archétype du roman policier. Cette œuvre serait d'essence policière car son cadre général se fonde sur de nombreux crimes. D'ailleurs dans la soixante-neuvième-nuit, connue sous le nom du chapitre des « trois pommes », Shéhérazade nous livre un récit que l'on peut qualifier de policier. En effet, un jour, Haroun Al Rachid, le calife, accompagné de son Vizir Jaffar, quitte son palais pour inspecter les conditions de vie de ses sujets. Il rencontre un pêcheur qui se plaint de sa condition ; d'ailleurs, il n'a pas pêché un seul poisson depuis le début de la journée. Le calife demande au pêcheur de jeter son filet dans le Tigre en lui confirmant qu'il achètera la prise, quelle qu'elle soit, à deux cents dinars. À la surprise générale, la prise est un coffre dans lequel se trouve le cadavre d'une jolie fille. Haroun Al Rachid demande à Jaffar de résoudre l'affaire et de trouver le tueur.

2. Le roman policier arabe, un genre qui peine à se frayer un chemin

Si la production littéraire ne peut être considérée indépendamment de sa réception, la situation du roman policier arabe mène à établir un constat contradictoire : bien qu'il y ait un lectorat avide de ce sous-genre, sa production dans le monde arabe se heurte à plusieurs obstacles. On ne peut parler d'un roman policier arabe dans la mesure où le fossé entre la production et la réception est profond. Le lectorat arabe s'arrache les romans policiers internationaux traduits en arabe. Par contre, ce même lectorat ne s'intéresse pas ou peu à la production du même genre conçue par des écrivains arabes. Ce constat pose plusieurs questions concernant les obstacles qui retardent la prospérité d'un roman policier arabe et l'émergence de spécialistes de ce genre. Pourquoi n'avons-nous pas de spécialistes du roman policier, comme en Occident ? Cela est d'autant plus consternant que la situation politico-économique de nombreux pays arabes depuis les années 1950 devrait être une source d'inspiration pour de tels romans. Il y a des crimes incroyables qui se produisent tous les jours. Viols, incestes, transactions illégales, meurtres, trahisons : les journaux contemporains dans le monde arabe regorgent de ces faits-divers qui nourrissent les univers sombres des romans policiers. Faudrait-il supposer qu'il est intrinsèquement lié à un univers américain, ou plus largement occidental, faut-il que les histoires criminelles qu'il contient prennent place dans cette civilisation puissante et impérialiste, pour figurer sa face sombre ; et le monde arabe se trouve-t-il situé trop en périphérie de ce puissant Occident pour produire des fictions policières convaincantes ? Reste que le roman policier arabe existe, il n'a

à ce jour pas suffisamment trouvé son public, mais il n'en est pas moins à un stade de son évolution qui lui a déjà fait expérimenter de nombreuses pistes dans les deux sous-genres communément établis du roman à énigme (d'ascendance plutôt anglaise, dont les auteurs les plus célèbres restent Agatha Conan-Doyle et Agatha Christie) et du roman noir (d'origine américaine, qui a gagné reconnaissance et notoriété avec les romans *hard-boiled* de romanciers tels que Dashiell Hammett, Jim Thompson ou Raymond Chandler).

Le roman d'espionnage a ainsi connu une vogue : dans le cadre du conflit israélo-arabe, plusieurs romans d'espionnage, que l'on peut rattacher au roman policier, ont vu le jour. *Ra'fat al-Hajjān* (1987) de l'égyptien Ṣāliḥ Mursī reste le plus célèbre exemple de la production arabe dans cette catégorie. Ce roman montre comment un jeune Égyptien a pu infiltrer les services des renseignements israéliens. Le roman a connu un succès sans précédent d'autant plus qu'il a été adapté en série télévisée. Il « [Traduction], s'est imposé comme une lueur d'espoir pour le peuple arabe, lui ayant fourni une revanche (fictive) sur les humiliations qu'Israël a fait subir au monde arabe depuis 1947. » (Al Sawari, 2009 : 70).

Plusieurs romans s'inspirant des codes policiers ont également connu un certain succès. Ainsi, Najeb Mahfoud utilise des éléments constitutifs du roman policier sans pour autant écrire un roman policier. *Le voleur et les chiens* (1961) s'inscrit dans cette perspective. Mahfoud utilise le rythme du roman policier en multipliant les crimes et les poursuites policières sans vouloir écrire un roman policier. Le dessein de Mahfoud dans ce roman est de critiquer la société égyptienne dans les années soixante, surtout la frange de la population qui exploite le slogan de la Révolution pour ses intérêts personnels, comme Raouf Elouane et ses partisans. De plus, on ne peut considérer Saïd Mahrane, le protagoniste du *Voleur et les chiens*, comme un vrai criminel, parce qu'il s'est assigné la mission d'éliminer ces hommes corrompus. C'est un hors-la-loi, imprégné de principes de justice et d'égalité, qui fait régner la justice à la manière de Zorro ou Robin de bois, mais de manière plus violente. L'intrigue policière n'est qu'un miroir de la réalité de la société. Les crimes et les poursuites policières complètent la dimension réaliste du roman. La résolution d'une enquête ou la perpétration d'un crime ne sont pas au cœur de cette fiction, plus consacrée à la dénonciation de la corruption en Égypte.

Certains romans se sont révélés plus conformes au sous-genre du roman à énigme⁴. Ahmed Khaled Tawfiq⁵ confirme que l'Égyptien Mahmoud Salem est le premier à avoir écrit un véritable roman à énigme, *Al Moukamiroun Al Kamssa* (« Les Cinq aventuriers »), publié en 1973 ; celui-ci s'adressait principalement à la jeunesse. *Al Moukamiroun Al Kamssa* est une série d'histoires policières, inspirée de la série anglaise *The Five Find-Outers*, et qui tourne autour d'enlèvements, de

vols et parfois d'espionnage. La série mettait en scène cinq aventuriers âgés de neuf à quatorze ans : Tawfiq, Nussa, Loza, Atef et Mohib, ainsi que leur chien Zenger.

De nombreux chercheurs et critiques ont attribué la raison de la stagnation du roman policier dans le monde arabe au manque de liberté. En effet « [Traduction], la relation entre l'essor du roman policier et la liberté peut sembler étrange à première vue, mais en connaissant l'essence du récit policier on peut comprendre que ce lien est certain » (Haj, 2001). Le roman policier repose principalement sur une enquête (celle du héros, mais en amont celle de l'auteur qui bien souvent va s'inspirer d'affaires réelles) qui mène à élucider les circonstances d'un crime. L'enquête ne se fait que dans une atmosphère de liberté qui est quasi-absente dans le monde arabe. Ainsi, si un écrivain veut faire un roman policier et s'inspirer d'affaires authentiques, il va se heurter à de nombreuses restrictions et à la censure. C'est ce que dit l'écrivain syrien vivant en Allemagne Rafik Shami : « [Traduction]. La première raison de l'absence de roman policier est l'absence de la liberté dans tous les pays arabes. » (Cité par Ibrahim Haj, 2011). De son côté, Bouchaib al Sawari confirme que les régimes totalitaires arabes interdisent à la police de rendre publics les crimes qui se commettent dans la société pour ne pas compromettre le pouvoir. Bien que le nombre de crimes commis, sous toutes ses formes, soit élevé dans le monde arabe, le roman policier ne peut s'en emparer, et l'aspiration à la justice et à la vérité qui lui est inhérent est bien souvent étouffée dans les pays arabes. L'écrivain égyptien Oihid al Taouilla pense que « [Traduction], la répression contre le citoyen arabe depuis des décennies a fait de lui à la fois la victime et le héros épique d'un long roman policier. Ainsi, nous devons commencer par lire notre long roman policier avant d'essayer de lire des petits romans policiers. » (Cité Mohammed Ayt Hana, 2018). Il ajoute : « en Égypte, dans les premières années de ma jeunesse, on disait quand une personne disparaissait que le gouvernement l'avait prise. » (Cité par Mohammed Ayt Hana, 2018). Le roman policier se trouve ainsi directement lié à la liberté d'expression et au système démocratique. Pour pouvoir écrire des romans policiers, il faut avoir la volonté et la possibilité de regarder la vérité en face, et de dire cette vérité.

Par ailleurs, cette relégation du roman policier est renforcée par les jugements d'une bonne part du milieu littéraire arabe, qui refuse toujours de voir en lui une catégorie estimable. Il est souvent déprécié, qualifié de mineur et de léger, il ne ferait pas partie de la littérature noble et digne d'attention. De plus, la réprobation publique et l'illicite contribuent à brider l'univers policier dans le monde arabe. On peut en conclure que le manque de qualité et le lent développement du roman policier dans le monde arabe s'expliquent justement par la morale dominante, le manque de liberté et les tabous de la société arabe (criminalité, sexualité et religion), tabous que les écrivains doivent d'abord surmonter.

3. *Vertigo*, du roman noir à la peinture naturaliste de l'Égypte contemporaine

Le roman d'Ahmed Mourad marque un changement dans la réception de ce sous-genre littéraire. *Vertigo* est un roman sanglant, qui fait défiler businessmen, flicaille et politicaille, tous véreux, qui amassent pouvoir et argent sur le dos des plus faibles. Le romancier se pose en opposant au régime, l'accusant des différents maux qui terrassent la société égyptienne : chômage des jeunes, précarité des logements, bref, aucune issue n'est offerte au peuple. En insérant son héros dans un contexte reflétant avec fidélité la vie quotidienne, Ahmed Mourad arrive, pour la première fois dans l'histoire du genre en Égypte, à créer un roman policier réaliste. Les lecteurs égyptiens et arabes trouvent dans ce roman quelque chose qui les touche d'une manière ou d'une autre. À Ahmed Kamal, le héros du roman, toute une génération d'Égyptiens et d'Arabes a pu s'identifier. Le premier tirage de *Vertigo* a été vendu en moins de deux mois et cela représente un cas exceptionnel dans la réception d'un roman policier arabe, voire d'un roman arabe tout court, si bien que l'on peut se dire que si le roman policier n'avait pas encore connu un succès fracassant dans les pays arabes, ce n'était ni parce qu'il se heurtait à des obstacles culturels, ni parce qu'il était intrinsèquement lié au monde occidental, mais parce que les productions antérieures à *Vertigo* n'avaient pas su saisir de manière convaincante la société arabe moderne et ses problématiques spécifiques.

Le roman noir n'a pas le monopole de la violence littéraire, mais en l'expurgant de tout artifice, en cristallisant sa brutalité, en amoncelant les cadavres, il renouvelle une vision cauchemardesque de la civilisation. La présence continue de la violence dans *Vertigo* n'a pas seulement une fonction thématique, topique du genre policier ; on ne peut la qualifier de complaisante ; elle fait évoluer les personnages dans un univers agressif, et signale des pratiques révélatrices des dysfonctionnements du régime, et plus largement de mœurs égyptiennes : elle est tristement à la hauteur de forfaits réels perpétrés en Égypte. Ahmed Mourad dresse ainsi un catalogue de violences toutes plus horribles les unes que les autres, créant d'ailleurs une parenté entre ce roman égyptien encore méconnu en Occident et un roman mexicain, *2666* (Roberto Bolano, 2004), devenu quant à lui presque un classique malgré sa parution récente. On peut voir que l'intrigue de *Vertigo* se délite même au profit de ce catalogue ; à mesure que le roman progresse, la violence se manifeste de multiples façons.

3.1. Un roman à énigme biaisé

Vertigo raconte l'histoire du jeune Ahmed Kamal, diplômé de la faculté de commerce, qui a hérité du magasin de photographie de son père. Le roman débute quand le jeune photographe, après une longue journée de travail, se rend au bar

Vertigo pour voir son ami Hussam Mounir, un pianiste. Ce bar prestigieux voit défiler l'élite de la société cairote tous les soirs. Ce soir-là, sa vie va complètement basculer. Depuis le balcon du bar où il attend que son ami finisse son travail, il va assister à l'exécution de ce dernier et de presque tous ceux qui se trouvent dans le bar par trois tueurs professionnels. Ahmed Kamal découvre le massacre du bar Vertigo et devient le héros involontaire du roman d'enquête qui va suivre, car son appareil a saisi des clichés compromettants pour les commanditaires du massacre, et Ahmed est résolu à venger son ami, victime collatérale d'un règlement de comptes. *Vertigo* « noircit » la réalité sociale et politique égyptienne ou plutôt il la présente aux lecteurs dans toute sa nudité et sa monstruosité.

Une première particularité que l'on peut relever dès les premières pages de *Vertigo* est son appartenance non-exclusive au sous-genre du roman noir. Par l'argument qui nous est présenté par l'auteur, celui d'un héros extérieur à un univers de criminalité et qui se donne pour but de le dénoncer, d'en exorciser la puissance maléfique par sa volonté et son intelligence, on peut percevoir un lien avec l'univers du roman à énigme, là où les romans les plus noirs s'émancipent du personnage de l'enquêteur et du thème de la quête de vérité et de justice propres au roman policier anglais en représentant un univers seulement peuplé de criminels (*Pottsville, 1280 habitants*, est un exemple fameux de cette évolution du roman policier).

Cependant, l'ambiance de *Vertigo*, extrêmement oppressante, penche largement du côté du roman noir ; mais surtout, ce qui distingue son protagoniste d'autres héros enquêteurs ou justiciers est précisément ce début de roman ; car Ahmed n'apparaît pas après la violence, afin de faire la lumière sur les causes de son surgissement, en se plaçant dans une zone surplombant celles des coupables et des victimes ; il devient un héros et un justicier à partir du moment où il a été plongé dans le massacre du bar Vertigo. Cette expérience baptismale suscite un bouleversement en lui, une métamorphose. Ses yeux se dessillent et il comprend qu'il a toujours été une victime de cette violence sociale, mais qu'il ne pouvait pleinement comprendre les causes sociales de la violence qu'en faisant l'expérience, traumatisante, du massacre. C'est aussi l'une des raisons pour lesquelles l'identification des lecteurs arabes à ce protagoniste a été si forte.

3.2. Une écriture visuelle

Le crime du bar Vertigo, qui inaugure le roman d'Ahmed Mourad, est commandité par le Grand Pacha. Ce dernier cherche à faire taire Hisham Fathi et à envoyer un message fort à Yaya Dinon, deux hommes d'affaires connus. Le Pacha confie la mission à Adil Nassar qui la délègue à son tour à Safwan al-Behiri :

[Traduction]. *On doit régler quelques affaires. Premièrement, le Pacha a reçu un enregistrement dans lequel Hisham Fathi tenait des propos compromettants à l'égard de son fils. [...] Hisham Fathi, cet idiot, s'est condamné, le Pacha ne veut plus entendre parler de lui.*

- *Quels sont vos ordres, monsieur ?*

- *Un accident, comme celui de Karim al Soussi, qui a tué sa femme et s'est suicidé.*

- *Yaya Dinon a quant à lui transféré une grosse somme d'argent le 2 février dernier à l'étranger ; de plus, la transaction d'armes qu'on lui avait confiée, il s'en est retiré sous prétexte qu'il y avait un défaut de fabrication, et nous savons que cela n'est pas vrai. [...] Nous voulons lui envoyer un avertissement fort, une chose qui l'affecte, qui le brise, c'est-à-dire qu'il devienne un mort-vivant (Mourad, 2007 : 47- 48).*

Adil Nassar et Safwan al-Behiri, policiers corrompus, sont les nettoyeurs du régime. Ils sont chargés des opérations d'intimidation et de liquidation de tous ceux qui s'opposent à l'oligarchie en place dans le pays ou bouleversent l'équilibre des pouvoirs permettant aux maîtres d'assurer leur pouvoir. Les commandos envoyés par Safwan al-Behiri massacrent ainsi tous ceux qui se trouvent dans le bar. Si l'on peut encore trouver une justification, un mobile, aux crimes particuliers, il n'en va pas de même pour les massacres. Dans le cas du massacre du bar Vertigo, « on passe d'une violence utilitaire, servant un but précis, à une violence comme fin en soi » (Simonutti, 2004 : 25), ce qui est beaucoup plus effroyable que n'importe quel règlement de comptes, aussi sombre soit-il. La lutte entre acteurs du pouvoir, sanglante, ne s'embarrasse pas de préserver les figurants insignifiants présents dans la salle : le peuple est une quantité négligeable. Il faut citer le récit du massacre dans sa totalité pour en saisir toute la brutalité :

[Traduction]. *Trois hommes musclés portant costumes et cravates noirs sortirent de l'ascenseur. Leur expression était dépourvue d'émotions. L'un d'eux sortit une cigarette, l'autre la lui alluma devant l'ascenseur et le troisième alla vers la fenêtre pour regarder le Nil. L'un des gardes du corps, assis au bar, se dirigea vers eux pour leur expliquer calmement que leur présence n'était pas souhaitable lorsque, tandis qu'il parlait, son oreille gauche éclata soudainement, emportant une partie de son cerveau. Il tomba par terre comme une masse. Après, tout se passa vite. Ce qui persuada son oreille d'abandonner sa tête n'était qu'une balle tirée d'un pistolet silencieux par l'homme qui, un instant avant contemplait intensément, près de la fenêtre, le Nil. À ce moment-là, les deux autres sortirent leurs pistolets et leurs balles vinrent se loger dans la poitrine de monsieur Morgan, qui recula violemment et tomba*

sur le cou, au-dessus du tabouret du bar. Une chute qui pourrait être la cause de sa mort plutôt que les balles. Une chute qui réveilla la réaction tardive de l'autre garde du corps assis au bar, lequel sortit son pistolet et tira deux coups, dont l'un toucha la porte de l'ascenseur et l'autre se logea dans le côté droit de l'assaillant qui se tenait près de la fenêtre, avant qu'il ne fût abattu par deux projectiles tirés de deux côtés différents dans sa poitrine et dans son cou par les deux autres ; ils se séparèrent dans deux directions différentes, qui paraissaient biens étudiées, ce qui dénotait leur professionnalisme. L'un d'eux se dirigea vers le bar et l'autre vers la table que Hisham Fathi retourna avant de sortir son colt en argent. Il tira une balle vers l'un des assaillants, le plus proche, qui paraissait être leur chef, ce qui lui arracha un morceau de l'épaule droite. Cette balle croisa en route une autre balle qui se logea dans le visage de Hisham Fathi, précisément au-dessus de son visage et qui le fit tomber sur les genoux, puis il s'affaissa sur son visage dont les traits avaient complètement changé. [...] Le troisième assaillant descendit le barman, qui courait vers la salle de bain, avec deux balles dans le dos. Puis il se dirigea vers Hussam qui se tenait derrière le piano. Il le regarda dans les yeux pendant un moment, puis il leva le canon de son pistolet. À ce moment-là, Hussam tourna le regard sur le balcon où Ahmed se cachait et observait la scène avec terreur, en montrant la moitié de son visage. Leurs yeux se croisèrent pendant une seconde. Hussam ferma les yeux et reçut une balle qui transperça le côté gauche de son visage et brisa le mur de verre rempli d'eau derrière lui. [...] Dans le bar ne demeuraient plus que trois personnes : Tarik, le responsable des réservations. Il vint de tomber devant l'ascenseur extérieur, touché par une balle tirée par l'un des assaillants ; un garçon aussi était séquestré dans la cuisine. Le dernier était Yaya Dinon, dont se rapprocha l'homme qui venait de tuer Hisham Fathi, lequel baignait déjà dans une mare de sang ; elle avait transformé son large costume en tenue de condamné à mort. L'assaillant pointa son arme sur Yaya Dinon en attendant le retentissement de la dernière balle qui fut tirée du côté de la cuisine et se logea dans la poitrine du garçon détenu. Puis l'assaillant tira trois balles, avec précision, dans le genou de Yaya Dinon. (Mourad, 2007 : 34-35).

Nous pouvons constater que l'écriture de cette scène se rattache à une écriture cinématographique dans la relation crue des circonstances du massacre, qui suscite le malaise et exploite un effet de brutalité - le ton d'évidence de ce qui est raconté et le choix d'une froide focalisation externe ôtant leur humanité aux personnages présents dans cette scène. Ce passage nous fait évidemment penser aussi à une scène classique de cinéma (en effet, le roman noir et le cinéma ont partie liée, et ce de manière encore plus marquée aujourd'hui qu'à l'époque où

les polars sont apparus), au cours de laquelle les assassins entrent dans un lieu, prêts à passer à l'attaque. Le lecteur est marqué par l'action des spadassins, tantôt glacés, invisibles, tantôt vifs, meurtriers. Ces assassins l'emportent grâce à la violence, à leur physique imposant et à leur froide détermination. Ces traits de caractère rendent vraisemblable l'issue de la lutte. Un contraste très fort oppose les prémisses de cette scène (l'atmosphère feutrée et élégante du bar *Vertigo*) et le chaos régnant à la fin du massacre : cette rupture, c'est celle que connaît alors le héros lui-même. Le *Vertigo* d'Ahmed Mourad rejoint alors le *Vertigo* d'Hitchcock ; le héros du roman égyptien voit aussi en un instant un univers de rationalité, gouverné par le surmoi, flancher, basculer dans un sombre monde parallèle peuplé d'instincts refoulés, d'une manière similaire à la spirale descendante dans laquelle Scottie, le protagoniste du film incarné par James Stewart, sombrait⁶. Les personnages de cette scène seront pour le reste du roman associés à ce déchaînement de violence. Le héros même, qui n'a su sauver son ami ni intervenir, voit une grande part de son humanité retirée à la fin de cette scène. Scottie comme Ahmed Kamal entament alors un voyage bien involontaire à l'intérieur d'une région dangereuse de la société comme de leur propre conscience, une région que l'on pourrait nommer le Ça, pour nous exprimer en termes freudiens.

Ce sont dès lors les armes qui dominent ; le fait divers rejoint les images d'exactions guerrières, trop nombreuses dans les pays arabes, faisant bien de *Vertigo* un polar spécifiquement arabe. On voit l'importance que l'horreur occupe dans l'écriture d'Ahmed Mourad, elle fait partie d'une esthétique qui prétend exprimer une réalité arabe contemporaine. Tout ou presque dans son roman passe par le regard, l'image horrifiante s'impose aux yeux des personnages (ceux d'Ahmed et de son appareil photo) comme à ceux du lecteur. Tout est fait pour rapprocher la lecture de ce passage de l'expérience d'un spectateur. L'auteur transforme la violence en tableau grâce à la figure de style de l'hypotypose, nous imposant une vision d'une Arabie contemporaine où l'homme est nié par une violence qui fait de lui un objet.

Tzvetan Todorov estime que, de manière générale, la brutalité distingue le roman noir des autres genres littéraires : « Certains traits de style dans le roman noir lui appartiennent en propre. Les descriptions se présentent sans emphase, même si l'on décrit des faits effrayants ; on peut dire qu'elles connotent la froideur. » (1971 : 17). Le massacre du bar *Vertigo* est en effet rendu sans velléité de déploration ou de dénonciation. Il est décrit minutieusement, action par action. La dénomination des criminels par « les assaillants » contribue à la froideur que Todorov mentionne. L'acte violent opère par l'image et tente de s'émanciper du cadre textuel, dans une esthétique inverse à la dramaturgie classique ; on sent

à quel point cette manière de traiter la violence lui ôte tout le pathétique que pouvaient avoir des récits de mort de héros classiques (celle d'un Hippolyte ou d'un Pyrrhus par exemple). De plus, la brutalité de l'écriture de la violence dans la scène du massacre vient du fait que l'on nous donne l'impression d'assister à une situation réelle, qui a seulement été transposée dans le roman sans maquillage, sans aucune forme d'adaptation. Ce massacre est symptomatique d'une société en crise. Le roman utilise ainsi le massacre pour donner à voir l'état morbide dans lequel plonge toute une société.

3.3. Une narration circulaire

« La tension du roman policier à énigme reposait sur le dévoilement de l'identité du coupable » (Simonutti, 2004 : 46) et dans le jeu instauré tacitement dans le pacte de lecture entre le romancier et le lecteur : les pistes vers la résolution de l'intrigue, les péripéties de l'enquête sont autant d'éléments de complicité entre eux, un jeu biaisé par la plume omnipotente de l'auteur (du moins pour les meilleurs représentants de ce sous-genre). « Si la tension persiste au sein de l'enquête du roman noir, on peut voir qu'elle ne porte plus sur le même objet, c'est à dire la découverte du coupable. » (Simonutti, 2004 : 46). En effet, il arrive que nous sachions à l'avance qui commet, ou qui va commettre les méfaits. C'est le cas dans *Vertigo*, le lecteur connaît le nom du chef des commandos, un certain Tarik Hassan Abdoullah, un homme marié à Soumya, enceinte de cinq mois. *Vertigo* rejoint alors tout roman, dans lesquels tout ce qui compte est de savoir ce qui va advenir des personnages, mais il se caractérise en plus par un univers de violence où le crime peut survenir à tout moment. L'autre aspect qui le distingue est que la tension vient plus précisément de l'incertitude quant à la place qui sera accordée à la vérité, dont le héros semble le dernier défenseur ; cette vérité, on la connaît dès les premières lignes du roman, et Ahmed Kamal tente courageusement de l'imposer dans la société, au péril de sa propre existence.

Face à la brutalité, à la décadence et à l'iniquité, Ahmed Kamal n'hésite pas à s'engager physiquement et intellectuellement dans son enquête. Contrairement à d'autres auteurs de romans noirs plus cyniques, Ahmed Mourad maintient une étincelle de moralité dans son œuvre avec son protagoniste malmené. Ahmed Kamal ne dispose pas de capacités surnaturelles, il ne se met pas en avant et ne se manifeste pas comme un héros. Il se présente comme « un petit caillou » qui va essayer d'empêcher ces gens de dormir. Ahmed Kamal reconnaît qu'il n'est qu'un nain qui s'attaque à plusieurs géants. Il est bien un humain, fragile et imparfait, mais il est aussi prêt à tout pour faire rayonner la vérité. Il décide alors de se lancer

dans une guérilla contre tout un système corrompu et gagne par là sa dimension exemplaire. Ahmed Kamal fait ainsi appel à ses connaissances cinéphiles et littéraires, puisant dans ses souvenirs de romans d'espionnage et de polars pour prononcer sa déclaration de guerre contre la corruption. Ainsi, après une longue réflexion, à la manière des lettres empoisonnées à l'anthrax, il décide d'envoyer une enveloppe par un courrier normal avec des photos au journaliste corrompu Jalal Morsi : « [Traduction]. Vous avez une seconde chance pour corriger votre ancienne faute. Avril 2005..... le massacre du Vertigo. [...] Les photos dans l'enveloppe blanche. Publiez-les, demandez qu'on rouvre l'enquête contre vos photos. Beaucoup de journaux aimeraient voir la face sombre de Jalal Morsi » (Mourad, 2007 : 224). Jalal Morsi refuse de publier les photos ; il menace Ahmed et envoie les photos au policier véreux Safwan al-Behiri. Le lecteur découvre alors que les oreilles et les yeux des policiers sont présents partout. Le lecteur se trouve devant une organisation mafieuse qui englobe hommes d'affaires, policiers, ministres, journalistes. Face à cette coalition d'êtres corrompus, Ahmed Kamal ne peut plus mener l'enquête scientifique qui avait cours dans le roman policier classique : sur son chemin, les obstacles et chausse-trapes sont trop nombreux pour qu'il trouve un droit chemin vers la vérité et la justice. En découvrant que des policiers sont impliqués, Ahmed cherche ainsi à se protéger. Il contacte Alla Jumaa, un journaliste que Jalal Morsi a licencié de son journal parce qu'il avait écrit un article sur les transactions illégales de Hbibe Amine et Fathi al Assal, deux hommes d'affaires corrompus. Jalal Morsi à la une de son journal a traité Alla Jumaa de diffamateur sans scrupules, qui salit la réputation des gens honnêtes tels que Hbibe et Fathi.

Pour Tzvetan Todorov, le récit du crime et celui de l'enquête sont deux éléments bien distincts. Dans le roman à énigme, le récit du crime surgit bien souvent seulement au point de chute de l'enquête, et il en est un élément ancillaire. Or, dans le roman noir, et dans *Vertigo* en particulier, il y a imbrication de ces deux moments du récit, comme révélée par le débordement de la violence dans toutes les étapes de l'enquête. En effet, Alla Jumaa et Ahmed Kamal réunissent leurs preuves et décident de contre-attaquer. Alla Jumaa réussit à publier les photos indécentes de Jalal Morsi dans un journal privé. La police ferme le journal et oblige son rédacteur en chef à donner le nom de la personne qui a fourni les photos. Une véritable chasse à l'homme commence contre Alla Jumaa et Ahmed Kamal, que la police suspecte d'être la source d'Alla. Se sentant en danger de mort, Alla Jumaa confie à Ahmed Kamal la clé d'un coffre bancaire où il garde des documents qui inculpent Fathi al Assal et Hbibe Amine. Safwan al-Behiri demande à ses hommes de liquider Alla Jumaa en faisant exploser son appartement : « [Traduction] Les pompiers descendaient en portant une civière, Ahmed s'approcha de l'entrée.

La civière portait Alla ou ce qu'il en restait. On le couvrit d'un drap blanc, mais on pouvait voir sa main, dont la couleur était devenue noire. » (Mourad, 2007 : 352). Tout l'art d'Ahmed Mourad consiste ainsi à nous donner à voir, à exhiber la mort et l'horreur (dans ce détail de la main calcinée) pour rendre compte de l'état de toute une société salie, enlaidie par le crime pervers. La couleur noire de la main reflète le noircissement de la société. *Vertigo* exhibe ainsi cette image horrible aux yeux du lecteur comme à ceux d'Ahmed, qui a décidément plongé dans les abîmes de la corruption égyptienne et voit les rares hommes justes du pays cruellement éliminés. La carbonisation du corps agresse le spectateur (fictif) et le lecteur de la même manière, comme si cette horreur, cette douleur, nous étaient directement montrées, afin que nous prenions une pleine conscience du caractère révoltant de la mainmise d'hommes corrompus sur nos pays.

Ahmed Kamal réussit à récupérer les documents d'Alla avant la police et il laisse à la place une enveloppe pleine de photos. Sur une de ses photos, on voit Alla Jumaa et Juda, évidemment une photo retouchée. Ainsi, la police arrête de chercher Ahmed Kamal en pensant que feu Juda était la source d'Alla. Si la violence apparaît de moins en moins justifiée et de moins en moins justifiable, il paraît difficile de demander à l'enquête de justifier et de faire comprendre le crime. L'enquête d'Ahmed Kamal achoppe, l'homme avoue son impuissance face à la violence. La violence fait obstruction au cheminement intellectuel qui constitue l'enquête dans le roman policier classique. Même si Ahmed Kamal n'a pas réussi à véritablement les inquiéter, il réussit au moins à mettre en lumière la culpabilité de ses ennemis. Grâce à son ami Omar, un génie de l'informatique, Ahmed publie sans se compromettre toutes ces photos sur internet et suscite ainsi un scandale sans précédent.

Si dans le roman policier classique, le récit se clôt dès résolution du crime, dans le roman noir, le héros échoue à expliciter la violence et *a fortiori* à la conjurer. L'enquête ne réussit plus à restaurer l'ordre. C'est bien pourquoi l'enquête se défait au profit, semble-t-il, de l'envahissement de la violence dans *Vertigo*, des coups bas et de la diffamation - procédés auxquels le héros lui-même est contraint de céder, toute tentative pour vaincre ses ennemis avec droiture étant vouée à l'échec. Le roman noir constitue une inversion complète du roman à énigme puisque dans ce dernier, le crime constitue l'origine du récit, tandis que dans l'autre, il entache l'univers fictionnel du début à la fin de la narration. Une analyse de la fin de *Vertigo* nous permettra de voir comment le roman noir opère ce détournement du roman à énigme. *Vertigo* s'ouvre sur un massacre, et se clôt par une série de meurtres. Suite au scandale, Jalal Morsi, le journaliste corrompu, qui a réussi à fuir en Angleterre, est liquidé. Tarik Hassan Abdoullah, le chef des commandos, est lui-même assassiné par un tueur à gages envoyé par Yaya Dinon pour se venger :

[Traduction]. *L'homme se mit à côté de lui pour regarder la mer* : « *Beau paysage* ».

Tarik répondit sans enthousiasme : « *Oui* ».

L'homme : « *Tu es seul ici ?* »

- *Qui es-tu ?* »

Il se retourna et découvrit le canon d'un pistolet silencieux pointé sur sa tête : « *Yaya Dinon te passe le bonjour.* »

La mer disparut, la lune s'éteignit et le bruit des vagues cessa.

(Mourad, 2007 : 396).

La similitude entre le début et la clôture du roman nous montre que la situation de la société égyptienne n'aura pas évolué. Les remous politiques, entre l'inertie du début et de la fin du roman, ont eu peu d'impact sur l'Égypte. Tout compte fait, *Vertigo* est le miroir déformant du Bildungsroman et l'avalissement stylistique du roman policier classique dans la mesure où toutes les actions menées dans le roman sont vouées à l'échec et condamnent la société au statu quo. Pour le lecteur, il s'agit plus d'un roman de confirmation que d'un roman de formation avec cette implacable vision du monde. De façon plus cruelle, la fin montre que la mort elle-même est vaine, les nombreux meurtres représentés dans le roman n'ont pas permis de faire évoluer la situation de la société : ils ont pour seule conséquence de substituer au sommet de l'État des personnages corrompus par d'autres personnages corrompus. La fin des romans noirs « se caractérise par le fait de ne livrer qu'une conclusion partielle, dans le sens où elle ne clôt pas l'histoire. » (Simonutti, 2004 : 77). Ceci est particulièrement vrai chez Ahmed Mourad. La structure de *Vertigo* s'affirme comme une structure en boucle. La fin du roman, tout comme la violence omniprésente au fil de la croisade du héros, signale l'échec probable de cette dernière et la répugnance du roman noir à restaurer l'ordre. De cette façon, la violence ne commence pas avec l'enquête d'Ahmed et ne s'achève pas avec elle. La violence n'occupe pas la même place et la même fonction qu'elle occupait dans le roman à énigme. Omniprésente, continue, elle ne s'achève pas par la résolution de l'énigme, elle déborde le parcours du héros, elle est un océan dans lequel le héros plonge, puis ressort, souillé. Elle est la valeur maîtresse présidant les rapports dans la société.

Cependant, s'il y a bien un changement entre le début et la fin, il se situe dans la réhabilitation de la mort d'Alla : « [Traduction]. Les photos d'Alla Jumaa et Juda apparaissent sur la une des journaux indépendants. Plusieurs histoires se tissent autour d'eux. Certains disent qu'ils sont des amis de la lutte contre la corruption. » (Mourad, 2007 : 392). L'art de Mourad consiste à faire voir la violence symptomatique de la désagrégation de toute une société ; dès lors, la seule ouverture

que suggère ce roman circulaire résiderait dans une réponse collective, civile, à la violence hiérarchique, car nul héros vraisemblable ne saurait à lui seul rétablir l'ordre. La réponse à cette violence sera donc politique.

3.4. Un roman de la désillusion

En assistant au massacre du *Vertigo*, Ahmed accède à un autre niveau de conscience, il acquiert une vision plus surplombante et exhaustive des maux que connaît sa ville, et plus largement l'Égypte. Dès lors, la narration change de patronage, reléguant le roman policier, ses enquêtes, son aspiration à la justice et à la lumière, pour s'affilier à une littérature d'inspiration naturaliste. C'est désormais la peinture d'une société gangrenée, d'un pessimisme digne d'un Zola, qui prévaut.

Le concept éponyme développé par Erich Auerbach dans *Mimésis : la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, pose l'interpénétration du réel et de la fiction dans *Vertigo*. En effet, Auerbach conçoit l'« imitation » littéraire comme un procédé consistant à transférer dans un tissu textuel (narratif) de la réalité, apparemment non manipulée par les artifices de la représentation. Pour Auerbach la mimésis ne serait donc pas un mode de représentation du réel, mais bien plutôt un mode de présence du réel dans la représentation. *Vertigo* nous décrit si bien la géographie des lieux que nous pourrions reconstituer les divers déplacements des personnages en nous aidant d'une carte du Caire, de quartier en quartier, d'Al Zamalek et d'Al Manil jusqu'à la place Talat Harb par exemple. Chaque déplacement renvoie à un référent réel. De plus, *Vertigo* nous renvoie aux années qui précèdent la révolution égyptienne, à l'issue de laquelle Hossni Moubarak a abdicé. L'auteur se garde cependant de donner des indications temporelles plus précises, mais on retrouve l'ambiance propre à ces années : c'est un interminable et monotone présent de corruption, qui s'est étiré pendant des décennies en Égypte. *Vertigo* rend compte de la sociologie du Caire à cette époque. Il nous donne à voir les groupes sociaux qui composent la ville suivant leur profession et leur rang social. Avec une prédilection, comme le fait remarquer Ahmed Mourad lui-même, pour les pauvres et les oubliés de la société égyptienne, qui pour une fois, par inversion romanesque du réel, occupent dans son œuvre plus de place que les puissants. Il dépeint ainsi minutieusement le quartier pauvre où Ahmed Kamal habite. Il nous fait voir tour à tour la misère de la majorité de la population et l'exubérance de la vie d'une minorité qui prend tout le pays en otage.

Le cadre réaliste posé par le romancier est assez révélateur de ses intentions. Sont visés par sa plume acerbe les organes de presse, les partis politiques, les courtisans du pouvoir. Si Ahmed Mourad inscrit son univers fictionnel dans un réel

connu par le lecteur, il semble qu'il cherche à s'en rapprocher le plus possible, à faire comme si le roman était un calque de la réalité, mais sur lequel il inscrit également les émotions des Cairotes. Parmi ces effets de réel, on voit qu'Ahmed Mourad insère des articles de journaux, fictifs, recourant à tous les moyens pour que ses lecteurs soient persuadés que des modèles réels existent non seulement pour ses personnages (à la manière d'un La Bruyère), mais aussi pour les crimes perpétrés dans le livre. De plus, Ahmed Mourad utilise des noms qui nous font penser à des personnalités réelles. À titre d'exemple, quand il parle du jeune prédicateur très populaire Amro Hamed, on ne peut que penser au célèbre prédicateur égyptien Amro Khaled. Et quand l'auteur nous parle du prédicateur Khaled Asskar, que le gouvernement soutient pour contrecarrer la popularité et l'influence d'Amro Hamed, nous pensons au controversé prédicateur égyptien Khaled al Gendi. Toutes ces interrogations des lecteurs sur d'éventuels référents réels aux personnages de *Vertigo* sont bien légitimes, car elles naissent du constat que les similitudes entre l'auteur et son héros sont flagrantes : les hommes corrompus qu'a vus l'ex-photographe Ahmed Mourad ne sont-ils pas tous représentés dans le roman du photographe fictif Ahmed Kamal ? Les similitudes entre le héros et son auteur sont trop nombreuses dans le roman pour ne pas éveiller de tels soupçons : ils portent tous deux des lunettes, ils sont nés le jour de la Saint-Valentin, ils ont tous deux hérité du travail de leur père... La question qui se pose dès lors est de savoir si ce protagoniste quasi-autobiographique est entouré de personnages eux-mêmes à peine romanesques, quasi-calqués sur le réel, ou si Ahmed Mourad construit autour de ce héros si proche de lui un monde réaliste, mais né avant tout de sa propre fantaisie, même si celle-ci construit un univers très vraisemblable.

Le réalisme de *Vertigo* est loin d'être un ornement littéraire, il contribue à faire de ce roman noir un vrai document. S'il parvient à nous faire percevoir la sociologie d'un pays à une époque donnée, c'est qu'il opère un travail de prélèvement littéraire de nombreuses bribes de réel. Le travail s'élabore en premier lieu à partir de l'exploitation des faits divers : comme le confirme Claude Chabrol, le fait divers « a un avantage considérable, il permet de bâtir la petite maison que l'on veut faire sur un terrain solide, puisque réellement existant. » (Cité par Bubied Annick et Marc Litis, 1999 : 114). Les actions du roman rejoignent ainsi des faits divers qui sont advenus dans la réalité, laissant l'opportunité aux lecteurs de les critiquer.

Vertigo s'approprie en outre l'idée du témoignage habituellement réservée à l'écriture journalistique. Le témoignage dans le roman noir diffère du témoignage journalistique dans le sens où un article de journal, et notamment un article retranscrivant un fait divers, est souvent écrit sous le mode de la constatation, non engagée (bien que cette seule constatation soit déjà un acte courageux de la

part du journaliste qui la publie). Le sujet traité est anecdotique car il se périmé, vite remplacé par d'autres faits divers plus frais. À la différence de l'article de fait divers, le roman noir va témoigner, non pour répondre au désir de sensationnel du lecteur, mais pour l'amener à réfléchir ; il retient parmi le flot de faits divers un événement et le fige, nous invitant à comprendre l'étendue de ce qu'il révèle sur notre société. Le roman noir ne donne pas nécessairement à voir ce que le lecteur désire, favorisant une écriture coup de poing qui peut le brusquer. Il est important de voir tout d'abord que *Vertigo* ne témoigne pas seulement au sujet d'une affaire criminelle, mais aussi sur l'état d'une société donnée, d'un système décrypté tout au long du roman. Comme le confirme Ahmed Mourad, le crime est le déclencheur de l'histoire, mais peu importe qui a commis le crime ou quelle sera la punition. Ce qui prime, c'est le drame humain, la dissection de la société⁷ en différents niveaux et l'observation de ces niveaux pour mieux les comprendre. Le témoignage de *Vertigo* consiste, nous l'avons vu, à rendre compte de l'état morbide de la société égyptienne, mais il nous donne aussi à voir la perversion criminelle sous toutes ses formes. L'écriture de *Vertigo* frappe le lecteur par la diversité des images d'horreur qu'elle propose et par la netteté de ces mêmes images.

Pour finir cet article, nous essaierons donc d'établir quelques enseignements à tirer de cette esthétique réaliste suivie par Ahmed Mourad dans *Vertigo*, en commençant par aborder le thème de la sexualité.

4. La perversion des rapports amoureux

La violence exercée par une élite cairote dépravée s'affirme comme une force centripète, qui attire toutes les actions et aspirations des personnages pour les assujettir. Ainsi, le sexe se trouve associé à elle dans *Vertigo*.

Le lieu dans lequel les représentants du pouvoir se rencontrent est logiquement le cabaret, lieu de débauche dont l'existence est hypocritement préservée dans un pays qui se prétend religieux. Dans le cabaret *Le Paris*, on fait la connaissance de plusieurs personnalités qui ont de l'influence dans la société égyptienne : Fathi al Assal, qui possède la plus grande société agroalimentaire en Égypte ; il appartient à la famille du ministre Abd al Rahim al Assal et monopolise le marché, augmentant et baissant les prix à sa guise ; Hbibe Amine, le fils de Sharif Amine, un des hommes les plus influents du pays ; Jalal Morrsi, le rédacteur en chef du *Journal de la liberté*, un journal soi-disant d'opposition. Dans ce cabaret, qui dissimule une maison close, hommes d'affaires, hauts fonctionnaires et députés viennent assouvir leurs fantasmes pervers. Les masques de la décence de ces personnalités publiques tombent. Dans ce cabaret, on voit aussi à quel point les personnes influentes

s'entraident et se soutiennent. Leurs rapports conflictuels racontés à la une des journaux ne sont que des apparences pour tromper l'opinion publique, représenter le spectacle d'une démocratie confrontant des personnalités au service d'idéaux politiques.

Mais le sexe, aussi vicieux soit-il, devrait appartenir à la sphère privée pour tous ces hommes de pouvoir. Or, il n'en est rien, car leur soif de pouvoir exploite cette faiblesse pour abattre leurs adversaires.

Safwan al-Behiri, l'un des deux nettoyeurs à la solde d'une élite cairote corrompue, s'est spécialisé dans les manœuvres destinées à avilir publiquement des personnages publics. Le roman nous donne l'exemple d'une actrice très célèbre que Safwan al-Behiri a vilement recrutée :

[Traduction]. *La mission était de la surprendre avec un amant étranger complice ; quand celui-ci se trouva seul avec elle dans une position intime, la police rentra dans la chambre surveillée avec des caméras. Elle fut arrêtée pour prostitution avec la sextape comme preuve ; elle se crut perdue quand on la convainquit que l'homme était un espion israélien et qu'elle serait accusée de collaboration avec un État étranger. Elle eut un malaise et devint alors une pâte molle, que l'on jeta à n'importe quel responsable.* (Mourad, 2007 : 49).

Dès lors, l'actrice sera utilisée comme une arme, une arme sexuelle, pour piéger les opposants au régime. Cette méthode vise à amoindrir la légitimité morale de tous ceux qui se dressent contre le régime. En outre, le discrédit dans lequel tombe une personne ainsi humiliée a les mêmes avantages qu'une mise à mort, car on ne se relève pas d'une telle chute dans la corruption. Même si la morale et la vérité sont deux valeurs distinctes, on ne peut dans un régime qui a partie liée avec la religion considérer la vérité d'un énoncé s'il est formulé par une personne dont il est établi qu'elle est immorale. Ainsi, « la dernière barrière, avant que la société ne tombe dans une complète violence, est franchie. » (Simonutti, 2004 : 30). Safwan al-Behiri, dont « la conscience est morte d'un infarctus » (Mourad, 2007 : 49), ne perçoit pas la transgression : il est utile à ses supérieurs. Ils se servent de lui parce qu'il n'a pas de scrupules. Il a perdu toute notion de ce qui ne se fait pas. Il n'est pas conscient de la limite franchie, et de ce fait, la violence peut se perpétuer. Les sextapes, arme contemporaine de destruction dont il est tristement beaucoup question de nos jours⁸, visent à jeter l'opprobre sur une personne publique, pour faire pression sur elle, ou plus simplement pour s'en débarrasser.

Mais le plus dangereux, c'est que cette pratique est entrée peu à peu dans les mœurs, surtout chez les hommes d'affaires, également corrompus. En effet, le puissant Hisham Fathi a la faiblesse de filmer ses ébats amoureux avec ses conquêtes

féminines. Sa dernière sextape le montrait avec la danseuse Sali, qui travaille dans le cabaret *Le Paris*. Cette sextape est trouvée par la police lors d'une perquisition chez Hisham Fathi. Elle est diffusée sur le net avant qu'on n'élimine physiquement Hisham Fathi, pour, quelque part, rendre plus acceptable sa disparition, dont on n'approfondira pas les causes. L'humiliation provoquée par la diffusion dans le domaine public de turpitudes relevant du domaine privé mène non seulement à la mort politique - cela s'est vu dans le monde réel - mais plus brutalement à la mort physique. Le roman nous ramène ainsi au constat pessimiste d'une régression du système démocratique, dont tous les tenants (la police, la presse, les politiciens) devraient équilibrer leur pouvoir grâce au débat, à la recherche de vérité, vers un univers où les bas instincts ont submergé la raison.

Dans *Vertigo*, le scandale de la danseuse Sali avec Hisham Fathi répète le scandale réel advenu autour des frasques d'une célébrité égyptienne. Son compagnon a filmé leurs ébats amoureux, puis il posté la sextape sur le net. L'affaire a défrayé la chronique. D'ailleurs, le chantage politique via la sextape est une pratique qui s'est très bien exportée en Égypte. Etemad Khorshid⁹ confirme que cette tactique a été employée sous Moubarak contre des opposants au régime. Elle confirme que Safwat Al Sharif, le ministre des médias d'alors, a perverti cinq cents étudiantes et beaucoup d'actrices, appliquant les mêmes méthodes de recrutement que celles racontées dans *Vertigo*, pour neutraliser les opposants, fondant un véritable service secret dont l'arme était la beauté de ses agents. Ce genre d'affaire ne cesse d'alimenter les émissions égyptiennes

4.1. Perversion des rapports sociaux : une réflexion sur la langue

Le roman d'Ahmed Mourad montre comment la corruption des élites gangrène toute une société, dans un mouvement descendant. L'individualisme féroce des chefs devient la norme dans tous les rapports sociaux. Pour démontrer cette idée, l'auteur s'intéresse tout particulièrement à la question de la violence verbale. Celle-ci n'est pas moins destructrice que la violence physique, car les personnes qui en sont victimes vont éprouver des blessures dont les cicatrices, en l'occurrence les souvenirs, demeureront vives pendant longtemps. Ahmed Kamal, le héros photographe du roman, est la principale victime de ces vexations.

En effet, Ahmed Kamal essaie en vain de publier les photos du massacre en les envoyant d'abord au *Journal de la liberté* de Jalal Morsi, pour lequel Ahmed Kamal avait beaucoup d'estime, puis à tous les journaux publics et privés. Tous les journaux préfèrent cependant accrédi-ter la thèse d'un règlement de comptes entre deux hommes d'affaires pour une histoire de femmes. Il abandonne ainsi

pour un temps cette entreprise dangereuse. Sur les conseils de Juda, un photographe quinquagénaire qui considère Ahmed Kamal comme son fils, le témoin dont personne ne veut entendre le témoignage travaille dans le fameux cabaret *Le Paris* dirigé par le dépravé Hbibe Amine. Son regard tombe alors sur des scènes surprenantes, dans cet étrange monde nocturne où célébrités, hommes d'affaires et hauts fonctionnaires viennent se vautrer dans le stupre. Ahmed essaie de s'adapter à ce monde, mais il finit par se disputer avec Hbibe Amine parce qu'il refuse de transmettre à une femme un petit papier sur lequel son employeur a inscrit son numéro de téléphone. Hbibe Amine se met à insulter Ahmed : « espèce d'animal », « femmelette », « racaille », « fils de chien », « fils de pute », « ordure », « espèce d'âne » (Mourad, 2007 : 129). L'utilisation de mots offensants vise à briser Ahmed et à lui faire sentir son infériorité sociale : puisqu'il n'a pas su dominer et se retrouve dans le rôle de simple subordonné, il est moins qu'un homme, une « femmelette », voire un « animal », un « âne » ; sa flétrissure agit même sur ses ascendants pour les salir rétrospectivement (il est un fils « de pute » et « de chien »). En creux, il faut comprendre que l'homme se définirait avant tout par sa capacité à écraser ; ses victimes se voient refuser le statut d'êtres humains. Ici, les injures ne sont donc pas indifférentes. Hbibe Amine est convaincu de son point de vue et ne ressent pas une once de regret après les avoir proférées. Via la répétition incessante des injures, il essaie de détruire Ahmed moralement et psychologiquement. Ahmed se caractérise par la fonction qu'il occupe, à savoir celle de photographe dans un cabaret. Elle le place au sein de la société et le confronte à la violence, au crime, il est un être que tous ces gens daignent à peine regarder, mais lui observe tout attentivement. La lutte des classes n'est pas absente dans *Vertigo*. Les pauvres sont humiliés et sont contraints de subir l'injustice sociale. L'affaire ne s'arrête pas là d'ailleurs et la violence devient plus explicite lorsque Fathi al Assal vient en aide à son ami Hbibe Amine et gifle Ahmed Kamal, demandant qu'on le chasse du cabaret - cependant, Ahmed ne sera pas immédiatement mis à la porte.

Par ailleurs, Ahmed Kamal subit la violence verbale des policiers. Dans l'une des scènes les plus marquantes du roman, le protagoniste se fait humilier par trois policiers devant Ghada, une fille dont il a fait la connaissance, nourrissant déjà des projets de mariage. Les deux amoureux sont assis près du Nil, lorsque trois policiers commencent à les embêter sous prétexte qu'ils sont à proximité de la villa d'un haut responsable. Les policiers demandent leurs pièces d'identité puis ils les soumettent à un interrogatoire. Un des policiers se met à se moquer d'Ahmed et à menacer de dresser un procès-verbal au commissariat pour atteinte à la pudeur publique, parce qu'Ahmed tenait la main de Ghada - reproche d'une grande ironie lorsqu'on a lu les agissements des habitués du cabaret. Ahmed se tait et subit les

humiliations des policiers pour protéger Ghada. Il parle poliment aux policiers, sans se rebeller. Il accepte la violence, se soumet à l'humiliation. Son comportement est proche de celui de tout jeune homme arabe qui ne veut pas faire scandale ni compromettre son avenir. Alors que l'iniquité est la norme dans ce monde, accepter sa lâcheté exige, ironiquement, du courage. En effet, *Vertigo* met en scène des hommes corrompus qui font régner la terreur et fait écho à une injustice latente dans la société égyptienne. Force est de constater que la prédominance des policiers violents et malhonnêtes dans *Vertigo* montre que l'infraction à la loi a en Égypte deux poids et deux mesures, selon le degré de pouvoir de chacun. La décadence de l'institution de la police est ainsi mise en évidence, que ce soit dans ses rapports avec la population, ou dans les agissements qui témoignent de son iniquité. L'omniprésence de la violence policière dans le roman montre que les forces de police, censés protéger l'ordre, se changent en forces de désordre.

4.2. Chaos public et chaos privé

La clique politique mise en scène par l'auteur se distingue par sa brutalité à l'égard de la population et ce pouvoir devient vicié dès lors qu'il s'en prend à l'intégrité physique du peuple. Le renversement des valeurs morales intervient avec des gouvernants qui accablent leurs mandataires. C'est une vaste organisation économique et mafieuse qui se met en place pour anéantir à petit feu la population ; et cette description est au cœur du roman, le sort du héros étant relégué à un second plan (Ahmed est avant tout un regard dans *Vertigo*, son rôle est de nous introduire dans ce monde de manigances et d'ententes malhonnêtes). Fathi al Assal, homme d'affaires soutenu par le ministre Abd al Rahim, fait entrer dans le pays des produits qui « [Traduction], envoient directement les gens au service des tumeurs. Et il n'a pas hésité à vendre la nourriture des chiens et des chats aux Égyptiens en faisant croire qu'il s'agissait de corned-beef. » (Mourad, 2007 : 271). Les frontières entre réel et fictif s'atténuent si bien dans le roman que l'on ne sait plus parfois qui s'inspire de qui. À l'instar de Fathi al Assal, le fictif magnat de l'industrie agro-alimentaire, beaucoup d'hommes d'affaires font entrer en Égypte des produits présentant des risques sanitaires. Ces sortes de crimes sont eux aussi régulièrement à la une des journaux. Ainsi le fait divers, repris et stylisé par la littérature réaliste, permet d'acquérir une connaissance profonde de la société. Un autre magnat du roman, Hbibe Amine, le fils du troisième homme le plus influent du pays, « fait construire un village touristique sur la côte Nord du pays et voyage en Europe en détournant des fonds publics. Ce sont les pauvres qui paient ces frais pour divertir les fils des dignitaires, les héritiers d'un pouvoir corrompu. » (Mourad, 2007 : 243). Sans surprises, Jalal Morsi, impliqué dans de nombreuses manigances

grâce au pouvoir de son journal encore respecté, est encore là pour protéger Hbibe Amine et Fathi al Assal contre tous ceux qui les attaquent, comme il a su le faire en discréditant l'honnête journaliste Alla Jumaa, éliminé dans la dernière partie du roman.

La presse demeurera au service de la corruption. Comme les chefs religieux avant eux, les patrons des médias ont glissé du côté du pouvoir. Ils sont affidés au marché et au pouvoir politique. Journalistes, politiciens et hommes d'affaires forment une association de malfaiteurs qui échappe au regard de la Loi. En effet, Jalal Morsi est parachuté dans le *Journal de la liberté* pour son absence de scrupules et avec l'aide d'hommes influents il gravit les échelons à une vitesse qui défie toute autre réussite professionnelle, devenant le rédacteur en chef de ce journal d'opposition. Dès lors, la politique du journal change, Jalal Morsi figurant le ver qui pourrit une pomme conservant encore une apparence saine. Transformé en simple vassal, Jalal Morsi fait un journal plus royaliste que le roi. Plus élitiste que l'élite, plus langue de bois que les politiques, plus soucieux du maintien de l'ordre établi que la police, Jalal Morsi parvient à transformer des malfaiteurs en héros et participe activement à la perversion de toutes les valeurs autorisant des relations sociales justes.

Vertigo montre le dysfonctionnement d'un ordre politique qui exploite les fragilités de la démocratie. Il se change donc en ordre destructeur, chaotique ; les coups pleuvent sur les innocents comme la foudre s'abat sur les victimes des caprices des dieux de l'Olympe. La distinction par rapport au roman policier classique qui caractérise *Vertigo* peut se lire de façon politique : dans cette œuvre, il est impossible de procéder à l'arrestation d'un coupable, comme il est impossible de réinstaurer un ordre politique. Cet ordre pour ainsi dire mafieux est un milieu protégé, au-dessus des lois en vigueur, mais on pourrait penser aussi, au-dessus des lois les plus universelles de respect de l'être humain, de la vie. Le Grand Pacha et ses hommes ne seront donc nullement inquiétés, même si le lecteur connaît leur responsabilité. Quant aux hommes d'affaires dont la réputation a été écornée par les photos publiées par Ahmed, ils réussissent à quitter le pays avec l'aide du Grand Pacha avant que l'on puisse les arrêter. Au propre comme au figuré, les différents pouvoirs en place dans *Vertigo* ont du sang sur les mains. Si la société est dépeinte comme chaotique, c'est avant tout parce que l'ordre politique est considéré comme la source du désordre ; avide de pouvoir et dénuée de scrupules, elle révolte le lecteur qui rêverait de la voir renversée mais n'obtient pas cette trop facile satisfaction.

Conditionnés par la corruption de cette source politique, les parcours individuels ne peuvent eux-mêmes que basculer dans le désespoir ou le crime. Le chaos individuel découle du désordre du monde, il en est la conséquence. Le parcours d'Ahmed Kamal, le protagoniste de *Vertigo* est chaotique. Le jeune homme est

diplômé de la faculté de commerce. Il appartient à la catégorie de la population la plus touchée par le chômage et la précarité, la corruption n'a fait que dégrader sa situation. Il exerce un morne travail de photographe dans les mariages et cabarets, parvenant à peine à subvenir à ses besoins. L'ordre politique en place ne lui n'offre ni présent ni futur, et cela n'est certainement pas sans rapport avec la détermination qu'il montrera après le massacre du *Vertigo*, malgré tous les dangers qu'il encourra ; Ahmed n'a plus grand-chose à perdre. Ahmed Kamal, qui passe le plus clair de son temps à errer au Caire, a su toucher car il représente un modèle dans lequel un large public s'est reconnu - modèle proche de l'expérience de l'auteur lui-même, qui est allé jusqu'à donner son prénom à son protagoniste. En suivant Ahmed dans son errance de café en café au Caire, le lecteur se voit toujours confronté aux mêmes images, et à maintes reprises, il tombe sur des jeunes frustrés et sans occupation, qui fument le narguilé, consomment de la drogue et regardent des films pornographiques.

Dans *Vertigo*, le désordre de la société contamine aussi la sphère familiale. Ahmed Mourad, bien décidé à livrer un diagnostic désespérément exhaustif du mal qui touche son pays, rend compte du démantèlement de la famille classique : la famille est un lieu où les violences se concentrent et n'est plus un refuge ou le foyer d'où pourrait surgir un autre modèle social. En effet, Ahmed Kamal assiste, impuissant, à la radicalisation de sa sœur Aya, complètement subjuguée par son mari Mahmoud. Ce dernier est un charlatan qui instrumentalise l'islam :

[Traduction] « *Que se passe-t-il à l'intérieur ?*

Ce sont des invités, répondit Aya.

J'entends du bruit.

Elle referma la porte et revint dans la pièce : « Ce sont les invités de Mahmoud, parmi eux, il y a une personne qui souffre et Mahmoud essaie de l'aider.

Ahmed, il l'aide comment ?

Que Dieu nous préserve, elle est possédée par un djinn mécréant.

Le djinn vous possède tous les deux ! Que t'arrive-t-il, toi qui as fait des études, et depuis quand ton ingénieur en informatique fait sortir les djinns et les démons ?

Calme-toi, ils vont t'entendre, ne fais pas de scandale !

C'est quoi ce charlatanisme, cet obscurantisme ? Vous perdez la tête tous les deux ! (Mourad, 2007 : 214).

Mahmoud, ancien étudiant en informatique qui n'a jamais pu se procurer un emploi en accord avec ses études, a fini par se métamorphoser en une personne pieuse et pratiquante, portant une grande barbe et s'habillant en Djellaba. À cause de Mahmoud, la relation fraternelle entre Ahmed et Aya a tendance à devenir

chaotique, à se dissoudre. Elle se détériore complètement quand Mahmoud transforme la maison familiale en cabinet d'exorcisme. Mahmoud est le Tartuffe des temps modernes, l'actualité ne montre que trop les catastrophes que les tartuffes peuvent faire subir non dans la seule sphère privée, mais à l'échelle de pays entiers. La crise ne touche donc plus seulement les institutions, elle a gagné la sphère familiale, et le pauvre Ahmed ne trouve pas même un refuge lorsqu'il rejoint les siens en sortant de l'immonde Cabaret du *Paris*. La démonstration que livre Mourad par le biais de son roman noir trouve ainsi sa complétude quand le dernier refuge du héros, sa propre maison familiale, se trouve lui-même contaminé par la corruption ambiante. Avant même la fin de la narration, qui confirmera le retour de la violence et de l'iniquité (en réouvrant la série des règlements de comptes), l'ambiance du roman devient si étouffante que le lecteur est convaincu de ne pouvoir trouver d'illusoire échappatoire à cette peinture sans concessions de l'Égypte contemporaine.

Conclusion

Vertigo se situe sans aucun doute dans la lignée du réalisme, voire dans celle du naturalisme. Que le lecteur ne soit pas rebuté : l'omniprésence de la violence sert le propos de la peinture sociale. Le chaos y est la représentation la plus fidèle du réel, il n'épargne ni la sphère familiale, intime, ni l'intériorité de personnages eux-mêmes nés dans la violence et l'injustice et destinés à les perpétrer ou à les subir. Le cercle vicieux de la reproduction sociale l'emporte sur toute autre possibilité morale. En effet, tout espoir, tout idéalisme, tout risque d'accalmie sont balayés par une esthétique de la désillusion. *Vertigo* tend vers un réalisme morbide, ce qui le rattache au genre contemporain du roman noir, lui-même affilié aux romans réalistes et naturalistes du XIX^e siècle. L'esthétique de l'œuvre d'Ahmed Mourad découle d'une volonté de dépeindre le réel de façon mimétique, en insufflant à sa fiction la cynique brutalité de celui-ci. Sa description des maux de l'Égypte de l'ère Moubarak finit par atteindre une exhaustivité comparable à celle du roman d'anticipation *1984*, qui partage aussi avec l'œuvre de Mourad l'idée d'une relation étroite entre mensonge et brutalité (c'est dans une salle de torture que l'on impose l'idée que 2+2 font 5, dans l'œuvre d'Orwell, et c'est à coup de suicides assistés et de massacres que l'on maintient l'illusion d'une démocratie dans le roman de Mourad)¹⁰. La corruption générale descend des hautes sphères jusqu'aux appartements les plus délabrés du Caire. Ainsi, le roman peut tout à la fois être qualifié de tableau et de document permettant de saisir avec une grande acuité un passé proche (voire un présent) égyptien. *Vertigo* suscite au fil des pages ce vertige égyptien lié à la transposition d'un réel qui suscite le malaise.

Bibliographie

- Ali-Barakat, A. 2012. « Alif lila wa lila awal riwaya bouliissia matoub'a fi al tarik ». *Alantologia al sard al arabi*. [En ligne]: <http://alantologia.com/blogs/12741/> [consulté le 10 /1/2019].
- Al Sawari, B. 2009. «Moufragat al intaj wa al talaghi fi al riwaya al bouliissia al arabia». *Majelt fousoul*, n° 76, p. 69-76.
- Auerbach, E. 1946. *Mimésis, la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*. Bern: Gallimard.
- Ayt-Hana, M. 2018. «Riwaya bouliissia bdon shorta wa mouahkikin». *Al alarabi al jaded*. [En ligne]: <https://www.alaraby.co.uk/diffah/opinions> [consulté le 25 /1/2019].
- Bubied, A et Litis, M. 1999. *Le fait divers*. Paris : PUF, collection « Que sais-je », n° 3479.
- Clementi, A. 2014. « Rencontre avec Ahmed Mourad, finaliste du Prix international de la fiction arabe ». *Terra santa*. [En ligne] : <http://www.terrasanta.net/tsx/articolostampabile.jsp?wi number=6379> [consulté le 07/ 02/ 2019].
- Haj, I. 2011. «Al riwaya al bouliissia fi Souria: malgouma et margouba». *Al Majala a la arabia*. [En ligne] : www.arabicmagazine.com/arabic/ArticleDetails.aspx?id=1080 [consulté le 19/1/2019].
- Govin, M. 2001. *Mort, Crime et Violence dans les romans policiers pour jeunesse*. Une thèse soutenue à l'Université Toulouse-Jean Jaurès, sous la direction de Madame Grierson.
- Lacassin, F. 1993. *Mythologie du roman policier*. Paris : Christian Bourgois.
- Marcela, P. 2006. *Le roman noir - une réflexion sur la société française après 1968*. Une thèse soutenue à l'université Filozofická fakulta Masarykovy, sous la direction de Jaroslava Fryčera.
- Mourad, A. 2007. *Vertigo*. Le Caire : Dar al shark.
- Narcejac, B. 1975. *Le roman policier*. Paris : PUF.
- Pons, J. 1997. « Le roman noir, littérature réelle ». In *Les Temps Modernes*, n° 595.
- Reuter, Y. 1989. *Le roman policier et ses personnages*. Vincennes : Presses Universitaire de Vincennes.
- Sadoul, J. 1980. « Introduction ». In *Anthologie de la littérature policière*. Paris: Ramzy.
- Seacombe, M. 2011. « By day, I shot my boss Hosni Mubarak. By night, I dreamt of dictator's downfall ». *The Guardian*. [En ligne]: <https://www.theguardian.com/world/2011/nov/13/hosni-mubarak-ahmed-mourad-egypt> [consulté le 30/1/2019].
- Simonutti, P. 2004. *La violence dans le roman noir : une écriture de chaos*. Une thèse soutenue à l'Université Toulouse-Jean Jaurès, sous la direction de Pierre-Yves Boisseau.
- Tulard, J. 1985. « Le roman policier ». In : *Encyclopedia Universalis*.
- Tzvetan, T. 1971. « Typologie du roman policier ». In : *Poétique de la prose*. Paris : Seuil.

Notes

1. Dans le cadre de notre analyse, nous nous appuyons sur les études suivantes : Simonutti, P. 2004. *La violence dans le roman noir : une écriture de chaos*. Une thèse soutenue à l'Université Toulouse-Jean Jaurès sous la direction de Pierre-Yves Boisseau.
- 2- Al Sawari, B. 2009. «Moufragat al intaj wa al talaghi fi al riwaya al bouliissia al arabia». *Majelt fousoul*, n° 76, p. 69-76
2. Ainsi, *L'Assommoir* serait dans l'ambiance qu'il distille plus proche du polar qu'un roman tel que *Le Chien des Baskerville*.
3. « C'est vrai que le roman policier a mauvais genre : crimes, violence, sexe, catastrophes individuelles et sociales. Une littérature de masse qui ne saurait être proprement littéraire. » (Pons, 1997 : 5).

4. Voici quelques romans :

Kanafani, G. 1980. *Man katala Leila Al Hayek* (qui a tué Leila Al Hayek). Beyrouth : Mouassset al abhat al arbia.

- Farouk, N. 1984. *Rajel Al Mosstahil* (l'homme de l'impossible). Le Caire : Al mouassa al arabia linasher.

- Ḥamdūshī, M. 1997. *Al-Ḥūt al-amā*

- (La baleine aveugle), Al ribat : Okad.

- Ḥamdūshī, M. 1999. *Umm Ṭārik* (la mère de Tarik), Al ribat : Okad.

5. Auteur égyptien, il est le premier écrivain contemporain d'horreur et de science-fiction dans le monde arabe.

6. Une autre intericonicité à relever à propos de *Vertigo* est le film *Blow up* d'Antonioni (1966), qui narre aussi les mésaventures d'un héros photographe témoin d'un crime. Et lorsqu'on cite *Blow up*, il faut également mentionner *Blow out* de Brian de Palma (1981), où cette fois un ingénieur du son est embarqué malgré lui dans une intrigue criminelle.

7. « L'intrigue n'est que le squelette du roman noir, sa chair est l'histoire sociale. » (Pons, 1997 : 7).

8. À l'heure où nous écrivons cet article, c'est Jeff Bezos, l'homme le plus riche du monde qui s'est dit victime d'une telle divulgation de sa vie la plus intime ; plutôt que céder au chantage de ceux qui l'avaient piégé, il a préféré révéler lui-même les images qui le compromettaient.

9. Actrice égyptienne très célèbre, elle dénonce violemment, dans son autobiographie (2015), la corruption du régime de Moubarak.

10. Et dont le *2084* (Boualem Sansal, 2015) est une variation arabe.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 12 - 2019 p. 181-200

Un regard sémio-phénoménologique sur *Le Planétarium* de Nathalie Sarraute

Seldağ Bankır Mesçiođlu

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

seldag.bankir@istanbul.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-8009-3494

Reçu le 29-04-2019 / Évalué le 08-07-2019 / Accepté le 10-09-2019

Résumé

Cet article se donne pour tâche d'étudier le roman de Nathalie Sarraute intitulé « Le Planétarium » en s'appuyant sur une approche sémio-phénoménologique. « Le Planétarium » est une œuvre représentative du Nouveau Roman, mouvement littéraire qui remet en cause les éléments traditionnels de l'écriture romanesque. Dans son œuvre, Nathalie Sarraute favorise l'intériorité des personnages au détriment de l'intrigue romanesque afin de mettre en évidence son fameux concept, les « tropismes », indiquant les mouvements instinctifs des personnages déclenchés par les facteurs extérieurs. Dans notre étude, nous visons à examiner ces mouvements intérieurs des personnages en nous servant des modèles d'analyse de l'approche sémio-phénoménologique. En étudiant diverses configurations de leurs états pathémiques et cognitifs dans le discours du roman, nous nous proposons d'analyser le dispositif identitaire des personnages sarrautiens qui sont en perpétuel changement.

Mots-clés : analyse sémio-phénoménologique, discours romanesque, tropismes, affectivité, perception

Nathalie Sarraute'un *Le Planétarium* Adlı Eserine Göstergebilimsel-Fenomenolojik Bir Bakış

Özet

Bu makale, Nathalie Sarraute'un « Le Planétarium » adlı eserini göstergebilimsel-fenomenolojik bir yaklaşıma dayanarak incelemeyi amaçlamaktadır. « Le Planétarium » roman yazınının geleneksel unsurlarını sorgulayan « Yeni Roman » akımına ait bir eserdir. Nathalie Sarraute eserinde, « tropismes » (yönelişler) adı altında geliştirdiği, kahramanların dış etkilerle tetiklenen içgüdüsel hareketlerini ifade eden ünlü kavramını ortaya koymak için olay örgüsünden çok kahramanların içsellğine önem vermektedir. Çalışmamızda, roman kahramanlarının bu içsel hareketlerini göstergebilimsel-fenomenolojik yaklaşımın sunduğu analiz yöntemlerini kullanarak incelemeyi amaçlamaktayız. Karakterlerin roman söylemindeki duygulanım ve bilişsel durumlarının çeşitli yapılanmalarını inceleyerek, Sarraute kahramanlarının sürekli değişen kimliksel yapılarını analiz etmeyi önermekteyiz.

Anahtar Sözcükler: göstergebilimsel-fenomenolojik analiz, roman söylemi, yönelişler, duygulanım, algı

A semio-phenomenological approach to Nathalie Sarraute's *The Planetarium*

Abstract

This article aims to study Nathalie Sarraute's novel "The Planetarium" from a semio-phenomenological point of view. "The Planetarium" is a trademark novel of the literary movement entitled "New Novel", which questions the traditional elements of the fictional writing. In her work, Nathalie Sarraute favors the interiority of the characters at the expense of the novelistic plot, in order to highlight her famous concept, the "tropisms", indicating the instinctive movements of the characters triggered by external factors. In our study, we aim to examine these inner movements of the characters through analytic methods of the semio-phenomenological approach. By examining the various configurations of the characters' affective and cognitive states through the discourse of the novel, we propose to analyse the constantly changing identity structures of Sarraute's heroes.

Keywords : semio-phenomenological analysis, novelistic discourse, tropisms, affectivity, perception

Introduction

Le Planétarium est un roman qui appartient au genre du « Nouveau Roman » dont Nathalie Sarraute est l'un des chefs de file avec Alain Robbe-Grillet, Michel Butor et Claude Simon. Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, les événements tragiques et choquants durant cette période troublée, suscitent la remise en cause des éléments de la littérature moderne. Le Nouveau Roman adopte une nouvelle vision de ce monde chaotique qui vise à montrer l'inadéquation de l'homme au monde incohérent qui l'entoure.

Il est évident que le Nouveau Roman prend un rôle essentiel sur la scène littéraire en préparant un arrière-plan pour les nouveaux sous-genres comme l'autofiction, la biofiction, le journal du dehors, etc. vers la fin du XX^e siècle. De ce point de vue, cette nouvelle école littéraire privilégie le formalisme textuel et narratif, il propose un renouvellement par rapport au genre romanesque. L'apport de ce mouvement pour les techniques et les conventions narratives devient incontournable, car celui-ci ouvre d'innombrables voies à exploiter non seulement dans le genre mais aussi dans les procédés textuels et narratifs. Dans sa thèse de doctorat, Bülent Çağlakpınar montre que « les nouvelles techniques narratives élaborées pendant et après le Nouveau Roman préparent ces modalités [remaniement des codes, amalgame de la fiction et la réalité, rôles transformés, etc.] de la narration. » (Çağlakpınar, 2018 : 260). Le Nouveau Roman opte pour de nouvelles formes narratives de façon à représenter l'univers en profonde désagrégation et l'étonnement de l'homme face à ce désordre de la crise.

1. *Le Planétarium*

Dans *Le Planétarium*, en se servant des nouvelles techniques romanesques propres au Nouveau Roman, Nathalie Sarraute met en évidence le comportement humain en société à travers une histoire de famille. Dans *Le Planétarium*, elle ne construit pas, comme habituellement, une intrigue principale. Elle superpose et mêle plusieurs intrigues de telle façon qu'elle brouille intentionnellement la clarté narrative. Il s'agit d'une imbrication de micro-récits qui portent sur des vécus quotidiens. On peut aller jusqu'à dire que l'écrivaine atténue la part de l'intrigue pour mettre en exergue la vie intérieure des personnages.

Sarraute ne met pas en scène un narrateur traditionnellement omniscient qui se prétend le témoin impartial de l'histoire ; Ici, le récit est davantage basé sur le point de vue des personnages qui se manifestent pour beaucoup, sous forme de monologues narrativisés. Le choix de cette technique peut s'expliquer par le fait qu'elle veut faire coïncider le lecteur avec la conscience des narrateurs-personnages. Il s'agit d'une représentation de l'homme et du monde complètement subjective, le récit est rempli de ruptures et d'hésitations dans les discours des personnages de façon à révéler une conscience humaine égarée et très perturbée, qui s'efforce de saisir et d'exprimer la réalité vécue.

L'auteure nous installe dans la conscience des personnages à travers leurs paroles prononcées ou leurs monologues intérieurs. Les narrateurs-personnages présentent leurs sentiments et pensées les plus profonds dans toute leur complexité psychologique. Ce qui prime chez eux, c'est plutôt la sensation, bien avant la réflexion ou le jugement. Il convient d'indiquer à présent que dans le roman il ne se trouve pas d'explications détaillées sur les états d'âme des personnages, l'auteure vise à saisir les émotions en perpétuelle formation qui nous emmènent, le plus souvent, aux limites de la conscience. À ce propos, Sarraute affirme qu'« il ne faut pas confondre sous la même étiquette la vieille analyse des sentiments, cette étape nécessaire, mais dépassée, avec la mise en mouvement de forces psychiques inconnues et toujours à découvrir dont aucun roman moderne ne peut se passer. » (Sarraute, 1956 : 10-11).

L'insistance de l'auteure à privilégier les émotions intimes des personnages relève de son désir de promouvoir les « tropismes », à savoir les mouvements psychiques instables qui se déploient dans l'intériorité du personnage dans une situation donnée, généralement de l'ordre de la crise. Dans notre travail, nous avons pour objectif d'examiner ces mouvements intérieurs des personnages romanesques en utilisant l'approche sémio-phénoménologique qui se montre très utile pour analyser les activités sensibles et perceptives des protagonistes.

2. Approche sémio-phénoménologique

Comme nous l'avons indiqué, l'œuvre de Nathalie Sarraute met en scène les pensées les plus intimes et les sentiments profonds des personnages en face des rapports humains complexes ; dans notre étude nous visons à analyser la perception, la présence et la sensibilité des personnages en nous servant des outils d'analyse que fournit l'approche sémio-phénoménologique.

La sémiotique qui prend naissance dans les années 60 est une théorie de la signification au sein des sciences du langage. Elle a pour but d'élucider la manière dont le sens se produit au travers de divers supports d'analyse tels que textes, objets, images, etc. Lors des premières formulations de la discipline sur lesquelles dominent les principes structuralistes, le texte est abordé comme un système clos au nom d'une objectivité scientifique. Au cours des années 80, on assiste à une innovation théorique et méthodologique grâce à la reconnaissance des études phénoménologiques (élaborées par Edmund Husserl et Maurice Merleau-Ponty) et des études d'Emile Benveniste sur l'énonciation. Les sémioticiens découvrent ainsi de nouveaux champs d'investigations comme la « perception », l'« affectivité », la « présence » et le « corps ». Ces thèmes qui avaient été auparavant exclus de ce champ d'étude reviennent petit à petit au-devant des préoccupations et sont traités comme des *propriétés du discours* appartenant à une théorie de la signification.

La perspective phénoménologique conduit l'analyse sémiotique au niveau de la perception et de la présence pour mettre en évidence les rapports entre le sujet et le monde sensible. En ce sens, *le champ de présence* et *le corps sensible* des personnages apparaissent comme des objets primordiaux de notre analyse dans le sens où ils nous aident à mieux concevoir les modifications sensibles et perceptives qu'ils expérimentent.

Le corps propre du sujet en tant que siège des actes perceptifs et sensibles occupe le centre de référence du champ du discours. Il possède autour de lui un *champ de présence* où se déploient ses perceptions et sensations. Les événements que le sujet rencontre provoquent des variations dans ses expériences subjectives, et les effets de ces variations modulent ce champ sensible en l'agrandissant ou en le réduisant. Ces mouvements topologiques servent à mettre en évidence les transformations dans le dispositif identitaire du sujet. En examinant les modulations du champ de présence des sujets de notre roman, nous cherchons à saisir les variations survenues dans leurs expériences subjectives.

Les réflexions phénoménologiques considérant le sujet en fonction de son expérience perceptive et sensible face au monde qui l'entoure contribuent considérablement à l'analyse de la dimension pathémique du discours.

En ce sens, l'approche phénoménologique se montre comme un moyen efficace pour étudier le parcours passionnel des personnages. Dans le discours de notre roman, la dimension affective est en surplomb par rapport aux autres dimensions. Nous accorderons donc une place plus importante aux états et transformations pathémiques des personnages pour analyser les « tropismes », autrement dit leurs mouvements intérieurs. Nous nous efforcerons donc d'analyser les passions et émotions des sujets dans une dimension discursive en nous attardant sur les changements continuels de leur être.

3. Complexité des relations intersubjectives dans le roman

Dans son roman, Nathalie Sarraute souligne la complexité psychologique des personnages aliénés relevant de l'absurdité de la vie moderne. Elle met en scène les relations humaines à travers une vision astronomique, d'où le titre du roman « Le planétarium ». Elle cherche à montrer le fonctionnement psychique des personnes au sein des groupes sociaux en s'inspirant des lois de l'univers cosmique. L'espace existentiel des personnages est comparé à un « Planétarium » qui est une « représentation, à des fins pédagogiques, des corps célestes sur la voûte d'un bâtiment. » (Rey, 1998 : 1000). Les rapports entre les personnages et leur présence au monde sont considérés à partir du mouvement continu des faux-astres du Planétarium.

Dans le Planétarium social du roman, les personnages apparaissent comme les « faux-astres¹ » qui s'attirent, se repoussent et s'imposent de façon à s'influencer les uns les autres. Le champ de discours se montre alors à l'instar d'une galaxie où chaque personnage passe pour un astre qui subit l'influence d'autres objets célestes gravitant dans son entourage. Ils cherchent à se définir et à se construire suivant leur force d'attraction.

Le roman met en scène l'ordre de la société bourgeoise où les personnages sont en quête de tribus, de groupes sociaux. Ces derniers apparaissent en tant que lieux d'intégration et d'exclusion déterminant le devenir des personnages. Certains se réunissent autour d'un personnage considéré comme un Gourou, d'autres font tout leur possible pour faire partie d'un groupe qu'ils considèrent plus en vue, et certains autres gravitent autour d'un autre dans l'espoir de l'intégrer. Dans le roman, nous avons toujours affaire à un écart entre le « ils », sujet collectif représentant « les autres » et « il », sujet individuel s'efforçant d'être intégré à un « ils », ou au contraire de s'en débarrasser. Quoi qu'il en soit, nous remarquerons que la collectivité domine toujours sur l'individualité dans le discours du roman.

3.1. Rapports conflictuels entre les sujets

Au centre du récit du *Planétarium*, un jeune couple bourgeois, Alain et Gisèle Guimiez, rêve de faire partie de l'élite sociale. À travers les histoires qui se passent autour de ces deux personnages, nous observons la situation de l'Homme qui se perd à l'intérieur de la complexité des relations familiales et sociales. Alain est un thésard en littérature, mais ses vraies passions sont les objets esthétiques rares et les meubles anciens. Gisèle, dépourvue d'une réelle personnalité forte, est toujours sous l'influence de son entourage, et plus particulièrement celle de son mari. Ils apparaissent comme des enfants gâtés profitant de leurs parents tout en s'y opposant quant à leur manière de vivre et surtout à leurs moyens dispendieux.

Les situations narratives du roman mettent souvent les personnages en présence de relations conflictuelles. Les *tropismes* relèvent particulièrement de ces tensions conflictuelles au sein même des familles. Il se trouve notamment un conflit narratif qui oppose Alain et la mère de Gisèle. Cette dernière intervient continuellement dans la vie conjugale du jeune couple, elle cherche à les soumettre à son influence. Gisèle se montre maniable alors qu'Alain refuse la tutelle de sa belle-mère. Il lui montre une certaine résistance, d'où le conflit quasi permanent qui les opposent. Il s'agit d'une lutte tenace mais latente qui n'éclate pas au grand jour. Un accord tacite règne toujours dans leurs conversations en apparence conventionnelle, mais leurs insinuations, leurs consciences s'opposent fortement.

C'est durant un dîner entre amis, qu'intervient la première scène d'hostilité entre Alain et sa belle-mère. Pour amuser ses invités, la belle-mère prie Alain de raconter une anecdote concernant sa propre tante que toutes les personnes présentes au dîner considèrent comme une vieille folle. Conscient du ridicule de la situation, Alain se montre réticent, mais face à l'insistance déplacée de sa belle-mère, et malgré sa rage intériorisée, il finit par se plier à son exigence. S'en suit ses réflexions négatives, mais bien sûr non exprimées publiquement, concernant le comportement de sa belle-mère.

Cette façon brutale qu'elle a de vous saisir par la peau du cou et de vous jeter là, au milieu de la piste, en spectacle aux gens... Ce manque de délicatesse chez elle, cette insensibilité... (Sarraute, 1959 : 18).

L'enjeu du conflit entre ces deux personnages débute par leur confrontation dans le champ de présence du discours. Leurs positions, leurs intentions et leurs systèmes de valeurs sont fortement opposés. Alors qu'Alain veut mener une vie conformément à ses propres valeurs et objectifs, la mère intervient dans leur mode d'existence pour y imposer ses propres vues. Les deux sujets se confrontent à plusieurs reprises pour l'emporter sur l'autre. Dès lors, nous assistons à une lutte de domination.

Dans son œuvre *Sémiotique du Discours*, J. Fontanille propose les différents types de rapports intersubjectifs entre les actants qui « partagent le même champs positionnel » (Fontanille, 1998 : 120) dans le discours. Selon le sémioticien, « la relation est particulièrement violente si chacun des sujets revendique une identité et une position spécifiques : on parle alors de *l'antagonisme*, dont la tension ne peut se résoudre que par la domination d'une identité au détriment de l'autre. » (Fontanille, 1998 : 120). En examinant la structure polémique entre Alain et sa belle-mère, la modalité de la coprésence des sujets peut être qualifiée d'« antagonisme » qui correspond à un schéma de l'épreuve au niveau narratif.

Dans le récit, la mère de Gisèle apparaît comme une femme fougueuse, capable de faire évoluer les situations en sa faveur. Elle est « autoritaire, possessive » aux yeux d'Alain (Sarraute, 1959 : 44). Elle veut contrôler les décisions du jeune couple. Alain et Gisèle ont beaucoup de difficulté à lui faire opposition, principalement parce qu'elle assure le soutien économique du jeune couple. Gisèle cherche à jouer le rôle de conciliatrice entre sa mère et son mari, mais impuissante, elle est désespérément prise entre deux partis. Donc pour Alain, les parents de Gisèle, principalement par l'influence de la mère, assument nettement le rôle de « dominateur » dans le récit :

Ils sont sur lui. Ils l'encerclent. Aucune issue. Il est pris, enfermé ; au plus léger mouvement, à la plus timide velléité, ils bondissent. Toujours aux aguets, épiant. ... Lui-même s'est soumis à leur loi, s'est rendu à eux ... si faible, confiant... Il est à eux, toujours à portée de leur main... Et elle, souple et malléable, un instrument qu'ils ont façonné, dont ils se servent pour le mater. (Sarraute, 1959 : 71).

Nous pouvons voir cette lutte de domination en termes de modalités de la présence entre les sujets. Les beaux-parents ont visiblement la position la plus forte. Au contraire, Alain a une présence faible, et il est souvent repoussé dans une situation humiliante.

Ils sont chaque jour plus audacieux. Ils passent toutes les bornes, rien ne leur fait plus peur. Aucune pudeur chez eux, aucune retenue. Ils fourrent leur nez partout, attaquent ouvertement. Plus de précautions, même devant les gens. Pourquoi se gêner, n'est-ce pas ? Tout est permis avec lui. Brave imbécile, si délicat... (Sarraute, 1959 : 71).

Cette domination entre les actants se traduit aussi par rapport aux modalités de la compétence. Le /pouvoir/ des beaux-parents l'emporte clairement sur le /pouvoir/ d'Alain. L'image de soi est négativement valorisée par lui-même et nous voyons l'impuissance qui en découle. Les parents qui ont une présence intense dans

le champ de discours tiennent le rôle d'Anti-sujet pour Alain et ils dominent son champ de présence. Les extraits nous permettent de voir les modifications topologiques du champ sensible d'Alain provoquées par les effets des comportements des beaux-parents.

Dans la théorie sémiotique, il y a deux mouvements topologiques qui affectent le champ de présence de l'actant-sujet : le premier est la *visée* qui se rapporte à l'intensité de la présence sensible, elle assure l'ouverture du champ ; le deuxième est la *saisie* qui concerne l'étendue de la présence et elle correspond à la clôture du champ. Chacun de ces mouvements assume au moins deux rôles : la *source* et la *cible*. Le corps de l'actant (centre de référence) et les horizons de son champ peuvent être *source* ou *cible* d'une *visée* ou d'une *saisie*².

Ces mouvements topologiques se déploient en deux orientations : on parle de l'orientation *centrifuge* si l'actant agit vers le monde sensible. On parle de l'orientation *centripète*, si le monde sensible agit sur le sujet. Dans son œuvre *Formes de vie*, en partant de ces mouvements et rôles transformationnels, J. Fontanille présente quatre situations possibles entre l'actant-sujet et le monde sensible :

- a. Si l'actant-corps vise le monde sensible et ouvre le champ, il est en position de quête, voire de conquête et de découverte.
- b. Si l'actant-corps saisit le monde et ferme le champ, il est en position d'emprise ; il fait du monde son empire, sa possession et son domaine de légitimité.
- c. Si l'actant-corps est visé par le monde sensible, il est en position de fuite, de repli ; il est menacé, remis en cause, au minimum, interrogé ou sollicité.
- d. Si l'actant-corps est saisi par le monde, il est en quelque sorte en inclusion dans le monde, englobé et localisé, dans une situation qui peut prendre la forme d'un piège et/ou d'une réification en tant que simple partie du champ topologique. (Fontanille, 2015 :163).

Dans le cas d'Alain, concernant ses rapports avec ses beaux-parents, il s'agit d'une orientation du monde (représenté par les beaux-parents) vers le sujet. Nous voyons que les horizons de son champ de présence sont visés (« Ils sont sur lui... Toujours aux aguets, épiant, ils bondissent ») et saisis par eux (« Ils l'encerclent. Aucune issue, il est pris, enfermé »). Ayant une présence et influence dominantes dans son mode d'existence, l'anti-sujet « les beaux-parents » se montrent fort déterminants pour son parcours de vie avec Gisèle, leur enfant.

Du côté de la mère de Gisèle, Alain apparaît aussi comme un anti-sujet. Le récit cède la place également à ses réflexions. Pour elle, son gendre se montre comme un « enfant gâté, exigeant et capricieux, gaspillant ses forces dans des futilités,

tandis que le temps passe. » (Sarraute, 1959 : 51). Selon elle, Alain est dépourvu des qualités d'un mari idéal, ce n'est pas « un homme calme, fort, pur, détaché, préoccupé de choses graves et compliquées. » (Sarraute, 1959 : 51). En plus, il a une forte influence sur Gisèle, il s'efforce de lui imposer sa vision des choses et cela l'agace considérablement. Alain est un voleur qui lui arrache sa petite fille et qui la dévalorise à ses yeux. La belle-mère exprime ses idées sur Alain de la façon suivante :

Il voit tout... toujours à l'affût... et il les montre à la petite, à sa propre fille, à son petit enfant, qui ne voyait rien : ... il n'y avait rien de meilleur au monde, rien de plus beau que sa maman, mais lui, il épie, il cherche, il découvre et il montre à tous. (Sarraute, 1959 : 42).

L'extrait ci-dessus nous montre encore le conflit axiologique entre deux actants antagonistes. Nous voyons le jugement moral de la mère dénotant à quel point elle se méfie d'Alain. Dans sa perception, se construit une image méprisée de son gendre. Elle le considère incapable de préparer un avenir sûr à Gisèle à cause de ses préoccupations artistiques, et elle cherche à influencer sa fille pour qu'elle ramène son mari à la raison :

Ton mari est adorable. Tu sais combien je l'aime : comme un fils, (...) mais il faut bien reconnaître qu'il n'est peut-être pas exactement le mari que ton père et moi aurions pu souhaiter. (...) Je sais bien que c'est naturel jusqu'à un certain point d'aimer les jolies choses, mais chez lui ... c'est une passion, c'est de la frénésie. (...) J'ai voulu te mettre en garde, voilà tout. Alain est à l'âge où l'on peut encore changer. Tu peux beaucoup pour ça. Ce qui me fait de la peine, vois-tu, c'est qu'il te fait perdre ton jugement, qu'au lieu de le raisonner, tu le pousSES, au contraire, à satisfaire ses lubies, ses manies... Pousse-le donc un peu à travailler, à avoir un peu plus d'ambition. (Sarraute, 1959 : 48- 49-50-52).

Dans le passage, nous observons le faire manipulatif de la mère sur Gisèle. Elle détient un pouvoir de manipulation cognitive et affective sur sa fille et cela affecte négativement les rapports dans le couple. Comme nous voyons, les rapports familiaux sont fortement perturbés par les conflits entre les acteurs-personnages. Au-delà de ces relations conflictuelles, d'autres rapports intersubjectifs influent aussi fortement sur le devenir des personnages ainsi que sur leur parcours de vie, tant individuels que collectifs.

3.2. Altération en quête d'approbation

Dans le *Planétarium*, le regard de l'autre est très efficace dans la constitution du sujet. Les personnages cherchent à se construire une identité conforme à l'image

que leur entourage a d'eux-mêmes. Ils cherchent dans le regard des autres une approbation pour affirmer leur propre existence, mais ils n'arrivent pas à leurs fins. L'image qu'ils tentent de se forger ne correspond ni à leur vérité intérieure, ni à l'image que les autres ont d'eux-mêmes. C'est particulièrement le cas de Gisèle et d'Alain dans le récit.

Ces personnages sont hantés par l'enchaînement continu des *tropismes* provoqués par les comportements des autres. Ils sont marqués par l'instabilité de leurs troubles intérieurs. Leurs sensations immédiates les ébranlent jusque dans leurs réflexions et les empêche de se construire une identité stable. Les sujets ont de la difficulté à être des sujets autonomes maîtrisant leur parcours de vie. Gisèle apparaît surtout comme un personnage facile à manier, voire même à manipuler. Quand elle se retrouve en tête à tête avec sa mère, elle se laisse convaincre par celle-ci, mais dès qu'elle est auprès d'Alain, elle change radicalement d'avis et adopte le point de vue de son mari en opposition à ceux de sa mère.

Pour Alain aussi qui est plutôt au centre des événements, ce sont davantage les autres qui déterminent ses faits et gestes. Il cherche à se conformer aux images de soi imposés par son entourage. Il s'efforce d'être le gendre idéal pour ses beaux-parents tout en s'opposant intérieurement à eux. En quête de leur approbation, il devient un autre que lui-même.

Que ne leur donnerait-il pas pour qu'ils s'amuse un peu, pour qu'ils soient contents, pour qu'ils soient reconnaissants... Mais lui-même, combien de fois il s'est exhibé, s'est décrit dans de poses ridicules, dans des situations grotesques... accumulant les détails honteux pour les faire rire un peu, pour rire un peu avec eux, tout heureux de se sentir parmi eux, proche d'eux, à l'écart de lui-même et tout collé à eux, adhérant à eux si étroitement, si fondu avec eux qu'il se regardait lui-même avec leurs yeux... (Sarraute, 1959 : 18).

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons le faire interprétatif du sujet concernant lui-même. Il y est question d'un écart entre son soi projeté et son moi actuel de façon à montrer une perturbation identitaire. Il se voit devenir autre involontairement. Son champ de présence est marqué par un sentiment d'altérité et un conflit intérieur. Nous pouvons parler aussi d'une perte de présence individuelle dans le sens où le sujet s'éloigne de sa propre identité pour pouvoir être proche de ses beaux-parents, mais finalement par ce choix délibéré ou forcé, il perd aussi sa personnalité et son autodétermination.

Et lui aussitôt frétilant, chien ignoble dressé par eux, faisant le beau, l'œil brillant de convoitise, tendant le cou avidement. (Sarraute, 1959 : 71).

Chez Alain, on voit une dispersion identitaire. Il est envahi par une dévalorisation de soi qui s'accompagne d'une dépersonnalisation l'amenant à se comporter comme un animal domestique effectuant les ordres de ses maîtres. Il s'agit d'un tiraillage entre son /être/ et son /paraître/ engendrant une altérité du soi.

Alain prépare une thèse de doctorat en littérature pour intégrer le milieu universitaire, toutefois la carrière d'écrivain l'attire beaucoup plus que la carrière académique, d'où sa lenteur à terminer ses travaux de recherche. Le monde des écrivains célèbres le fascine. Égaré entre rêverie et réalité, sa conscience vacille sans arrêt entre ces deux mondes.

Comme nous l'avons vu dans les extraits ci-dessus, le champ de présence du personnage est violenté par la mainmise gênante des beaux-parents. Il veut sortir de ce champ saturé par les tensions de leurs forces dispersives ; il pense que participer au cercle d'écrivains à succès serait une échappatoire qui lui permettrait de sortir de l'emprise de ses beaux-parents, malheureusement pour lui, il va s'avérer par la suite que les rapports avec ce cercle littéraire vont devenir également une épreuve identitaire pour lui.

Alain veut entrer dans un cercle littéraire formé de jeunes écrivains dont le chef est Germaine Lemaire. Cette dernière est une écrivaine célèbre considérée par ses admirateurs comme un être supérieur. Un jour, Alain reçoit une lettre de Germaine Lemaire qui l'invite à venir la voir. Il se sent subitement important pour avoir été choisi par cette dernière. Après une dispute avec Gisèle concernant les comportements de ses beaux-parents, il prend son courage, et il se décide à l'appeler :

L'indignation, la rage le soulèvent, toutes ses forces affluent, il faut en profiter... C'est le premier mouvement qu'il fait vers la délivrance, c'est un défi qu'il leur lance, ... c'est le talisman qu'il porte toujours sur lui, sa sauvegarde quand il se sent menacé... (Sarraute, 1959 : 72-73).

Ici, Germaine Lemaire apparaît comme une figure de « délivrance » pour Alain contre ses beaux-parents. Le substantif « talisman » attribue même à son numéro de téléphone des traits magiques de pouvoir et de protection. L'idée qu'il sera accepté par l'écrivaine célèbre dans son cercle constitue une garantie afin qu'il puisse s'affirmer en tant que lui-même en face d'eux. En participant à son cercle, il vise à valoriser son image dans son milieu social mais avant tout dans son cercle familial.

Quand il décide de rendre visite à Germaine Lemaire, il se sent comme « un homme traqué sur un sol étranger, qui sonne à la porte de l'ambassade d'un pays civilisé, puissant, de son pays, pour demander asile. » (Sarraute, 1959 : 72).

Le cercle de l'écrivaine apparaît clairement comme un refuge où il pense trouver sûreté et protection contre la domination de ses beaux-parents. « Ce nom, Germaine Lemaire... C'est une explosion. Ce nom les ferait reculer. » (Sarraute, 1959 : 73). Bref, Alain voit ce nom comme un /pouvoir/ pour se libérer de leur envahissement, surtout de celui de sa belle-mère.

Alain est décrit dans la plupart du récit comme un personnage qui manque de confiance en lui. Sa femme Gisèle exprime qu'« il faut à tout instant le remonter, le rassurer, le consoler. » (Sarraute, 1959 : 117). Dans un dialogue avec Gisèle, le père d'Alain met en évidence aussi le caractère faible de son fils : « J'ai tout essayé, croyez-moi. Mais rien ne peut lui donner confiance en lui. C'est un grand timide, Alain, un anxieux... C'est sa nature, il est comme ça. » (Sarraute, 1959 : 118).

Cette fois-ci, Alain cherche à compenser son manque de confiance par les encouragements et conseils de Germaine Lemaire. Son admiration envers elle lui donne du pouvoir, le motive pour être admis dans son groupe. Dans cette première visite à l'écrivaine, auprès d'elle, nous voyons émerger ses mouvements intérieurs. Son champ de présence est traversé par diverses sensations intenses : la joie, le bonheur, l'espoir se mêlent à la peur et à l'agitation :

Dans quel moment de folie, d'audace insensée a-t-il pu se laisser soulever par l'élan qui l'a fait grimper sur ces hauteurs... il a le vertige maintenant, juché là, sur le plus haut sommet... un faux mouvement et il va tomber, il va s'écraser... (Sarraute, 1959 : 81).

Il sait que ... c'est la primeur, pour elle seule, le trésor caché qu'elle seule a su trouver, mettre en valeur, et qu'un jour elle va révéler... Jamais il ne s'est senti plus libre, plus adroit... (Sarraute, 1959 : 85).

Ces deux extraits nous permettent de voir l'état pathémique changeant du sujet entre le bien-être et l'inquiétude. Il se montre comme un sujet sensible dont les deux émotions contraires sont aussi d'une grande et égale intensité : d'une part l'inquiétude qui se traduit par le terme « vertige » dénotant une sensation de perte d'équilibre et de chute et d'autre part le bien-être qui se traduit par le sentiment de liberté et de confiance. D'un instant à l'autre, les dispositions du sujet changent du tout à l'autre entre ces deux pôles axiologiques.

Le cercle de Germaine Lemaire offre à Alain un univers de référence au travers duquel il se construit un système de valeur. Dans le discours du roman, le cercle en tant qu'actant collectif occupe la position du groupe de référence et le chef, Germaine Lemaire joue le rôle de l'actant juge. Alain se comporte de façon à influencer l'écrivaine et à lui plaire. En convainquant Gisèle pour atteindre son but,

il cherche à adapter leur mode de vie selon les exigences du cercle marqué par une culture du snobisme. La quête de reconnaissance sociale devient l'élément clef qui anime les parcours d'Alain et Gisèle. En cherchant à établir des rapports avec les membres du cercle, ils s'efforcent de se construire un nouveau régime de présence.

D'un autre côté, obtenir l'approbation de Germaine Lemaire n'est pas si facile. C'est une femme si centrée sur elle-même qu'elle se considère supérieure aux autres. Elle est crainte par la quasi-totalité des membres de son cercle. Ils savent que « quand quelqu'un l'assomme, elle le laisse tomber. (...) Tout ce qui la gêne, elle l'envoie promener. Elle écrase tout sur son passage. (...) Elle dévore tout. Insatiable. (...) Elle se sent hors de la norme commune. (...) C'est elle-même surtout qui compte, elle seule. » (Sarraute, 1959 : 151-152-153).

Alain est aussi conscient du caractère difficile de l'écrivaine. Il connaît également l'attitude prétentieuse des membres de son cercle. Il est toujours sur ses gardes en leur présence. D'une part, le cercle apparaît comme un lieu de refuge pour lui contre ses beaux-parents, mais d'autre part leur conduite moqueuse lui fait peur et le met dans un état insécure. Un jour Germaine Lemaire et les jeunes admirateurs de son cercle font irruption chez lui. Il est choqué par leur visite impromptue, et à partir de là se développent ses tiraillements intérieurs :

C'est trop brusque, c'est trop violent, il aurait eu besoin de se préparer un peu - mais l'énorme vague de fond l'a renversé, il roule, aveuglé, assourdi, il essaie de reprendre pied, il serre leurs mains un peu au hasard, il n'entend pas leurs noms. (...) Son sourire est crispé, contraint, il le sent, sa voix est mal posée ... il leur avance des sièges, il déplace gauchement un fauteuil, il fait basculer un guéridon, ... tous ses gestes sont saccadés, gauches, ses yeux doivent briller d'un éclat fiévreux. (Sarraute, 1959 : 168).

Dans l'extrait cité, nous observons que le champ de présence d'Alain est ébranlé par une intense force dispersive relevant de la visite inattendue du cercle de l'écrivaine (« l'énorme vague de fond »). Alain a trop peur d'être ridiculisé et méprisé par eux. Il a honte de lui-même, de son petit appartement, de ses meubles sans cachet. Il apparaît comme un être sensible marqué par un grand désordre. Il agit comme quelqu'un ayant subi une perte de contrôle aux niveaux corporel, sensible et cognitif. Il essaie sans arrêt de prédire leurs réflexions, il anticipe sur le moment présent : « Ils savent, ils ont tout vu : sa stupeur, son humilité » (Sarraute, 1959 : 168), ce qui l'empêche de rester dans le présent et de se contrôler. Ainsi émerge un débat de conscience chez lui qui est nettement visible dans le passage ci-dessous.

Il s'agit de limiter les dégâts, de sauver ce qui peut encore être sauvé, il vaut mieux se dépêcher, vite, se déshabiller et abandonner entre leurs mains cette guenille, ce costume grotesque de clown dont il est affublé (...) Mais il ne peut pas, le cœur lui manque. ... il sera saisi, happé par eux tout entier, lui, ses guenilles, sa nudité, ils sont sans indulgence, sans pitié. (Sarraute, 1959 : 169).

Alain s'efforce de se maîtriser pour dissimuler son état de pauvre, mais n'y arrive pas. Le désordre de son état pathémique domine sur son état cognitif. Le regard intérieur du sujet indique une tension intéroceptive relevant de son embarras. Les tensions de ses émotions telles que « peur », « inquiétude », « honte » l'envahissent. Sa disposition modale est encore une fois déterminée par un /ne pas pouvoir être/ comme il veut. Le terme « nudité » qui caractérise le sujet sensible lui attribue les rôles thématiques « démuné » et « dépossédé », ainsi voyons-nous sa faiblesse à tous les niveaux discursif, narratif et pathémique.

Concernant les mouvements topologiques, il s'agit toujours d'une visée et d'une saisie d'un autre actant (le cercle de Germaine Lemaire) sur le champ de présence d'Alain. Il est toujours dans un état d'emprise tel qu'il est avec ses beaux-parents. Il ne se libère des tensions saisissantes des intrus qu'au moment où ils partent : « il se dresse avec un air - l'ont-ils perçu ? - de soulagement. » (Sarraute, 1959 : 177). Dans cette scène, la manière d'être du sujet est encore une fois déterminée par une insuffisance identitaire. Dès lors, dans la suite du récit, nous suivons l'engagement d'Alain pour améliorer son image de soi.

3.3. Quête des objets à la recherche d'un statut social

Dans *le Planétarium*, les objets qui encombrant le champ de discours du récit ont des rôles très significatifs par rapport au devenir et au parcours des acteurs-sujets. Plusieurs personnages dans le roman, Alain, Gisèle, Germaine Lemaire, la tante d'Alain apparaissent comme des sujets qui sont à la recherche des objets portant de valeur dans le discours romanesque.

Dans le récit, l'identité et le parcours de vie des personnages sont considérablement déterminés par l'appréciation des valeurs propres aux objets. Le récit s'ouvre par exemple sur l'appartement de la tante Berthe, sur son comportement obsessionnel concernant la décoration de son intérieur. L'appartement de Germaine Lemaire est aussi décoré de nombreux objets de différents pays pour lesquels elle a un grand attachement. À ce propos, Alain affirme : « Il y a ici, dans cet entassement de choses étranges très belles... ce masque de sorcier... ces étoffes ... On dirait un butin fabuleux amassé par un pirate. » (Sarraute, 1959 : 84). Alain et Gisèle, pour leur part, sont fortement attirés par les biens matériels.

Le cercle de Germain Lemaire se montre comme un environnement figuratif qui renferme des valeurs sociales, esthétiques et passionnelles. En plus d'être un bon auteur, d'avoir le goût esthétique, habiter un quartier chic, posséder des objets précieux seraient garant d'adhésion à la communauté de l'écrivaine. Au niveau narratif, le cercle prend alors le rôle de destinataire qui transmet ses valeurs à Alain, le destinataire-sujet. Ce dernier assume ces valeurs et cherche à les réaliser dans l'attente d'être admis dans le groupe. Alain dirige aussi Gisèle dans ce but. Leur objet principal est l'acquisition de reconnaissance et de valorisation au sein du milieu social. Leur /vouloir/ dirige tout leur dispositif cognitif, affectif et pragmatique et ils s'instaurent en tant que sujet opérateur dans leur parcours narratif à la recherche de leur but.

Alain et Gisèle sont tout occupés d'entasser le plus de biens possibles. Ils regardent les vitrines des brocanteurs, ils fréquentent les antiquaires, cherchent les objets rares qui vont parfaire la décoration de leur appartement pour assurer la réputation dans leur entourage. La quête des valeurs descriptives se rapporte étroitement à la quête des valeurs modales. Les objets de valeur leur transmettent /le pouvoir/ pour la réussite sociale qu'ils visent. Ces objets apparaissent aussi comme les figures du discours où s'insèrent les effets passionnels. Alain et Gisèle se transforment en sujets passionnés à la rencontre des objets cherchés. L'extrait ci-dessous montre la scène où le jeune couple a admiré une bergère Louis XV dans la vitrine d'un antiquaire.

Une passion les avait saisis, une avidité... La porte de la boutique était fermée, c'était l'heure du déjeuner... ils avaient besoin de savoir tout de suite, aucun obstacle, ne pouvait les arrêter... Lui, dans ces moments-là, est pris d'une sorte de frénésie, et elle aussi avait senti cette fois en elle comme un vide qu'il fallait aussitôt combler, une faim, presque une douleur qu'il fallait apaiser, à tout prix... (Sarraute, 1959 : 61).

Le passage cité nous permet de voir l'activité perceptive des sujets, les sensations qu'ils éprouvent pour l'objet de valeur visé. La modalité investie dans l'objet (« désirable ») provoque le changement dans leurs états affectifs. La « passion » et l'« avidité » dénotent l'intensité forte de leur /vouloir/ qui nourrit leur /pouvoir/ dans leur désir de conjonction avec l'objet de valeur. Les termes « frénésie », « faim » et « douleur » soulignent également les tensions fortes qui envahissent leur champ de présence.

Gisèle affirme le désir obsessionnel de possession d'Alain de cette manière : « Il est si ardent, si vivant, il y met une telle passion... C'est cela qui lui permet de découvrir, d'inventer, cette ferveur, cette intensité de sensations, ces désirs

effrénés. » (Sarraute, 1959 : 60). Alain se montre précisément comme un sujet passionné dont l'état affectif domine sur son état cognitif. Gisèle, consciente de son état obsessif, bien qu'elle lui fasse des remontrances, elle finit par se résigner à la volonté ardente de son mari et se comporte à son gré. Alain et Gisèle apparaissent alors comme des sujets actifs dans leur quête de réussite sociale. Concernant les mouvements topologiques qui façonnent leur champ sensible, il s'agit cette fois-ci de la visée de leur part vers le monde des objets.

La tante Berthe (la tante d'Alain) décrite comme une vieille femme acariâtre, vit seule dans un grand appartement dans un quartier élégant. Ayant une humeur changeante, dans un moment d'exaltation, elle propose à son neveu de leur céder son appartement en échange du leur. Cette proposition excite beaucoup le jeune couple qui a envie de changer d'appartement après l'incursion de Germaine Lemaire dans leur modeste logement. Avec la proposition de la tante, entre le couple et elle se constitue une relation contractuelle au niveau narratif, mais la tante Berthe rompt le contrat trop vite en renonçant à cette idée. Alain et Gisèle apparaissent comme des sujets frustrés sur le plan passionnel, ils se voient dans l'obligation de vivre « dans un petit logement étriqué » (Sarraute, 1959 : 51), alors que la tante Berthe jouit d'un grand appartement luxe.

La frustration se transforme en mécontentement et en colère contre la tante. Ils veulent apaiser les tensions de leurs sentiments dans un programme d'affrontement consistant à prendre possession de l'appartement de la tante. Ce dernier se transforme pour eux en un objet de valeur essentiel qui pourrait leur faire atteindre le statut social tant désiré.

Alain et Gisèle se montrent comme des sujets décidés qui possèdent des valeurs modales nécessaires dans leur quête de l'appartement. Leur /vouloir/ intense nourrit leur /pouvoir/. D'abord ils demandent aimablement à la tante Berthe de leur céder son appartement. Elle réitère sur sa décision négative. Ils prient alors le père d'Alain de s'entremettre pour qu'il la convainque, mais cela sans aucun effet, car elle ne se change pas sa décision. Face au refus net et rude de la tante Berthe, les comportements du couple se durcissent envers elle. L'extrait ci-dessous montre la scène de dispute entre Alain et sa tante où se manifestent ses tensions intérieures :

Lourde. Inerte. Toute tassée sur elle-même. Enorme masse immobile couchée en travers de son chemin. Il a envie de la pousser pour la déplacer, de cogner dedans à grands coups de poing, de pied, pour la faire bouger... (Sarraute, 1959 : 190).

Alain perçoit sa tante comme obstacle réel, difficile à franchir. Il se fâche tellement contre elle que sa colère détermine son champ de présence par les sentiments d'agression. Il est envahi par la rage dont les tensions qu'ils se crée lui-même, exercent une forte impression sur lui d'où sa sensation d'étouffement :

Une grosse masse lourde pèse sur lui, l'enfonce, il étouffe, il veut vivre, il se débat... « Eh bien, vous verrez, vous ne pourrez pas rester ici, vous serez forcé... Il cogne de toutes ses forces... On vous forcera... Mon beau-père... la fureur l'assourdit, il perçoit, comme s'ils venaient de loin, ses propres mots... il connaît votre propriétaire... je vais lui demander » ... (Sarraute, 1959 : 191).

L'état pathémique d'Alain déterminé par l'agitation influe sur sa sensation de façon à affaiblir sa perception. La colère domine sur tout son corps et sa conscience. Il finit par menacer sa tante de la faire expulser avec l'aide de son beau-père. La tante Berthe est scandalisée par la conduite d'Alain dont elle s'est occupée, en l'absence de sa mère. A ses yeux, il prend le rôle figuratif de « voyou », de « vaurien » (Sarraute, 1959 : 208). Elle se sent blessée par l'avidité de son neveu qui recourt à tous les moyens pour s'approprier son appartement. Quant au couple, ils n'éprouvent aucun sentiment de pitié ou de compassion qui pourrait leur faire renoncer à leur désir de déloger la vieille dame de sa demeure. Au contraire, ils cherchent à profiter de la moindre opportunité pour le faire.

Vers la fin du roman, Alain et Gisèle arrivent à leur but. Ils convainquent la tante Berthe de venir s'installer dans l'appartement d'un ami décrit comme un « vrai bijou », qu'ils considèrent petit pour eux-mêmes, mais très convenable pour elle. Et finalement ils emménagent dans l'appartement de la tante et la quête du couple finit par leur victoire. Germaine Lemaire devient l'une des premières qui visitent leur nouveau nid où ils exposent leurs plus beaux objets parmi lesquels trône la fameuse bergère Louis XV qu'ils ont achetée avec passion. Au cours de la visite de Germaine Lemaire, les relations se montrent plus familières ; Alain, doté du /pouvoir/ assuré par son nouvel appartement, sûr de soi, l'appelle de son petit nom, Maine.

Tout est à elle aussi, elle est chez elle, la reine est chez elle partout dans les demeures de tous ses vassaux... Elle inspecte avec une bienveillante curiosité, elle inaugure, elle lance, dévoile pour d'autres qui viendront après elle admirer, s'étonner... (Sarraute, 1959 : 245).

Toutefois, malgré leurs attitudes devenues plus familières l'un envers l'autre, les choses vont se gâter lors d'une causerie concernant un professeur de philosophie de leur entourage ; une dissidence se crée entre Alain et Germaine Lemaire qui suffit à bouleverser la confiance finalement assez peu ancrée du jeune homme et à faire ressurgir les *tropismes* chez lui.

Le ciel tourne au-dessus de lui, les astres bougent, il voit se déplacer les planètes, un vertige, une angoisse, un sentiment de panique le prend, tout bascule d'un coup, se renverse... elle-même s'éloigne, elle disparaît de l'autre côté... Mais il ne veut pas la lâcher, il peut la suivre, les suivre là-bas. (Sarraute, 1959 : 254).

L'extrait est significatif dans le sens où il met en évidence encore une fois les influences intersubjectives entre les sujets, représentées par la métaphore du système cosmique. Ne pouvoir pas s'accorder avec Germaine Lemaire, considérée comme le centre de ce système, signifie pour Alain la perte de repères dans son planétarium intérieur. La moindre situation qui l'amène hors de son champ de confort le panique, l'assujettit au stress et à l'angoisse, d'où l'émergence de nombreuses sensations continues. Nous voyons ainsi son manque de confiance impossible à combler faute d'approbation de quelqu'un d'autre, de son entourage. Le récit prend fin sur les efforts incessants, mais si peu récompensés, d'Alain pour pouvoir posséder cette approbation.

Conclusion

Dans ce travail, nous nous sommes proposés d'étudier le roman intitulé « Le Planétarium » de Nathalie Sarraute en nous servant des modèles d'analyse de l'approche sémio-phénoménologique. Dans nos analyses, en nous centrant sur le devenir dans les états passionnels et cognitifs des actants-sujets, nous nous sommes efforcés de saisir « les tropismes », le fameux concept de l'écrivaine, indiquant les mouvements de l'ordre de l'instinct.

Dans son univers fictif qu'elle a assimilé à un « Planétarium », Nathalie Sarraute met en scène les personnages dont les rapports sensibles avec les autres, le monde et les valeurs influent profondément sur leur mode d'existence. Tout comme les planètes, les individus et les groupes sociaux se trouvent dans une interaction continue pendant laquelle ils s'affectent mutuellement. Comme ils se trouvent dans un mouvement continu, ils ne se présentent pas dans le discours du récit en tant qu'entités figées saisissables.

Les personnages de Sarraute ne se montrent pas à travers les rôles fixes qu'ils assument dans le discours. Du début à la fin du roman, ils apparaissent comme des sujets dont l'identité est en pleine construction au cours des rapports qu'ils établissent avec leur entourage. Les Guimiez apparaissent tantôt comme un « couple charmant » affectueux (Sarraute, 1959 : 200), tantôt comme les « graines d'assassins » (Sarraute, 1959 : 199) malintentionnés. Alain se montre tantôt comme un homme intellectuel, ambitieux et audacieux, tantôt comme un timide douteux et renfermé. Germaine Lemaire se manifeste parfois avec les rôles de mentor sage et

de guide rassurant, parfois avec son image vaniteuse et hypocrite. Les personnages sont ainsi habités par de multiples contradictions identitaires, d'où la difficulté de dégager les traits fixes de leur identité.

Dans l'univers romanesque de Sarraute, le monde est sans cesse traversé par les doutes, les méfiances et les soupçons. A l'instar d'un Planétarium, c'est un monde de simulacre où les sujets cherchent à assumer des rôles, que ceux-ci soient véridiques ou au contraire totalement faux pour appartenir à un groupe. Les personnages agissent dans la quête de l'approbation de l'Autre. Ils jouent des rôles que les autres leur attribuent pour pouvoir exister à leurs yeux. Ils cherchent même à donner une consistance à leurs faux rôles tout en affrontant leurs propres contradictions identitaires. La plupart du temps, l'effondrement des valeurs morales de l'homme se révèle dans le désordre des mouvements intérieurs des personnages, dans leur conscience égarée.

L'écrivaine n'offre pas au lecteur une réalité déjà interprétée sur ses personnages ou les événements qui se déroulent dans le roman. Elle fait agir ses personnages et présentent leurs réactions instinctives face à des événements qui surgissent. Sarraute veut mettre en évidence la complexité des sensations, des mouvements intérieurs qui précèdent la conduite humaine face à une situation non voulue. C'est pour cette raison qu'elle met ses personnages dans des situations de crise qui apparaissent comme un terrain propice à l'émergence des "tropismes". Elle incite le lecteur à découvrir l'intériorité des protagonistes à travers leurs sensations instantanées, les mouvements hésitants et changeants de leur subconscient.

Dans notre étude, nous constatons que le discours romanesque de Sarraute est considérablement marqué par le mouvement, la transformation, bref le devenir dans la considération des personnages. En ce sens, l'approche sémio-phénoménologique qui sert à étudier le roman dans la perspective du discours en acte nous aide à mieux concevoir ces sujets en continuels devenir. Nous voyons comment les « tropismes » s'expriment sous forme de discours à travers la transformation des états affectifs des sujets. Par conséquent, notre étude nous permet de soulever comment l'univers romanesque de Sarraute met en évidence l'identité en changement de ses personnages, voire leur quête identitaire, une quête qui n'a pas apparemment de finalité dans un monde marqué par l'inauthenticité.

Bibliographie

Çağlakpınar, B. 2018. *Les éléments de la fiction dans le roman moderne : J. Echenoz, E. Carrère, D. Foenninos*. İstanbul : Thèse de doctorat, Université d'Istanbul, Institut des sciences sociales.

Fontanille, J. 1998. *Sémiotique du Discours*. Limoges : Pulim.

Fontanille, J. 2015. *Formes de vie*. Liège : Presses universitaires de Liège, Collection Sigilla.

Rey, A. (dir.). 1998. *Le Robert Micro, Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Rykner, A. 2002. Entretiens avec Claude Rézy. In : *Nathalie Sarraute*. Paris : Seuil.

Sarraute, N. 1956. *L'ère du soupçon*. Paris : Gallimard.

Sarraute, N. 1959. *Le Planétarium*. Paris : Gallimard.

Notes

1. « Si le livre s'appelle *Le Planétarium*, c'est précisément parce qu'ils [les personnages] ne peuvent être que de faux astres, des apparences, des copies. » N. Sarraute, Entretiens avec Claude Rézy in *Nathalie Sarraute* de A. Rykner, Paris, Seuil, 2002, p.197.

2. Sur les catégories source/cible et visée/saisie, voir *Sémiotique du discours*, p. 160-162.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 12 - 2019 p. 201-216

Le Tueur de cygnes de Villiers de L'Isle-Adam : Une analyse sémiotique

Nedret Öztokat Kılıçeri

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

nedretoztokat@yahoo.fr

ORCID ID 0000-0002-1010-4538

Reçu le 30-04-2019 / Évalué le 04-09-2019 / Accepté le 09-09-2019

Résumé

Ce travail propose une lecture sémiotique de l'illustre conte d'Auguste Villiers de l'Isle Adam, « Le Tueur de cygnes » publié en 1887. L'approche sémiotique greimassienne considère l'œuvre littéraire comme un ensemble signifiant dont la structure intègre des composantes narratives, discursives et sémantiques. L'objet de l'analyse sémiotique est l'examen des structures narratives et discursives que sous-tendent les structures sémio-narratives profondes. Dans une telle perspective, le conte de Villiers de l'Isle-Adam est soumis à une analyse sémiotique pour en dégager les régularités discursives et sémantiques elles-mêmes lisibles à travers les schèmes actantiels. Ainsi notre lecture repose-t-elle sur les principes de l'analyse du texte littéraire conçu comme objet sémiotique ayant son propre mécanisme de génération de la signification.

Mots-clés : analyse sémiotique, structures actantielles, structures discursives et sémio-narratives, signification, Tribulat Bonhomet

Villiers de l'Isle-Adam'ın *Tueur des cygnes* Öyküsü Üzerine Göstergibilimsel Çözümleme

Özet

Bu çalışma Auguste Villiers de l'Isle-Adam'ın 1887'de yayımlanan ünlü öyküsü "Le Tueur de cygnes" (Kuğuları Öldüren Adam)'ın göstergibilimsel bir incelemesini içermektedir. Greimas'çı yaklaşım yazınsal yapıtı anlatsal, söylemsel ve anlamsal yapılaran oluşan bir bütün olarak ele alır. Göstergibilim yapıtın derin yapısında yer alan bileşenleri ve taşıyan üst yapıları inceleyen bir yaklaşımdır. Bu çerçevede, Villeirs-de-l'Isle-Adam'ın öyküsünde, göstergibilimsel bir çözümlemeyle düzenli bir biçimde ortaya çıkan ve eyleyensel şemalarda gözlemlenen söylemsel ve anlamsal özellikleri ortaya koymayı amaçladık. Bu okuma yapıtta anlamın kendine özgü ortaya çıkış koşullarını ele alan yazınsal göstergibilim yöntemine dayanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: yazınsal göstergibilim, yüzey yapı, derin yapı, anlamlama, Tribulat Bonhomet

A semiotical analysis on Villiers de l'Isle-Adam's « Tueur des cygnes »

Abstract

The aim of this article, is to read on a semiotical approach of Villiers de l'Isle Adam's famous story written in 1887. Greimas' method conceive the literary work as a significant ensemble with narrative, discursive and semantic structures. In this way, the semiotical analysis examine the narrative and discursive carrying by semio-narrative structures. Therefore, the story of Villiers-de-l'Isle-Adam is submitted to the semiotical analysis for discover its semantic mechanisms which are readable through its actantial schemes. Our lecture is based on the principles of greimassian semiotics which considers the literary work as a semiotical object with its own mechanisms of generating the meaning.

Keywords: semiotical literary analysis, actantial structures, discursive and semantic structures, meaning, Tribulat Bonhomet

Introduction

Auguste Villiers de l'Isle-Adam est conteur, auteur dramatique et romancier dont l'œuvre se situe au carrefour des mouvements néoromantique, réaliste, symboliste, fantastique tout en étant teintée de mysticisme et de décadentisme. Issu d'une ancienne famille ruinée par la Révolution, l'auteur a connu un grand succès dans les milieux littéraires où il s'est noué d'amitié avec des poètes comme Mallarmé et Baudelaire et où il a été salué par Barbey d'Aureville. D'ailleurs comme ce dernier, il est marqué par le dégoût pour son temps, par les modes de vie contemporains cherchant à se réfugier dans la rêverie et le symbolisme.

Villiers de l'Isle-Adam a publié en 1883 les *Contes cruels* qui dénotent son inspiration pour le fantastique sombre et maléfique sous l'influence de ses lectures d'Edgar Allan Poe. Publié en 1887, *Tribulat Bonhomet* est un autre recueil de récits, dont le plus connu est « Le Tueur de cygnes » (1). À l'instar de Des Esseintes de Karl-Joris Huysmans, Tribulat Bonhomet devient vite l'une des figures emblématiques de la littérature des années 1880 surtout par sa passion pour les choses rares et raffinées. Comme chez Barbey d'Aureville et Huysmans, les contes de Villiers de l'Isle-Adam illustrent le monde lugubre et passionnel d'un décadent, côtoyant la frénésie et la violence.

Spécialiste de la littérature fantastique et cruelle du XIX^e siècle, Pierre-Georges Castex considère Villiers de l'Isle-Adam comme l'un des conteurs noirs cherchant à provoquer chez le lecteur, les sentiments violents et brusques « par l'atrocité des situations décrites » (Castex, 1951 : 346). Son analyse du héros de ce conte se résume aux considérations suivantes :

« Tribulat Bonhomet, pédantesque apôtre du sens commun, “archétype” de la conscience bourgeoise, incarne tout ce que Villiers méprise et déteste. En lui donnant la parole, l'écrivain laisse entrevoir, par antiphrase, son propre rêve, qu'humilie et piétine un siècle maudit. Mais tout homme a en lui un Bonhomet qui s'éveille, dans les instants où s'exerce la tyrannie de l'esprit satanique dont ce tragique bouffon est le symbole : “Je suis inévitable ! Je suis inoubliable !” » (Castex, 1951).

Personnage narcissique et arrogant, Tribulat Bonhomet est un docteur féru de l'esprit scientifique et en même temps, un grand amateur de musique ; son tempérament anxieux le pousse à chercher asile dans le plaisir esthétique pour mieux supporter les déceptions de la vie. Ainsi lors de ses lectures découvre-t-il que le chant des cygnes au moment de leur mort devient un chant unique et fascinant. C'est ce à quoi il se vouera et finira par tuer les cygnes afin d'en entendre le chant merveilleux.

1. L'organisation narrative de surface : structure actantielle et schéma narratif

Dans l'analyse des récits, le concept de narrativité est défini comme « un principe organisateur de tout discours » (Greimas-Courtés, 1993 : 363). Dès les débuts de la théorie sémiotique, elle concerne le « narré » du discours, et comporte les récits d'événements ou d'actions héroïques ou traîtresses ; la sémiotique greimassienne conçoit sous le narré figuratif « l'existence d'organisation plus abstraites et plus profondes, comportant une signification implicite et régissant la production et la lecture de ce genre de discours » (Greimas, Courtés, 1993 : 248). À ce niveau, l'analyse s'attardera sur la syntaxe narrative de surface que nous identifierons à partir des catégories de l'« être » et du « faire » du sujet et de la structure actantielle du conte.

Le conte de Villiers s'articule sous forme d'énoncés d'état (Bonhomet *est* un sujet qui cherche à se pourvoir d'un plaisir d'exception) et des énoncés de faire (il conçoit un programme narratif pour réaliser sa quête et *tue* les cygnes). La composante narrative du récit se déploie donc autour d'un sujet d'état (Bonhomet) qui, au départ, est avide d'un plaisir qu'il n'avait jamais goûté jusqu'au jour où il a acquis le savoir sur les cygnes agonisants. Cela remédiera à son malaise qui se manifeste figurativement sous forme de déception.

Dans ce cas, l'énoncé d'état de base sera :

$(S \vee O v)$ énoncé de disjonction où S = Bonhomet et $O v$ = Plaisir

Et à la fin du récit, il s'agira d'un état conjonctif du même sujet avec l'objet de valeur $(S \wedge O v)$

Le Programme narratif (PN) du sujet se formule à partir du moment où Bonhomet est un sujet d'état disjonctif ; ce qui l'incitera à passer à l'acte pour s'approprier du plaisir provoqué par le chant des cygnes agonisants. Nous pouvons poser donc le PN de base comme un acte définissant la syntaxe narrative de surface ; le sujet cherche à réaliser un faire pour « entendre le chant des cygnes ».

Comme dans toute analyse sémiotique, dans notre corpus aussi, le PN de base doit être pensé comme « une unité simple susceptible d'expansions et de complexifications formelles » (Courtés, 1976 : 15) et comme « un syntagme élémentaire de la syntaxe narrative de surface, constitué d'un énoncé de faire qui régit un énoncé d'état » (Greimas, Courtés, 1993 : 297). Dans notre récit, la disjonction du sujet par rapport à l'objet de valeur (« plaisir ») est transformée grâce au faire du sujet en une conjonction comme nous le décrit le narrateur :

« Bonhomet les yeux fermés, en aspirait en son cœur, les vibrations harmonieuses (...) perdu en une torpeur voluptueuse, ressavourait, au tréfonds de lui-même, le souvenir de chant délicieux... » (p.257).

En effet, la narration du récit s'attarde sur les stratégies du docteur Tribulat Bonhomet qui cherche à assouvir son besoin provoqué par un étrange désir mélomane. A cet égard, la découverte du savoir (*le cygne chante bien avant de mourir*, p. 254) dans les livres de l'Histoire naturelle semble être l'élément déclencheur de l'intrigue et le pivot de la composante narrative du récit.

« À force de compulser des tomes d'Histoire naturelle, notre illustre ami, le docteur Tribulat Bonhomet avait fini par apprendre que « Le cygne chante bien avant de mourir » - En effet (nous avouait-il récemment encore), cette musique seule, depuis qu'il l'avait entendue, l'aidait à supporter les déceptions de la vie et tout autre ne lui semblait plus que du charivari, du « Wagner ». » (p. 254).

Et la logique du récit montre cette articulation : l'acquisition du savoir sur le chant des cygnes (1) est suivie de la découverte de l'étang du vieux parc qui abrite des cygnes (2) ; elle-même, suivie de l'étude minutieuse et des considérations du Dr Bonhomet pour surveiller de près comment vivent les cygnes (3) ; une fois connue la vie des cygnes dans l'étang, le docteur passe à l'action (4), et enfin, le récit nous révèle la pratique macabre de Bonhomet (5), elle-même suivie du plaisir ainsi obtenue (6).

Voici l'articulation du parcours narratif du sujet :

« À force de compulser des tomes d'Histoire naturelle, le Dr Bonhomet avait fini par apprendre que le cygne chante bien avant de mourir » (p. 254)	Connaissance : Sujet selon le / savoir/	1 Manipulation
« Aux environs de la très ancienne ville fortifiée qu'il habite, le pratique vieillard ayant découvert, un beau jour, un vieil étang sacré... en avait étudié ... les abords... » (p. 254)	Découverte de l'étang aux cygnes ; sujet selon le / pouvoir/	2 Compétence
« (il) avait étudié soigneusement les abords [de l'étang], médité les distances, remarquant surtout le cygne noir, leur veilleur... Et Bonhomet les avait considérés longtemps en silence » (p. 254)	Étude du lac et des cygnes Sujet selon le / savoir/	3 Compétence
« Parfois donc, Bonhomet travaillé par une insomnie, se levait tout à coup, et pour le concert qu'il avait besoin de réentendre s'habillait spécialement » (p. 255)	+ /vouloir/	4 Compétence
« Bonhomet avec un grand cri horrible, se précipitait, griffes levées, bras étendus, à travers le rang des oiseaux sacrés ! -Et rapides étaient les étreintes des doigts de fer de ce preux moderne » (p. 257)	Tuerie / chasse : Sujet de faire	5 Performance
« Et, résorbant sa comateuse extase, il en ruminait ainsi, à la bourgeoise, l'exquise impression jusqu'au lever du soleil » (p. 258)	Plaisir savouré	6 Sanction

Tableau 1. Articulation du parcours narratif du sujet

Tout en nous rappelant que dans un récit, le pivot narratif du contenu repose essentiellement sur le passage à l'acte et sur la réalisation de cet acte par un actant (= personnage dans le discours), la composante narrative du récit. Le segment initial du conte nous annonce comme étant déjà accomplies les phases de la manipulation et de la compétence qu'exige la réalisation du programme narratif de l'actant sujet (Bonhomet). Elles sont ainsi mises en discours sous le mode actualisé.

Dans notre corpus, le sujet d'état et le sujet de faire se trouvent syncrétiques dans le même acteur Bonhomet. Autrement dit, c'est le même sujet qui éprouve le manque et qui passe en action pour le combler.

PN = [S1 - > (S2 ^ Ov)] où S1= S2= Bonhomet et Ov= Plaisir

Le Programme narratif de base (« Obtenir cette joie d'amateur ») du Sujet peut se résumer comme suit :

Manipulation (préétablie) : Cette première phase du parcours narratif du sujet se caractérise par l'acquisition du savoir encyclopédique (*le cygne chante bien avant*

de mourir) qui suscite la curiosité et la volonté de recherche chez l'actant sujet (Bonhomet) pour se délecter de cette chanson merveilleuse. Le savoir encyclopédique semble assumer le rôle actantiel de Destinateur puisqu'il provoque chez lui, la convoitise obnubilée qui le poussera à l'action. Comme le souligne le narrateur, c'est la seule musique qui puisse le reconforter de sa déception face à l'ordinaire et à la médiocrité. La manipulation étant un élément du parcours narratif inscrit essentiellement sur l'axe du savoir, et c'est à partir de la manipulation que l'objet de valeur se précise davantage : dans notre conte, il s'agit du « plaisir » fourni par le chant du cygne. Le « plaisir » apparaît comme objet de valeur (O v) que le sujet cherchera à acquérir et il fera du sujet un sujet d'état défini en sémiotique, selon « la relation d'appartenance entre le sujet et l'objet de valeur (...) une appartenance ayant une signification appelée « jonction » (Hénault, 1983 : 52).

Compétence (acquise) : Comme il a été dit plus haut, l'incipit de la nouvelle nous montre actualisées non seulement la phase de la manipulation mais aussi celle de la compétence. Le sujet pour réaliser sa quête est doté des modalités nécessaires : /vouloir/ + /pouvoir/ + /savoir-faire/ sont les préconditions déjà acquises par le sujet avant de se mettre en acte.

« Bonhomet se levait tout à coup, et pour le concert qu'il avait besoin de réentendre, (VOULOIR) s'habillait spécialement (SAVOIR). L'osseux et gigantal docteur, ayant enfoui ses jambes en de démesurés bottes de caoutchouc ferré, que continuait, sans suture, une ample redingote imperméable, dûment fourrée aussi, se glissait les mains en une paire de gantelets d'acier armorié, provenue de quelque armure du Moyen Age -gantelets dont il s'était rendu l'heureux acquéreur au prix de trente-huit beaux sols, -une folie ! chez un marchand de passé (POUVOIR). Cela fait, il ceignait son vaste chapeau moderne, soufflait la lampe et descendait... vers la lisière du parc abandonné ».

La mise en discours valorise, comme on le voit, les préparatifs en menus détails, qui apparaissent au niveau narratif sous le signe de « /vouloir/+ /savoir/ + /pouvoir/- faire » surtout à travers le code vestimentaire de la chasse.

Performance : On note que la narration de notre récit s'appuie essentiellement sur la performance du sujet, puisqu'elle rend compte dans ses menus détails de la réalisation du programme narratif de ce dernier que nous avons appelé. Le PN de « chasse » se compose de deux étapes, à savoir l'attente et l'attaque qui sont toutes les deux inhérentes à tout acte de chasse. De même, dans notre récit, avant de pouvoir attraper quelques-uns des cygnes, le sujet attend patiemment entre deux heures et deux heures et demie, le temps d'habituer le veilleur des cygnes endormis à sa présence imperceptible.

Sur le plan narratif, avant de passer à l'acte, il réalise un PN d'usage pour désarmer le cygne veilleur : sur le lac un cygne noir fait la veille, avec un caillou dans son bec pour le lancer, au cas où il se présente un danger, afin d'éveiller les cygnes endormis. Le PN d'usage peut être nommé « manœuvre » qui s'affiche comme un acte antérieur et nécessaire à la « chasse ». Elle est fondée sur la patience et l'attention extrêmes de la part du Docteur. En s'approchant de l'étang, « il assourdissait son pas, au tâter des branches mortes » et arrivé au point cible, « c'était lentement, bien lentement (...) qu'il avançait, à travers les eaux, avec les précautions inouïes (...) Tel un mélomane à l'imminence de la cavatine attendue » (p. 255). Les énoncés montrent que le sujet est en possession des modalités de / savoir + pouvoir/ nécessaires pour réaliser son PN d'usage.

Ainsi s'assure-t-il une présence insensible auprès du veilleur pour se mettre en action : c'est la réalisation du PN d'usage pour rendre inefficace le veilleur.

« Alors, le bon docteur, en souriant dans l'ombre grattait doucement, bien doucement, effleurait à peine, du bout de son index moyen âge, la surface abolie de l'eau, devant le veilleur !... Il grattait avec une douceur telle que celui-ci, bien qu'étonné, ne pouvait juger cette vague alarme comme d'une importance digne que la pierre fût jetée... » (p. 256).

Le cygne veilleur sent instinctivement la présence d'un danger et il en est saisi d'angoisse ; mais ne pouvant se décider, reste aux aguets, et avec l'apparition de l'étoile-du-jour, il s'aperçoit de l'ombre de Bonhomet, alors il est « affolé d'épouvante à cette vue », il jette la pierre, et c'est le moment où l'attaque survient :

« Trop tard ! » Bonhomet avec un grand cri horrible, où semblait se démasquer son sirupeux sourire, se précipitait, griffes levées, bras étendus, à travers les rangs des oiseaux sacrés ! -Et rapides étaient les étreintes des doigts de fer de ce preux moderne : et les purs cols de neige de deux ou trois chanteurs étaient traversés ou brisés avant l'envolée radieuse des autres oiseaux-poètes. » (p. 257)

Les cygnes étranglés poussant leur chant de la mort tant attendu par Bonhomet apparaissent dans le discours, comme une configuration qui annonce la réalisation du PN de base. La relation entre le sujet et l'objet, dans l'analyse narrative, est toujours de l'ordre sémantique centrée sur le « désir » (Courtés, p. 64) et elle se définit sur l'axe jonctif : le sujet (Bonhomet) grâce à sa performance (chasse) se trouve conjoint à l'objet de valeur (plaisir) :

F : {(S V O) > (S ^ Ov)} où F= faire ; S = Bonhomet et O = plaisir

Sanction : Dans le récit, la sanction qui est la dernière étape de la réalisation du PN de base apparaît comme prépondérante sur le plan discursif ; corrélative à la manipulation, elle est inscrite sur le schéma narratif (Greimas & Courtés, 1993 : 320). La sanction peut être d'ordre divers : dans notre cas, la sanction n'est pas cognitive (bien que la manipulation soit cognitive), mais pragmatico-passionnelle, puisque le sujet conjoint à l'objet de valeur est décrit dans un état euphorique et (figurativement « extatique ») :

« Le rationnel docteur souriait de cette sentimentalité, dont il ne daignait savourer, en connaisseur sérieux, qu'une chose, - LE TIMBRE. - Il ne prisait, musicalement, que la douleur singulière du timbre de ces symboliques voix, qui vocalisent la Mort comme une mélodie. » (p.257)

« Bonhomet, les yeux fermés, en aspirait, en son cœur, les vibrations harmonieuses : puis chancelant, comme en un spasme, il s'en allait échouer à la rive, s'y allongeait sur l'herbe, s'y couchait sur le dos, en ses vêtements bien chauds et imperméables. » (p. 257)

Le schéma narratif du récit et le programme narratif de Bonhomet peuvent se présenter ainsi :

Manipulation	Compétence	Performance	Sanction
Bonhomet a accès à au savoir	Bonhomet acquiert des modalités pour réaliser son PN (/V/+S/+P/)	Bonhomet réalise son PN de base	Bonhomet réussit et se trouve comblé

Tableau 2. Le schéma narratif et le PN du sujet

La narration du récit prend en charge l'acte fantaisiste et invraisemblable du Dr Tribulat Bonhomet, qui en constitue l'intrigue. La composante narrative du récit valorise la performance et la sanction du sujet actant (sujet de quête) qui réalise son PN de chasse avec succès. Son faire consiste en extermination des « cygnes » devenus, au niveau narratif, des agents pour le sujet qui s'attribue un plaisir étrange.

2. L'organisation discursive du récit

Rappelons que dans un récit, toute organisation narrative est corrélée à une organisation discursive construite à partir des unités figuratives à travers lesquelles l'analyse sémiotique est dirigée vers le niveau profond de la signification. L'ensemble des figures constitue, pour ainsi dire, un niveau intermédiaire qui

permet d'atteindre le niveau sémantique du récit. La composante narrative de notre récit est prise en charge sur le plan discursif par les configurations figuratives et thématiques qui génèrent les effets de sens. La composante figurative fait partie de la sémantique discursive elle-même fondatrice du parcours génératif de la signification au même titre que la sémantique narrative et la sémantique fondamentale (voir Greimas & Courtés, 1993 : 159-160).

2.1. L'espace et le temps

Au niveau narratif, la syntaxe se résumait à une quête de « plaisir » réalisée par le Dr Tribulat Bonhomet pour entendre le chant de la mort des cygnes. Au niveau discursif, le récit dresse le décor de cette quête et de son résultat comme un espace naturel, c'est un étang dans un vieux parc : (« un parc séculaire à l'abandon, sous des ombrages de grands arbres, un vieil étang sacré -sur le sombre miroir duquel glissaient douze ou quinze calmes oiseaux » p. 255). Entre les deux figures spatiales, le parc et l'étang, il existe une relation d'inclusion et de complémentarité « englobant/englobé » selon laquelle le parc serait « espace englobant » et l'étang, « espace englobé ». Dans le déroulement de l'intrigue, les deux espaces partagent les mêmes caractéristiques.

Au premier abord, l'espace de cette expérience (PN de base « chasse ») apparaît pour les cygnes comme un espace dysphorique puisqu'ils y trouvent la mort décrite en détails. Mais avant la tuerie, comme le montre la présence du PN d'usage « manœuvre » (rappelons : pour désarmer l'oiseau, Bonhomet agit imperceptiblement la surface de l'eau), l'espace est pourvu d'un contenu sémantique de « sinistre » et « dangereux » : il [le veilleur] écoutait. A la longue, son instinct, se pénétrant obscurément de *l'idée* du danger, son cœur se mettait à battre affreusement » (p. 256). Le malaise du veilleur est partagé par les autres cygnes :

« troublés, par ce bruit, au profond de leurs sommeils, se détraient onduleusement la tête de dessous leurs pâles ailes d'argent, - et- sous le poids de l'ombre de Bonhomet, entraîent peu à peu dans une angoisse, ayant on ne sait quelle confuse conscience du mortel péril qui les menaçait. Mais en leur délicatesse infinie, ils souffraient en silence, comme le veilleur -ne pouvant s'enfuir, puisque la pierre n'était pas jetée ! Et tous les cœurs de ces blancs exilés se mettaient à battre des coups de sourde agonie... » (p. 256)

Les lexèmes « souffrance », « angoisse », « trouble » et « agonie » qui dénotent pour les cygnes la valeur dysphorique de ce lieu de péril et de menace, sont relayés par le lexème « expirer » (« Alors l'âme des cygnes expirants s'exhalait (...) vers des

Cieux inconnus », p. 257), en annonçant l'agencement du PN d'usage et du N de base réalisés avec succès par le sujet (Bonhomet).

Pour le sujet de quête, figurativisé sous les traits d'un docteur Bonhomet, le même espace devient euphorique muni de valeurs bénéfiques :

« Le rationnel docteur souriait de cette sentimentalité, dont il ne daignait savourer, en connaisseur sérieux, qu'une chose, -LE TIMBRE.- Il ne prisait, musicalement que la douleur singulière du timbre de ces symboliques voix, qui vocalisent la Mort comme une mélodie. » (p. 257)

Le segment descriptif ci-dessus indique l'aboutissement de toute la stratégie du Tribulat Bonhomet pour atteindre son but. L'espace porte deux valeurs thymiques « euphorie » et « dysphorie » pour chacun des horizons ontiques du Docteur et des cygnes.

La relation entre le Dr Bonhomet et les cygnes dans l'espace se schématise ainsi :

Espace « naturel » « anthropomorphe »	Espace « thymique »	Espace « thymique »
Parc (espace englobant) Étang (espace englobé)	Tribulat Bonhomet Euphorique	Cygnes Dysphorique

Tableau 3. Relation entre les actants du PN

Le temps de l'intrigue est strictement délimité du fait de la « chasse » réalisée par Bonhomet. Tout se passe à partir de minuit (« sur le minuit sonnante de quelque automnale nuit sans lune », p. 255) et dure jusqu'au lever du jour.

La temporalisation de l'histoire comporte cinq séquences : 1. *Les préparatifs* du Dr Bonhomet, qui « se levait tout à coup, travaillé par une insomnie, se levait tout à coup, s'habillait spécialement » ; 2. *Le départ* : « Bientôt, voici qu'il s'aventurait, par les sentiers sombres, vers la retraite de ses chanteurs préférés » ; 3. *L'abord* de la troupe se réalise très lentement « si bien que, vers les trois heures du matin, il se trouvait, invisible, à un demi-pas du cygne noir » ; 4. *L'attente* immobile du chasseur est donnée par l'indication « trois quarts d'heures environ » après qu'il est installé auprès des oiseaux ; 5. *L'attaque* s'annonce par l'adverbe temporel « Soudain » qui désigne le lever de l'étoile-du-jour éclairant le paysage de façon à rendre visible le Docteur Bonhomet donc l'acte meurtrier est introduit par le « Trop tard !... ».

La nuit comme l'étang est investie de deux valeurs thymiques : euphorique pour le Dr Bonhomet qui réalise son but et dysphorique pour les cygnes qui en sont les victimes.

2.2. Les acteurs

Comme dans l'analyse de la structure narrative, l'analyse de la composante discursive montre un seul acteur en action, Tribulat Bonhomet, figurativisé et thématisé comme un « docteur » épris d'une « joie d'amateur » qui consiste à écouter le chant des cygnes agonisants. D'abord c'est un ami du narrateur qui nous l'introduit comme « notre illustre ami » en suscitant chez le lecteur un effet de réel pour obtenir son adhésion à ce qu'il raconte. Le docteur est un homme « osseux et gigantesque », « mélomane », à l'« oreille ravie », « excellent docteur », « ce preux moderne », « le rationnel docteur », « ce Mécène de notre ère », « un connaisseur » et un « parfait dilettante ». Il est introduit dès la première phrase de l'incipit avec ses traits caractéristiques qui font de lui un homme singulier.

Quant aux cygnes, dont le docteur est devenu un expert et un amateur à force de les écouter, ils apparaissent dans la narration selon un système anaphorique nominal ; soit ils sont repris par les syntagmes nominaux à valeur semi-subjective et semi-objective : « calmes oiseaux », « ces blancs exilés », « les beaux cygnes », « cygnes expirants » ; soit par un jeu de métaphores : « oiseaux-poètes », « les artistes », « ces symboliques voix », « ses chanteurs préférés » « ses chers virtuoses », « ses chers artistes » qui dénotent - comme le montrent les adjectifs possessifs « ses » - la relation sémantique de possession traduisant l'étrange attachement du Docteur aux cygnes du « vieil étang sacré » des alentours.

Les figures qui désignent les cygnes réunissent les sèmes /animal/ (dans le lexème « oiseaux ») et /humain/ (dans les lexèmes « calmes », « chanteurs », « virtuoses », « poètes » et « artistes »). L'on note également un autre trait sémique dans ces lexèmes, à savoir le sème /art/ qui apparaît comme un sème contextuel et se combine avec le sème nucléaire /animal/. Le « cygne » comporte donc un sème nucléaire /animal/ et deux sèmes contextuels /humain/+ /artiste/.

Le rapport du Docteur avec les cygnes s'établit sur la valeur passionnelle de « plaisir » à laquelle s'ajoute celle de « curative », car au dire du narrateur, « cette musique seule, depuis qu'il l'avait entendue, l'aidait à supporter les déceptions de la vie » (p. 254). Ainsi le Docteur revêt-il le rôle thématique de « dérangé » qui s'accorde avec son rôle actantiel de sujet de quête (« plaisir ») que nous avons repéré antérieurement. En nous rapportant aux préparatifs et à la réalisation de sa particulière « chasse », ses rôles thématiques et figuratifs de « passionné », « amateur de musique », « mélomane », « méticuleux » et « obsédé », « dilettante » mettent en scène un personnage spécial.

La configuration thématique de Bonhomet que nous repérons à partir des séquences descriptives (dont une grande partie sont reprises ici), la concomitance des

deux sèmes est manifeste. Ce sont les sèmes inhérents aux lexèmes « mélomane », « (oreille) ravie », « dilettantiste » : /plaisir/ + /connaissance/. Toujours dans sa description, Bonhomet figure, au même titre que les cygnes, dans sa double appartenance sémantique /humain/ + /animal/ (au moment d'attaquer les cygnes il a « griffes levées » p. 257).

La composition sémique caractérisant les acteurs enchaîne le discursif sur trois axes sémantiques : /humain/ + /animal/ + /musique/ pour les investir des contenus sémantiques tels que nous verrons ci-dessous. Caractérisé par son plaisir inhabituel, le Dr Tribulat Bonhomet dessine un monde géré par une passion étrange et habitée par les valeurs ambiguës.

3. La structure élémentaire de la signification, le contenu sémantique

La signification d'un texte, d'un discours ou de tout un autre objet d'analyse, s'inscrit dans un réseau de relations. L'émergence de la signification d'un objet ne peut être conçue en dehors de l'idée de structure. Pour la théorie sémiotique, « La structure élémentaire doit être envisagée comme un lieu d'investissement et d'information (ou mise en forme des contenus » (Greimas, Courtés 1993 : 362) ; et toujours Greimas de souligner « La structure élémentaire se substitue ainsi ou plutôt s'identifie au concept de catégorie, en préservant la sémiotique contre tout retour à l'atomisme » (Nef, 1976 : 19).

Dès le début du conte, Tribulat Bonhomet dans son « être » et le « faire » apparaît comme l'acteur principal autour duquel se dessine un horizon thématique narratif teinté d'étrangeté et de fantaisie. Ses relations avec les cygnes sont d'ordre de la méchanceté aux yeux d'un quelconque observateur, or sa personnalité encline à la déception, sa passion de mélomane (il est un connaisseur de la musique), son caractère d'homme scientifique (il compulse les livres d'histoire naturelle), son malaise physiologique (il est insomniaque) munissent son acte d'une invraisemblable singularité.

Tous les éléments descriptifs (des préparatifs aux fines stratégies de chasse en passant par sa longue et patiente attente) montrent son « obsession » que nous commentons comme un rôle thématique et passionnel : il est « obsédé » par ce singulier plaisir musical qui lui procure l'apaisement. Ainsi la conjonction d'avec l'objet de valeur (« plaisir » dans le PN de base de l'actant sujet) se donne-t-elle à lire sur le plan sémantique comme un « apaisement » et suivi de « satisfaction ».

L'obtention du plaisir est mise en discours de façon aspectualisée, qui articule, comme on le sait, /l'inchoatif/+/le duratif/+/le terminatif/. L'obtention du plaisir chez Bonhomet présuppose un état de dérangement (/ne pas pouvoir dormir/

caractérisé par le sème / inchoatif /) ; suivi par une longue attente (sème /duratif/) qui le fixe dans un état d'extrême vigilance, qui, cette fois-ci sera suivie d'une extase qui indique la fin du Programme narratif de « chasse », caractérisé par le sème /terminatif/, lui-même sémantisé comme /duratif/ (voir l'extrait ci-dessous).

La chasse est narrée sous forme d'un processus vécu par le sujet :

Début	Déroulement de la chasse	Fin
Départ de Bonhomet /inchoativité/ « travaillé par une insomnie, se levait tout à coup »	Attente et manœuvres /durativité/ « lentement, bien lentement »	Satisfaction /terminativité/ « chanceler, échouer » + /durativité/ « ruminer, ressavourer »

Tableau 4. Aspectualisation de l'état du sujet

La satisfaction obtenue se traduit sur le plan somatique qui se manifeste comme un affaissement accompagné par un extrême plaisir et montre l'acteur Bonhomet comme un sujet de la perception.

« Bonhomet, les yeux fermés, en aspirait, en son cœur, les vibrations harmonieuses : puis, chancelant, comme en un spasme, il s'en allait échouer à la rive, s'y allongeait sur l'herbe, s'y couchait sur le dos (...) »

Et là ce Mécène de notre ère, perdu en une torpeur voluptueuse, ressavourait, au tréfonds de lui-même, le souvenir du chant délicieux -bien qu'entaché d'une sublimité selon lui démodée- de ses chers artistes.

Et, résorbant sa comateuse extase, il en ruminait ainsi, à la bourgeoise, l'exquise impression jusqu'au lever du soleil. » (p.258).

Le sujet comblé de joie et de plaisir arrivera à dormir au bord du lac jusqu'au matin, bercé par les impressions sensuelles suscitées par son /faire/. Sa quête se double de deux valeurs : une chasse des oiseaux de l'étang qui devient une chasse « au plaisir exquis » procuré par la musique animale dont il se soulera en corps et âme ainsi que le montre le sème /corporel/ des lexèmes « torpeur », « chanceler », « s'allonger », « comateux ».

Au niveau profond, le conte se lit sur les isotopies que nous repérons grâce à « la récurrence de catégories sémiques » (Greimas, Courtés, 1993 : 197) : ce sont les couches sémantiques qui assurent l'homogénéité du contenu.

Comme nous l'avons déjà noté, la configuration relative aux cygnes manifeste les sèmes /animal/+ /humain/+ /artistique/ dans la narration qui rapporte le point de vue du sujet Bonhomet. Ce dernier s'il va à la chasse en mettant des vêtements spéciaux (p. 255) ne va pas à la chasse tout simplement, mais au « concert » (p. 257).

Le lexème « chasse » ordinairement investi des valeurs sémiques /humain/ + /animal/ + /tuerie/ + /sport/ + /plaisir/ se transfigure dans le conte pour être une chasse musicale dont le but est d'obtenir le « timbre » du chant des cygnes et par conséquent se trouve doté d'un nouveau sème /musique/.

sème lexème	/humain/	/animal/	/tuerie/	/plaisir/	/sport/	/musique/
« Chasse »	+	+	+	+	+	-
Chasse de Bonhomet	+	+	+	-	+	+

Tableau 5. Tableau sémique de la « chasse »

Dans notre corpus, le lexème « chasse » comporte le sème /mort/ qui est un sème catégoriel de la configuration des cygnes, dont les quatre deixis dessinent le carré sémiotique de la façon suivante :

/vie/ « douze ou quinze calmes oiseaux »	/mort/ « purs cols brisées » « l'âme ... s'exhalait »
/non-mort/ « ils souffraient en silence »	non-vie « Au profond de leurs sommeils »

Les traits figuratifs des cygnes sous l'emprise de Bonhomet permettent de considérer deux valeurs sémantiques de la chasse racontée dans le récit : une chasse aux cygnes qui est en même temps une chasse au plaisir. La chasse est décrite comme une pratique bourgeoise dans le discours du narrateur ; mais le sème /musique/ rend cet exercice un jeu macabre.

Le conte est lisible sur trois isotopies dominantes : premièrement l'isotopie « humain/animal » dont il a été question dans la composante discursive du récit concernant le Bonhomet et les cygnes ; deuxièmement l'isotopie de la « chasse »

munie de la valeur /musique/ pour se doubler du plaisir à la fois intellectuel (« le rationnel docteur ») et sensuel (« se délectait (...) de la terrifiante sensation que son immobilité lui faisait subir ») ; et enfin, l'agent de ce plaisir recherché, les cygnes figurent dans le récit avec leur appartenance aux catégories sémiotiques : « vie/mort » qui installe une troisième isotopie. (2)

La richesse des figures (comparaisons, métaphores) tisse un personnage romanesque solidement construit sur les plans narratif et discursif. Sa détermination à se procurer du plaisir étrange devenu son obsession, est reflétée sur le plan narratif par le déploiement actantiel de la quête discursivée sous forme d'un astucieux plan pour accaparer quelques oiseaux en plein en plein minuit. Tout cet engagement montre sur le plan sémantique un homme intellectuel, obsédé par la musique et le plaisir, qui sacrifie les cygnes pour son penchant. Passionné, mélomane, homme de sciences, Bonhomet incarne les valeurs d'une bourgeoisie présentée de façon axiologique ([il] s'achemine « à la bourgeoise », rumine « à la bourgeoise » sa comateuse extase) qui expliquerait éventuellement ses massacres.

Conclusion

L'univers narratif et sémantique du conte met en avant de la scène un personnage fort intéressant avec un penchant ignoble. Son métier de docteur, son attachement sensuel au plaisir, son raffinement et sa connaissance en musique le situent au croisement des valeurs contradictoires, docteur et tueur de cygnes, mélomane et exterminateur.

Le conte se donne à lire sur plusieurs niveaux : l'acte insolite de l'homme poussé par la recherche du plaisir relève de la composante narrative du récit ; ses traits caractéristiques, son obsession du plaisir, sa relation avec les cygnes, le sens de ces derniers à ses yeux, la description de l'espace où se réalise son faire construisent la composante discursive du récit ; et les isotopies qui sont les plans homogènes sémantiques du narré de la structure profonde du récit.

La lecture sémiotique fondée sur les relations entre les unités syntaxiques et sémantiques met au jour le réseau de relations basées sur les différences et ressemblances afin d'en montrer les régularités et la pertinence dans le narré. Les structures profondes sont issues de ces relations qui ressortissent au niveau de surface comme des deixis (termes). La conversion des structures profondes en structures de surface explique le parcours génératif de la signification dans un corpus donné.

Sans prétendre à l'exhaustivité et dans le but d'effectuer une analyse sémiotique, notre article saisit le conte de Villiers de L'Isle-Adam en ses couches distinctes

(narrative, discursive et sémantique) pour rendre compte de la polyvalence et de la pluri-isotopie de l'œuvre littéraire ; comme pour montrer la difficile étreinte entre le personnage et le lecteur de ce récit qui ne s'empêcherait sans doute pas de se délecter de l'histoire racontée avec une si grande virtuosité.

Bibliographie

Castex, P.-G. « Villiers de l'Isle-Adam Philippe Auguste - (1838-1889) », Encyclopædia Universalis [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/philippe-auguste-villiers-de-l-isle-adam/> [consulté le 12 juillet 2019].

Courtés, J. 1976. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris : Nathan.

Greimas, A.J., Courtés, J. 1993. *Sémiotique. Dictionnaire de la théorie du langage*. Paris : Hachette.

Hénault, A. 1983. *Narratologie, sémiotique générale, Les enjeux de la sémiotique*. Paris : P.U.F.

Nef, F. (sous la dir. de) 1976. *Structures élémentaires de la signification*. Éditions complexe : Bruxelles.

Notes

1. Pour cette analyse nous nous sommes servi de la version du conte parue dans *Les 30 meilleures nouvelles de la littérature françaises*, 1986, Marabout (p. 253-258).
2. Il faut rappeler que dans le cadre de notre analyse, nous ne pouvons prétendre à une analyse exhaustive de toutes les isotopies du contenu.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 12 - 2019 p. 217-235

Argumentation dans la narration : *La Peste* de Camus

Duygu Öztin Passerat

Université Dokuz Eylül, Izmir, Turquie

doztin@yahoo.fr

ORCID ID 0000-0002-8695-0984

Reçu le 30-04-2019 / Évalué le 24-10-2019 / Accepté le 03-11-2019

On ne pense que par images.

Si tu veux être philosophe, écris des romans.

Camus (1962 : 1894)

Résumé

L'argumentation est une activité langagière ayant pour objectif de justifier un raisonnement en vue de persuader/convaincre l'autre. Cette entreprise du langage appelé « argumentation » est au centre des discours dont l'objectif est la tentative de persuader/convaincre l'autre, ce qui lui confère une importance indéniable dans le discours politique, religieux et publicitaire. Par contre, le discours littéraire n'a ni pour finalité ni pour objectif principal de faire adhérer ses lecteurs à ce qu'il raconte, il essaye juste de transmettre un message au lecteur. C'est cette constatation qui sera l'objet de ce présent travail dans lequel nous allons analyser comment se construit le discours philosophique et argumentatif à travers le roman intitulé *La Peste*. Ce faisant, nous allons d'abord essayer de répondre à la question : « Y a-t-il des discours littéraires en général et des romans en particulier, qui ont, plus que d'autres, une visée argumentative ? » ; et ensuite nous allons analyser les procédés narratifs et argumentatifs que Camus met en scène pour transmettre sa philosophie à son lecteur

Mots-clés : narration, argumentation, argument, éthos, pathos

Camus'ün *Veba* adlı romanında öyküleme ve gerekçelendirme

Özet

Söylediklerimizin doğruluğuna karşımızdakini inandırmak için ortaya koyduğumuz her türlü dil edimi gerekçelendirme söylemi üzerine kuruludur. Bu anlamda, siyasal söylem, dinsel söylem ve reklam söylemi gibi söylemlerin gerekçelendirme boyutu diğer söylemlere göre yüksektir. Bu ve buna benzer söylemlerde amaç “ne olursa olsun karşımızdakini inandırmaktır”. Buna karşın, bir şey anlatma ya da öyküleme üzerine kurulu olan anlatısal söylemlerde bu birincil amaç olmasa da, anlatıcı ya da yazar anlattığı şeye okuyucuyu inandırma amacı güder. Bu nedenle, Amossy,

Söylemde gerekçelendirme (fr.Argumentation dans le discours) adlı yapıtında, her söylemin karşımızdakini söylediklerimize inandırma amacı taşıdığını öne sürerek, “bazı söylemlerin, gerekçelendirme amacı taşıdıklarını, bazılarının ise, sadece gerekçelendirme boyutuna sahip olduklarını ekler” (2000 : 32) Amossy’e göre, siyasal söylem ya da dinsel söylem gerekçelendirme amacı güderken, yazınsal söylem gerekçelendirme boyutuna sahiptir. Gerekçelendirme boyutu birincil amaç olmasa da, anlatı ile gerekçelendirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Yazar, ortaya koyduğu anlatısal söylem ile, okuyucuyu söylediklerine inandırmaya çalışır. Çünkü, Plantin’in dediği gibi, “*dil gerekçelendirme yapar (...) Her sözce, alıcısının düşünme biçimini değiştirerek farklı düşünmesini sağlamak üzerine kuruludur*” (Plantin, 1996 : 18). Buradan hareketle, bu çalışmada, Albert Camus’un *Veba* (fr. La Peste), adlı romanında, gerekçelendirme boyutu ile anlatısal boyut arasındaki ilişki incelenerek, romanın/yazarın ortaya koymak istediği felsefe ya da iletinin nasıl verildiği araştırılacaktır. Bir yandan, romanın anlatısal, sözcelemsel, söylemsel ve gerekçelendiren-sözbilimsel yapısı incelenirken, diğer yandan, “gerekçelendirme boyutunun yüksek olduğu romanlar var mıdır?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Anahtar sözcükler: öyküleme, gerekçelendirme, gerekçe, özsunum, duygulayım

Argumentation in the narration: *The Plague* of Camus

Abstract

In order to persuade/convince people that what we tell is true, all kinds of discourse are based on the argumentation. In this context, the argumentation level is higher in political discourse, religious discourse and ad discourse than the other types. The purpose in these types of discourse is to persuade/convince the others to absolutely believe what we say. In the narrative discourse based on story telling or describing a series of events, this may not be the primary purpose; nevertheless, the author or the narrator aims at persuading readers to believe what they are telling as true. Hence, Amossy claims that “*some discourse aim at having the argumentation purpose while some others have the argumentation dimension*” in his work entitled as *Argumentation in Discourse* (2000 : 32) and holds that all discourse is argumentation related with the purpose of persuading the interlocutors. To Amossy, political or religious discourse has the argumentation purpose whereas the narrative discourse has the argumentation dimension. Although the argumentation dimension is not the primary purpose, there is a tight connection between narrative and argumentation. Authors try to persuade the readers to believe what they are trying to convey through narrative discourse. As Plantin maintains, “*language is grounded in argumentation or persuasion (...) each word is oriented towards changing the thinking way of the receiver and leading them to think differently*” (1996 : 18). Therefore, this study aims at analysing the relation between argumentation dimension and narrative dimension in *The Plague* by Albert Camus showcasing how the author tries to convey his message. This study, on one hand, explores the narrative, lexical, discourse and argumentative structures, on the other hand, it will seek to answer the question of “are there some novels with the high argumentative dimension?”.

Keywords : narration, argumentation, argument, ethos, pathos

Argumentation et narration

Quand on aborde le sujet de l'argumentation, il convient de reconnaître qu'il existe une multitude de théories et de points de vue parfois en phase mais aussi parfois relativement éloignés les uns des autres. Ainsi, l'objet de l'argumentation d'après Perelman, qui s'inspire de la rhétorique d'Aristote, est « l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (Perelman et Olbrechts-Tytéca, 2000 : 5). Cependant selon Amossy, l'argumentation est constituée par *Les moyens verbaux qu'une instance de locution met en œuvre pour agir sur son allocataire en tentant de le faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête, ou simplement d'orienter leurs façons de voir ou de susciter un questionnement sur un problème donné.* (Amossy, 2006 : 37).

Pour sa part, Plantin définit l'argumentation, comme : *Par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question. Dans une telle situation, ont la valeur argumentative tous les éléments sémiotiques articulés autour de cette question.* (Plantin, 2005 : 35).

Quant à Angenot, *Les humains argumentent et débattent, ils échangent des raisons pour deux motifs immédiats, logiquement antérieurs à l'espoir raisonnable, mince ou nul, de persuader leur interlocuteur : ils argumentent pour se justifier, pour se procurer face au monde une justification.* (Angenot, 2008 : 44).

Bréton, nous dit que *L'argumentation est profondément liée au langage humain. (...). Les trois éléments essentiels pour définir le champ de l'argumentation sont : "argumenter c'est d'abord communiquer (...). argumenter n'est pas convaincre à tout prix ce qui suppose une rupture avec la manipulation. (...) argumenter c'est raisonner, proposer une opinion à d'autres en leur donnant de bonnes raisons d'y adhérer.* (Bréton, 2000 : 15-16).

L'argumentation se présente donc comme une activité langagière ayant pour objectif de justifier un raisonnement en vue de persuader l'autre. Cette entreprise persuasive du langage appelée « argumentation » est au centre des discours dont l'objectif est la tentative de persuader/convaincre l'autre, ce qui lui confère une importance indéniable dans le discours politique, religieux et publicitaire. Le discours littéraire n'a ni pour finalité ni pour objectif principal de faire adhérer ses lecteurs à ce qu'il raconte, il essaye juste de transmettre un message au lecteur. C'est cette constatation qui fait dire à Ruth Amossy qu'il existe deux types de discours au regard de l'argumentation : les discours à dimension argumentative et les discours à visée argumentative. Pour elle, *une plaidoirie a une nette visée*

argumentative : (...) une description journalistique ou romanesque, par contre, peut avoir une dimension plutôt qu'une volonté argumentative. (Amossy, 2006 : 33). Autrement dit, même si persuader le lecteur à ce qu'on dit ne constitue pas un objectif ultime pour les textes narratifs, nous avons affaire à de l'argumentation tant qu'il y a une dimension d'énonciation, d'ailleurs comme l'affirme Vignaux : Argumenter cela revient à énoncer certaines propositions qu'on choisit de composer entre elles. Réciproquement, énoncer, cela revient à argumenter, du simple fait qu'on choisit de dire et d'avancer certains sens plutôt que d'autres. (Vignaux, 1981 : 91).

De même, Plantin nous rappelle que *La langue est argumentative (...) toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation ? Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement. (Plantin, 1996 : 18).*

Au sujet de la relation entre argumentation et narration, Rabatel, en se référant aux travaux de Plantin et de Charaudeau, affirme que, *les deux pratiques langagières relèvent des deux grands pôles structurants du langage humain" (1996 : 4-5 et Charaudeau 1998) et que ces deux pôles n'ont de sens que l'un par rapport à l'autre, tant d'un point de vue linguistique que d'un point de vue anthropologique. (Rabatel, 2004 : 10). Rabatel, dans son livre intitulé Argumenter en racontant, explique les liens génétiques entre narration et argumentation en faisant références aux travaux de Victorri et Danblon :*

Selon Victorri, l'émergence de la fonction narrative correspondrait au mécanisme dont les homos sapiens se seraient dotés pour éviter les crises mettant en danger la survie du groupe : les mythes et les religions mettraient en scène sous forme narrativisée les grands conflits et impératifs moraux auxquels se conformer- « la fonction narrative du langage joue donc un rôle capital dans l'expression des lois sociales qui suppléent, chez l'homme, aux inhibitions instinctives »- en participant sous une forme d'abord narrativisée, puis secondairement réflexive, à la formulation des lois sociales avec interdits explicites, grâce au développement de la communication (Rabatel, 2000 : 11).

Rabatel affirme que le mimétisme correspond en quelque sorte à un mécanisme d'*empathie cognitive*, dans lequel le corps, avant même le langage, joue un rôle *réflexif majeur*. En se basant sur les travaux de Danblon, il affirme avec elle :

La représentation de soi et représentation de l'autre pourraient constituer les substrats primitifs des catégories rhétoriques d'ethos et de pathos, d'orateur et d'auditoire » Ainsi, il existerait des rapports entre mimésis et signes iconiques ;

en outre, le récit mimétique participerait à l'émergence d'une forme nouvelle de rationalité (autour de l'argumentation), ce dont témoignerait le rôle « argumentatif » du récit, en tant qu'« exemple » (paradeigma), dans le cadre des raisonnements abductifs. Ainsi les récits premiers, par leur racontabilité (leur affabilité), sont-ils déjà dotés d'une argumentabilité primitive, et servent-ils de support à l'émergence de formes symboliques de l'argumentation. (ibid : 12).

Afin d'analyser cette relation entre argumentation et narration, nous allons étudier dans ce travail, comment se construit l'argumentation dans le moule narratif à travers le roman intitulé *La Peste*. Ce faisant, nous allons d'abord essayer de répondre à la question : « y a-t-il à savoir s'il y a des discours littéraires en général et des romans en particulier, qui ont, plus que d'autres, une visée argumentative pour analyser ? » ensuite d'analyser les procédés narratifs et argumentatifs que Camus met en scène dans son discours littéraire pour convaincre son lecteur à sa philosophie et à son message.

Pourquoi *La Peste* de Camus ? À l'instar d'Amossy, pour Camus aussi, la littérature en général et le roman en particulier est un moyen pour philosopher et pour transmettre son message. Ce dernier nous affirme, dans son article écrit au sujet de *La Nausée* de Sartre, qu'*un roman n'est jamais qu'une philosophie mise en images. Et dans un bon roman, toute la philosophie est passée dans les images.* (Todd, 1996 : 272) De la même manière, grâce au roman, Camus concrétise sa conviction au sujet de l'absurde qui fait partie de notre quotidien. Autrement dit, le roman est pour lui, un moyen, entre autres, pour transmettre sa vision du monde et de l'homme, son système de valeurs, bref sa philosophie et son idéologie au lecteur.

2. Narration dans le roman

Le roman intitulé *La Peste* d'Albert Camus relate le déroulement de l'épidémie de peste qui a sévit dans les années quarante dans la ville d'Oran en Algérie. Commencée en 1942 la rédaction du livre, Camus ne l'achèvera qu'en 1947. Le 15 octobre 1942, Camus précise à Grenier :

Ce que j'écris de La Peste n'est pas un documentaire, bien entendu, mais je me suis fait une documentation sérieuse et historique et médicale, parce qu'on y trouve des prétextes (...) je veux exprimer au moyen de La Peste, l'étouffement dont nous avons souffert et l'atmosphère de menace et d'exil dans laquelle nous avons vécu. Je veux du même coup étendre cette interprétation à la notion d'existence en générale¹.

Cependant, il n'y relate pas seulement l'épidémie de peste, il met aussi en avant toute la faiblesse de la condition humaine face à la mort. *La Peste*, est donc un moyen pour transmettre sa philosophie plus générale sur la condition humaine. Comment cette philosophie est-elle transmise au lecteur ? D'où viennent les forces persuasives et argumentatives du discours du roman ?

Analyser le discours argumentatif dans un roman nécessite de décrire les procédés narratifs et énonciatifs. Car, il est couramment admis que le fait du dit est étroitement lié au fait de dire et de la façon de dire le dit. Ce qui nous amène tout naturellement, dans notre travail, à nous intéresser dans un premier temps au discours romanesque et pour aborder ensuite le discours argumentatif dans *La Peste*.

2.1. Chronique comme scénographie

Le roman est constitué de 5 parties, elles-mêmes divisées en chapitres. La première phrase du roman *Les curieux événements qui font le sujet de cette chronique se sont produits en 194...*, à Oran (p. 11), nous indique que le discours du roman sera présenté sous forme de chronique. Autrement dit, le narrateur nous expose un relevé des signes de l'apparition de la peste sous forme de chronique. Le choix du mode « chronique » comme mode de narration ou de scénographie tel que Maingueneau le suggère (1999 : 83), permet au narrateur, d'une part, de raconter les événements sous une optique objective, et d'autre part, de s'effacer devant son énonciation comme affirme Gaudard :

Enfin il faut régler la question de la représentation, faire voir et faire comprendre les imbrications sémantiques et symboliques du récit, ce qui relève d'une rhétorique de troisième niveau, celle de la représentation : comment représenter et rendre présent par les mots, c'est-à-dire quels dispositifs scéniques adopter pour la scénographie de l'écriture et à quelles conventions littéraires se rattacher pour donner l'illusion d'une référentialité « vraie » (que les "univers" représentés puissent correspondre aux "univers" de référence des destinataires). (Gaudard, 2000 : 78).

2.2. Effacement narratif

Le narrateur du roman, le docteur Rieux est également le chroniqueur des événements. En même temps, il prendra en charge le rôle de témoin des événements ainsi que celui de personnage principal du récit. Cependant, dans son rôle de témoin

des événements, il ne narre pas son histoire à la première personne du singulier, mais le plus souvent à la troisième personne du singulier afin d'y introduire une certaine objectivité. Habitant la ville Oran, au moment des faits, il est aussi bien un narrateur-témoin qu'un des personnages / victimes potentiels de la peste. De ce fait, Bernard Rieux, narrateur du roman y joue de fait, deux rôles distincts : celui de narrateur et celui de chroniqueur. Ce changement de rôle se perçoit dans le roman jusque dans le changement de déclinaison des verbes, du passé simple dès la première phrase et ce, jusqu'au deuxième prêche ; puis alors dans l'utilisation du passé composé ; ce qui met le roman plutôt sur le plan du discours que celui du récit, si on l'affirme avec Benveniste. Par ailleurs, les statuts de témoignage et de chroniqueur lui permettent de masquer celui de narrateur qui ne sera dévoilé qu'à la fin du roman :

Cette chronique touche à sa fin. Il est temps que le docteur Bernard Rieux avoue qu'il en est l'auteur, Mais avant d'en retracer les derniers événements, il voudrait au moins justifier son intervention et faire comprendre qu'il ait tenu à prendre le ton du témoin objectif. (...) D'une façon générale, il s'est appliqué à ne pas rapporter plus de choses qu'il n'en a pu voir, à ne pas prêter à ses compagnons de peste des pensées qu'en somme ils n'étaient pas forcés de former, et à utiliser seulement les textes que le hasard ou le malheur lui avaient mis entre les mains. (Camus, 1947 : 273).

Le fait que le narrateur soit, lui-même, l'un des citoyens de la ville d'Oran, le conduit parfois à s'exprimer à la première personne du pluriel « nous », pour s'associer aux autres habitants de la ville. L'alternance entre le pronom « il » et « on » / « nous » observée dès la première page du roman (La cité elle-même, on doit l'avouer est laide. (...) Dans *notre* petite ville... (p. 11) dans la narration permet au narrateur, Bernard Rieux, d'alterner sa présence soit sous sa propre identité soit de se fondre dans la masse des habitants d'Oran, dans son énonciation/narration : il passe du rôle de simple témoin dans le premier cas au rôle de citoyen oranais dans le deuxième. Cependant, il est à noter que ce procédé narratif n'affecte en rien ni son statut de chroniqueur ni même celui de témoin. En revanche, l'effacement énonciatif permet au narrateur de transmettre implicitement son message. À ce propos, Gaillard affirme que :

Non seulement il s'est effacé lui-même le plus possible, il a éteint son style, impose silence à ses hantises (le mot 'absurde' ne figure même pas dans les 300 pages du texte, je crois bien), non seulement il a choisi comme chroniqueur la personne tout à la fois la mieux informée d'Oran et la plus scrupuleuse la plus soucieuse du vrai, la moins capable de dire qu'elle sait lorsqu'elle ne sait pas mais il a voulu encore que ce docteur Rieux, médecin du quotidien, décide de nous cacher son identité pendant tout le temps qu'il nous raconte la peste. (Gaillard, 1972 : 17-18).

Au sujet de l'effacement narratif et de l'alternance de l'identité narrateur, Jacqueline Lévi-Valensi, afin de montrer qu'il existe une corrélation entre la dimension narrative et la dimension argumentative du roman, l'affirme dans les termes suivants :

La déshumanisation que symbolise la peste, et que l'histoire du XXème siècle a bien connu, à travers les camps de concentration, les crimes contre l'humanité, la terreur totalitaire, cherche à empêcher le surgissement du " je " et de l'être, ou à le faire disparaître. Peut-être le recours à un narrateur anonyme qui parle de lui comme d'un " il " ou d'un " on " témoigne-t-il de la difficulté de dire " je ", ou de dire son nom, dans un monde où le bacille de la peste n'est pas définitivement vaincu, et recouvre-t-il ainsi un autre aspect du tragique. » (Lévi-Valensi, 1991 : 58-59).

À la fin du premier chapitre le narrateur affirme encore une fois que les événements racontés dans le roman seraient l'objet de ce roman : « Mais il est peut-être temps de laisser les commentaires et les précautions de langage pour en venir au récit lui-même. La relation des premières journées demande quelque minute » (p. 14). Autrement dit, le fait que la chronique soit utilisée comme scénographie et l'effacement du narrateur derrière son récit procure au roman une certaine réalité et enrichit sa force persuasive.

2.3. Double énonciation

L'exploitation du mode chronique comme scénographie issue du désir d'être objectif par rapport à l'histoire relatée est renforcée par un autre récit dans le récit ; et par un autre témoignage, à côté du témoignage principal, et ceci, comme une sorte de mise en abyme dans le roman. Ce sont les carnets de Tarrou qui justifient et confortent le témoignage du docteur Rieux concernant les événements et les incidents. C'est une sorte de documentation/chronique qui justifie et donne des éléments de preuve, inclus dans la documentation/chronique que déroule le narrateur, docteur Rieux.

Ceci est un flagrant exemple de deux récits imbriqués, d'ailleurs c'est ce qu'écrit le narrateur lui-même, dans le roman : « Sous la rubrique "Rapports de Cottard et de la peste", ce tableau occupe quelques pages du carnet et le narrateur croit utile d'en donner ici un aperçu. » (p. 178) et également de deux narrateurs dans le roman : le premier, chronique générale, celle du docteur Rieux englobant (enchevêtrant) et une autre chronique particulière (journal intime/carnets), celle de Tarrou. Le premier, récit principal, raconte, d'une manière générale, tous les événements survenus, alors que le deuxième relate les événements en

arrière-plan à la différence du narrateur Rieux qui lutte contre la peste en première ligne en tant que docteur. Tarrou, prenant un certain recul, observe la vie des habitants d'Oran. Si Rieux est le narrateur du premier plan des récits, Tarrou est celui de l'arrière-plan. (Mino, 2000 : 67). Les carnets de Tarrou sont considérés comme d'authentiques documents des événements racontés. Grâce aux carnets et au témoignage de Tarrou dans le récit, le roman gagne un aspect plus réaliste et plus convaincant.

2.4. Point de vue narratif

Alain Rabatel divise en trois le point de vue narratif : le point de vue représenté, le point de vue raconté, le point de vue asserté (Rabatel, 2004 : p.22-50). Dans le point de vue asserté, le narrateur se trouve à l'origine de la narration et il raconte l'histoire avec les discours rapportés et il y ajoute des commentaires qui ne sont pas exprimés dans les discours rapportés. Le point de vue raconté se caractérise par l'emploi du discours rapporté et du discours narratif. Quant au point de vue représenté, il s'agit plutôt de la représentation des personnages et des objets avec l'emploi de l'imparfait.

Vu que l'identité du narrateur n'est pas très claire et ce, jusqu'à la fin du roman, que le récit est raconté par l'alternance du pronom « nous (on) » et « il », la focalisation ou le point de vue narratif change respectivement. La seule partie où le point de vue narratif reste immuable est la troisième partie. Car c'est la partie où le narrateur relate les malheurs des Oranais à l'issue de la déclaration officielle de la peste. Autrement dit, le récit jusque-là focalisé sur Rieux cède la place à une focalisation externe (le point de vue présenté) d'une part, et d'autre part, sur les Oranais (le point de vue raconté) puisque le narrateur utilise la troisième personne du singulier « il » en focalisant sur la ville. Mino résume ainsi cette problématique de focalisation :

1. lorsque le narrateur intervient au nom du narrateur ou de on : la focalisation zéro.
2. lorsque le narrateur intervient au nom de nous ou de on : la focalisation sur tous les citoyens.
3. lorsque le narrateur n'intervient pas : les focalisations sur les personnages,
a) spécialement sur Rieux,
b) quelquefois sur les autres personnages (Mino, 1999 : 71).

Nous pouvons dire que la narration à focalisation multiple, témoignage ou expériences personnelles du narrateur, renforce l'aspect documentaire du roman qui, du coup, renforce également la véracité et la réalité des événements racontés.

Ainsi, le roman semble s'éloigner de la fiction pour s'approcher d'un aspect plus réalistique. Car, il est plus facile de croire à des *événements ayant réellement été vécus* qu'à des événements de pure fiction.

3. De la narration à l'argumentation

L'argumentation que nous pouvons aussi appeler la force persuasive du discours romanesque est étroitement liée aux procédés narratifs, énonciatifs et rhétoriques utilisés. Par ailleurs, comme nous l'avons affirmé en préliminaires, pour pouvoir parler de la dimension argumentative du roman, il faut la présence d'une thèse ainsi qu'un certain message ou philosophie à faire passer au lecteur. Sous cette optique, Camus va faire se confronter de manière implicite deux types de discours argumentativement opposés : *le discours de la soumission vs celui de la révolte*. Le premier, situé dans la deuxième partie, est incarné par le premier prêche, que nous qualifierons de « véhément » prononcé par le père Paneloux, médecin des âmes, alors que nous ne sommes que vers la fin du premier mois où « la peste fut assombrie » (p.89) celui-ci est marqué par une recrudescence significative de l'épidémie, tandis que le discours de révolte et de lutte est incarné par dans le deuxième prêche, certes fait par Paneloux mais largement commenté par Rieux, médecin des corps.

Afin de procéder à une meilleure analyse des deux prêches tenus par Paneloux, nous allons analyser les procédés narratifs, énonciatifs rhétoriques et argumentatifs utilisés dans les deux prêches.

3.1. Premier prêche : discours de la soumission

Intervenant juste après la déclaration officielle de la peste, par les autorités, ce premier prêche éveille chez les citoyens la peur, le désespoir et la crainte car le père Paneloux fait référence, durant tout son discours, à des textes bibliques qui sont considérés comme *des arguments d'autorité* et *des arguments de croyance* pour justifier sa thèse et à la fin, il appelle les citoyens apeurés et paniqués à se soumettre devant la peste :

« Dans l'immense grange de l'univers, le fléau implacable battra le blé humain jusqu'à ce que la paille soit séparée du grain. Il y aura plus de paille que de grain, plus d'appelés que d'élus, et ce malheur n'a pas été voulu par Dieu. Trop longtemps, ce monde a composé avec le mal, trop longtemps, il s'est reposé sur la miséricorde divine. Il suffisait du repentir, tout était permis. Et pour le repentir, chacun se sentait fort. Le moment venu, on l'éprouverait assurément. *D'ici là, le plus facile était de se laisser aller, la miséricorde divine ferait le reste*² (p. 92).

Autrement dit, s'il existe la peste, c'est qu'ils l'ont mérité et il ne faut pas lutter contre la peste. Car, *Dieu ferait le reste*. (p. 95).

Concernant le narrateur, il pourrait être n'importe lequel des paroissiens assistant au premier prêche ; or ce n'est que vers la fin du roman qu'il apparaît que cette narration est faite par Bernard Rieux. Ce n'est que dans les chapitres ultérieurs par les dialogues entre Tarrou et Rieux, que l'identité du narrateur nous sera dévoilée. Cette ambiguïté de l'identité du narrateur dans le premier prêche est de plus renforcée par l'utilisation et l'alternance des « il » et des « on » : « Il était de taille moyenne, mais trapu. Quand il s'appuya sur le bord de la chaire, serrant le bois entre ses grosses mains, *on* ne vit de lui qu'une forme épaisse et noire. » (p. 91) et « *On* sentait que Paneloux avait fini. » (p. 95).

En ce qui concerne les conditions énonciatives et narratives, le premier prêche est constitué et narré d'une manière théâtrale : le portrait physique caricatural du père Paneloux, les didascalies pour décrire l'espace et le temps. Les précisions relatives au climat et au temps accompagnent la narration et participent à, voire intensifient, la dimension dramatique du contexte dans lequel le prêche est tenu :

« depuis la veille, *le ciel s'était assombri* et la pluie *tombait à verse* (...) Une odeur d'encens et d'étoffes mouillées flottait dans la cathédrale quand le père Paneloux montait en chaire (...) *La pluie redoublait* au dehors et cette dernière phrase, prononcée au milieu d'un silence absolu, rendu plus profond encore par le *crépitement de l'averse* sur les vitraux, retentit avec un tel accent que quelques auditeurs, après une seconde d'hésitation, se laissèrent glisser de leur chaise sur le prie-Dieu. » (p. 91-92).

Ainsi la mise en discours du prêche acquiert-elle un aspect qui le rapproche du langage dramatique. Les didascalies exercées par le discours indirect sont narratives alors que les dialogues sont mis en discours par le discours direct de Paneloux.

Comme nous l'avons déjà souligné, le premier prêche est narré selon plusieurs points de vue narratifs : commençant par le point de vue représenté lors de la description du portrait physique du père Paneloux, il poursuit sur le mode narratif asserté caractérisé par l'emploi du discours parfois direct, parfois indirect libre. En revanche, la plus grande partie du prêche est narré par le point de vue raconté, car c'est le locuteur-narrateur qui rapporte le discours du père Paneloux.

« Il était de *taille moyenne*, mais *trapu*. Quand il s'appuya sur le rebord de la chaire, serrant le bois entre ses *grosses mains*, *on* ne vit de lui qu'une *forme épaisse et noire* surmontée des deux taches sur ses joues, rubicondes sous les lunettes d'acier. » (Le point de vue représenté) (p. 89).

« Le père reprit cependant la parole et dit qu'après avoir montré l'origine divine de la peste et le caractère punitif de ce fléau » (Le point de vue raconté) (p. 93).

« *Logiquement, ce qui suivit ne semblait pas se raccorder à cet exorde pathétique. C'est la suite du discours qui fit seulement comprendre à nos concitoyens que, par un procédé oratoire habile, le père avait donné en une seule fois, comme on assène un coup, le thème de son prêche entier. Paneloux, tout de suite après cette phrase, en effet, cita le texte de l'Exode relatif à la peste en Égypte et dit.* » (Le point de vue asserté) (p. 93).

Nous pouvons dire que le débrayage énonciatif est minimal dans le point de vue raconté et maximal dans le point de vue asserté, car il est essentiellement marqué par le changement d'énonciateur-locuteur. Cela nous amène à dire que le point de vue narratif asserté riche en utilisation des modalités d'énonciation telles que les adverbes, les adjectifs, les connecteurs, etc., renforce également la dimension argumentative de la narration. C'est le narrateur (Rieux) qui, dans le point de vue asserté, commente les faits et le personnage (Paneloux). Autrement dit, le point de vue asserté ne relève pas seulement du changement de l'énonciateur mais aussi de l'utilisation des modalités de l'énonciation soulignées dans la citation. Par ce point de vue asserté, le narrateur oriente/guide le lecteur par des modalités telles que « seulement », « logiquement », etc.

Ethos autoritaire et sévère

Le discours fait appel à trois preuves qui sont : l'éthos, défini comme l'image que l'interlocuteur se fait du locuteur au travers de son discours, le pathos qui constitue la dimension émotionnelle que le locuteur éveille chez l'auditeur par son discours et finalement le logos, le langage raisonné. Appliqué au personnage, le père Paneloux, apparaît dès le premier prêche, incontestablement comme un orateur *habile*. Maître dans l'art de moduler la voix, insister/appuyer sur les gestes et les mimiques grandiloquents à bon escient, quand il le faut, comme il le faut. Grâce à son discours validé par des références bibliques et mythiques, connues et admises par son auditoire? assemblée, il nous démontre un éthos habile, savant, compétent, persuasif également renforcé dans le roman par les commentaires du narrateur, avant le sermon, qui, pour le lecteur, fonctionnent comme éthos pré-discursif : *le père Paneloux s'était déjà distingué par des collaborations fréquentes au bulletin de la Société géographique d'Oran où ses reconstitutions épigraphiques faisaient autorité.* (p. 91). Par l'utilisation de l'emploi de la deuxième personne du pluriel « vous » et du mode injonctif (Méditez cela et tombez à genoux. p.91) l'audience se fait de lui un *éthos autoritaire et sévère* concernant l'orateur.

3.2. Deuxième prêche : discours de révolte et de lutte

La peste finit par envahir les moindres recoins de la ville rendant les gens désespérés. L'enfant Othon souffre et il est sur le point de mourir. Paneloux implore : *Mon Dieu, sauvez cet enfant* (p. 197). L'enfant meurt, c'est le décès de l'enfant qui sera l'élément déclencheur du deuxième prêche. Contrairement à son premier prêche, demandé par les autorités de la ville, cette fois, c'est le père Paneloux qui prend l'initiative pour prononcer ce second prêche et il demande à Rieux d'y assister.

Dans le roman, le deuxième prêche est narré sur des registres bien différents par le narrateur bien que celui-ci n'ait pas changé. Premièrement, il ne fait aucun doute que le deuxième prêche est raconté et témoigné par Rieux :

« Le soir du prêche, lorsque Rieux arriva, le vent, qui s'infiltrait en filets d'air par les portes battantes de l'entrée, circulait librement parmi les auditeurs. Et c'est dans une église froide et silencieuse, au milieu d'une assistance exclusivement composée d'hommes, qu'il prit place et *qu'il vit* le père monter en chaire. » (p. 202).

Deuxièmement, le fait que le narrateur utilise, tout au long de son sermon, la troisième personne du singulier et le passé simple lui permet de relater les événements avec la focalisation zéro/point de vue asserté. Autrement dit, le point de vue narratif asserté adopté dans le deuxième prêche permet au narrateur de mettre en œuvre pour son oraison, une part de subjectivité en ironisant, en y ajoutant des commentaires riches au plan des connecteurs, adjectifs et adverbes. La subjectivité de l'énonciation est caractérisée par l'emploi du mot « spectacle », de connecteur « même » répété à deux reprises et des adverbes « exclusivement » ainsi que par l'ironie :

« C'est ce que *ce genre de spectacle* n'avait plus l'attrait de la nouveauté pour nos concitoyens. Dans les circonstances difficiles que la ville traversait, le mot *même* de "nouveauté" avait perdu son sens. » (p. 203).

« Le père Paneloux refusait *même* de se donner des avantages faciles qui lui permettent d'escalader le mur. Il lui aurait été aisé de dire que l'éternité des délices qui attendaient l'enfant pouvait compenser sa souffrance, mais, en vérité, il n'en savait rien. *Qui pouvait affirmer en effet que l'éternité d'une joie pouvait compenser un instant de la douleur humaine ?* Ce ne serait pas un chrétien, assurément, dont le Maître a connu la douleur dans ses membres et dans son âme. Non, le père resterait au pied du mur, fidèle à cet écartèlement dont la croix est le symbole, face à face avec la souffrance d'un enfant. Et il dirait sans crainte à ceux qui l'écoutaient ce jour-là. » (p. 203).

« Il disait à peu près qu'il ne fallait pas essayer de s'expliquer *le spectacle de la peste*, mais tenter d'apprendre ce qu'on pouvait en apprendre. » (p. 203).

« Il s'en doutait bien, on allait prononcer le mot *effrayant* de fatalisme. Eh bien, il ne reculerait pas devant le terme si on lui permettait seulement d'y joindre l'adjectif actif. » (p. 206).

En ce qui concerne l'ironie, exprimé particulièrement par le discours indirect libre, il apparaît aussi clairement que Camus (l'énonciateur-auteur) a recours à l'ironie durant tout le roman. Il y fait appel quand il veut se moquer de la presse et du dysfonctionnement des institutions sociales aux moments les plus sombres alors que la peste fait des ravages dans la ville d'Oran. Lévi-Valensi, affirme, à ce propos, que *La peste* peut être considéré comme un pamphlet où Camus dénigre le pouvoir politique, social, journalistique, religieux : « *Ainsi La peste s'attaque au pouvoir politique, à la presse, à la religion : à tous ceux qui exercent une responsabilité envers la population.* » (Lévi-Valensi, 1991 : 74).

Force est de dire que l'ironie, utilisé par Camus, comme procédé énonciatif, constitue également un moyen rhétorique et argumentatif par lequel il critique fortement les institutions politiques, religieuses et journalistiques qui ne s'intéressent qu'à l'aspect spectaculaire et sensationnel des événements. Ainsi, il renforce la dimension persuasive et argumentative du roman.

Ethos conciliant et tolérant

Les circonstances dans lesquelles le deuxième prêche est tenu sont complètement différentes de celles du premier prêche. Premièrement ce jour-là l'église n'est pas pleine. L'épidémie étant banalisée elle fait maintenant partie du quotidien des citoyens, cet événement n'en est plus un. Les gens sont tous égaux devant la peste, croyants ou non. Ils ne sont plus paniqués même si la peur persiste, car la peste peut frapper leur porte à chaque instant. Cette égalité des hommes en face de la peste et de la peur qu'elle procure atteint son apogée par la mort de l'enfant Othon qui a transformé le sentiment de peur en celui de révolte, d'indignation et de lutte en même temps.

C'est pourquoi, le deuxième prêche est un discours plus tourné vers le combat permanent et la lutte quotidienne. L'argumentation et la thèse défendue cette fois sont les suivantes : il faut lutter contre le Mal. Autrement dit, la réponse de « révolte » à la question « comment lutter contre ce fléau de la peste ? » est argumentée d'une manière différente par le père Paneloux en se basant sur les arguments d'analogie qui réfutent implicitement son premier prêche. Même si l'éthos

préalable (un homme religieux et compétent) du locuteur n'a manifestement pas changé, il n'en est pas de même concernant l'éthos discursif totalement différent de son premier prêche. Doutant, ébranlé dans ses convictions, le père Paneloux se pose des questions, suite à la mort de l'enfant Othon. D'ailleurs, comme le note le narrateur, le père «ne disait plus « vous », mais « nous ». Ainsi l'éthos autoritaire et sévère du père Paneloux cède-t-il sa place à un éthos tolérant, conciliant mais combattant à la fois.

3.4. Persuader vs Convaincre

Le locuteur, père Paneloux, tient un premier sermon qui amplifie la peur, déjà fortement présente, chez les citoyens. Pour reprendre les termes de Charaudeau, l'identité discursive de Paneloux est renforcée par son identité (statut) social. Le fait qu'il soit une autorité (prêtre) dans son domaine (religieux) rend Paneloux bien compétent et persuasif. Sa compétence et la persuasion de son discours sont également assurées et renforcées par des exemples de fléaux de peste de l'Histoire que Paneloux ne manquera pas de rappeler à son auditoire. Autrement dit, l'éthos que l'auditoire se fait du père Paneloux, est que celui-ci est plutôt compétent, savant, tout en étant, sévère, autoritaire et religieux.

Le premier prêche tenu dans des conditions dans lesquelles le pathos de peur et de panique, sont la base de son discours de *persuasion*, -on peut même parler de *manipulation*-, font appel tous deux aux émotions de l'auditeur alors que le deuxième discours est construit sur la *conviction* qui se fonde sur des arguments rationnels. Autrement dit, le fait que le locuteur, père Paneloux, se réfère à la Bible et à l'Histoire ne veut pas dire que le discours soit basé sur la logique, le but du locuteur est de s'en servir pour persuader et manipuler son auditoire. L'auditoire du premier prêche, désespéré, effrayé se raccroche à des remèdes de toutes sortes et se tourne alors vers la religion et la parole de Dieu représentée par Paneloux. Associant la peste à la représentation de leur âme, ils vont chercher cette parole, auprès du père Paneloux, lors de son premier prêche.

Utiliser des arguments d'autorité et le pathos de peur comme support est considéré « irréfutable » (p. 96) par certains citoyens, mais est assez loin de faire l'unanimité parmi la communauté, car ceci ne constitue pas un discours rationnel. Voici ce qu'en pense Maurice Bruézière :

Le danger du discours du père Paneloux tient à la morale de facilité qu'il développe et qui consiste à accepter le mal au lieu de lutter contre lui et à compter sur Dieu plutôt que sur la volonté humaine : L'éloquence brillante et

creuse du père Paneloux dénonce une pensée sans fondement réel, une explication paresseuse et toute faite, selon laquelle l'homme serait coupable d'on ne sait quel pêché et devrait périodiquement l'expier. (...) Pensée et morale de facilité : voilà ce que l'auteur condamne ici, et que condamneront dans la suite Rieux et Tarrou lorsqu'ils refuseront de voir dans la peste une punition collective. (Rapporté par Féki dans Trabelsi, 2009 : 181).

À la différence du prêche précédent, Paneloux considère, dans le deuxième sermon, le fléau comme son affaire, il s'inclut dans la communauté qui souffre et il a d'ailleurs déjà commencé à travailler comme membre des formations sanitaires. Pour le premier prêche, le narrateur l'a rapporté comme étant entendu d'un auditeur indéterminé parce qu'il s'organisait autour d'une idée générale : comment doit-on faire face au sort que la peste réserve à tous ? Mais dans le deuxième prêche le ton et l'argumentation changent. Autrement dit, le fait que le locuteur, père Paneloux constate que les Hommes sont égaux devant la peste et le Mal le conduit à se poser des questions à travers son discours. Et il propose à son auditoire de lutter et de combattre. C'est pourquoi le deuxième prêche est basé sur le *convaincre*, teinté de persuasion (avec les formes syntaxiques négatives, les mots « précautions », et « intelligent). Il vaut mieux lutter qu'attendre la mort même si les possibilités de survie sont très faibles :

Mes frères, il faut être celui qui reste !

Il ne s'agissait pas de refuser les précautions, l'ordre intelligent qu'une société introduisait dans le désordre d'un fléau. Il ne fallait pas écouter ces moralistes qui disaient qu'il fallait se mettre à genoux et tout abandonner. Il fallait seulement commencer de marcher en avant, dans les ténèbres, un peu à l'aveuglette, et essayer de faire du bien. (p. 206-207).

Pour conclure, le premier prêche exalte la miséricorde divine et appelle les citoyens à la soumission, d'où l'utilisation de la deuxième personne du pluriel 'vous' et du mode impératif alors que c'est l'emploi du pronom 'nous' qui appelle les citoyens à la lutte et à la révolte lors du deuxième prêche, plus empreint de tolérance mais rempli de doute. Des références bibliques et historiques, les arguments d'autorité et le pathos de peur prédominent le premier prêche. En revanche, le pathos de révolte, d'indignation et des arguments d'analogie, alliés à l'utilisation de contre-arguments qui réfutent le premier discours prédominant dans le deuxième.

Alors que le premier prêche fait grandement appel à un discours théâtral, c'est la force de convaincre qui est la base du deuxième prêche, s'appuyant sur une argumentation plus plausible et plus rationnelle. Il s'avère être plus persuasif et à la fois convaincant que le premier prêche malgré ses manières très théâtrales avec

précisions gestuelles et corporelles parfaitement orchestrées par le locuteur, le père Paneloux. C'est le mode narratif et énonciatif accompagné par l'effacement narratif et le point de vue asserté qui détermine la dimension argumentative du roman. Cela veut dire que, dans le cas présent, la narration et la façon de dire du dit, sont plus importants que le dit, lui-même. Les arguments basés sur la croyance de l'auditeur et la peur qu'on pourrait qualifier d'irrationnelles et de fallacieuses pourraient fonctionner dans certaines situations et devant un certain type d'auditeur, et non en face d'un auditeur collectif qui s'interroge sur les effets et les causes réels non-hypothétiques concernant les événements. Autrement dit, l'argumentation et la thèse suivent la forme et la façon dont on s'en sert pour raconter l'histoire.

Voici un tableau comparatif des deux prêches illustrant le style de discours et les procédés argumentatifs rhétoriques :

Tableau comparatif des deux prêches

	Premier prêche : soumission	Deuxième prêche : révolte et lutte
Narration/ Énonciation	Discours rapporté en style direct. Utilisation de la deuxième personne du pluriel "vous" et du mode impératif.	Discours rapporté en style indirect. Utilisation de la première personne du pluriel "nous".
Point de vue narratif	Point de vue représenté, raconté et asserté	Point de vue asserté
Ethos	Ethos sévère, autoritaire, compétent	Ethos conciliant, tolérant, douteux, bienveillant, combattant, humaniste
Pathos	Pathos de peur, de soumission	Pathos d'indignation et d'espoir
Logos/Arguments utilisés	Argument d'autorité, argument de foi, arguments de menace et de châtements	Arguments d'analogie, arguments de valeurs (humanistes)

Conclusion

La Peste est l'un des chefs d'œuvre de la littérature française. "Elle est à la fois le récit d'une épidémie, le symbole de l'occupation nazie (et d'ailleurs la préfiguration de tout régime totalitaire quel qu'il soit) et en troisième lieu l'illustration concrète d'un problème métaphysique, celui du mal" (Todd, 1996 : 454). Son charme ne vient pas seulement de l'histoire racontée par laquelle on exalte la lutte collective contre l'individualisme et le Bien contre le Mal mais aussi de

son énonciation hétérogène dans laquelle lequel plusieurs rhétoriques et plusieurs modèles discursifs régissent l'écriture. L'alternance entre le pronom 'il', la troisième personne du singulier et 'nous' ainsi que l'effacement énonciatif derrière le narrateur "témoin" "chroniqueur" et le narrateur homodiégétique pour relater l'histoire prouve également que Camus voulait que le cas antonymique du contenu suive celui de la forme. Nous avons ainsi témoigné d'une narration énigmatique sur le plan du contenu autant que sur celui de la forme.

La Peste est un exemple pertinent qui montre la réussite que peuvent avoir les stratégies argumentative et narrative dans le discours. Car, Le Mal déguisé en peste dans les années 40, symbolique du nazisme, des régimes totalitaires, a existé, existe, et existera toujours. *L'Homme doit être solidaire et lutter d'une manière collective contre le Mal*, le message ultime que Camus voulait transmettre au lecteur dans le roman est justifié et argumenté d'une manière très subtile en confrontant deux prêches tenus par le père Paneloux devant les oranais appréhendés par le fléau. C'est pourquoi, nous pouvons dire que *La Peste* est un roman à thèse dont la dimension argumentative est manifeste car il s'agit d'une corrélation très subtile et étroite tissée entre les procédés narratifs et les procédés argumentatifs. Autrement dit, les deux pôles du langage humain à savoir « narration » et « argumentation » s'enrichissent et se nourrissent d'une manière cohérente dans le roman.

Bibliographie

- Amossy, R. 2006. *L'argumentation dans le discours*, (2ème édition). Paris : Armand Colin.
- Angenot, M. 2008. *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris : Mille et une Nuits.
- Ben Salah, T. 2009. L'écriture camusienne entre morcellement et unité dans *Albert Camus*. In : *L'écriture des Limites et des Frontières*, M. Trabelsi, Bordeaux, Sud Editions Presses Universitaires de Bordeaux, p. 135-153.
- Bréton, P. 2006. *L'argumentation dans la communication*. Paris : Editions La Découverte
- Camus, A.1947. *La Peste*, Paris : Gallimard.
- Camus, A.1962. *Théâtre, Récits, Nouvelles*. Paris : Galimard.
- Charaudeau, P. 2009. (Ed), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan.
- Féki, K.2009. Effacement et dérision dans *La Peste* d'Albert Camus dans *Albert Camus*, In : *L'écriture des Limites et des Frontières*, M. Trabelsi, Bordeaux, Bordeaux : Sud Editions Presses Universitaires, p. 167-186.
- Gaillard, P. 1972. *La Peste-Camus*. Paris : Hatier.
- Gaudard, F-C., 2000. Le discours oblique dans l'argumentaire représenté par le Père Paneloux. In : *Il y a 50 ans, La Peste de Camus, Cahiers de Malagar XIII*, Région Aquitaine, Centre François Mauriac, p. 77-96.
- Gay-Crossier, R.1999. *Albert Camus 18, La réception de l'œuvre de Camus en U.R.S.S. et R.D.A., La revue des Lettres modernes*, Paris-Caen.

- Guérin, J. 2000. Un roman antitotalitaire. In : *Il y a 50 ans, La Peste de Camus, Cahiers de Malagar XIII*, Région Aquitaine, Centre François Mauriac, p. 122-142.
- Guérin, J. 2013. *Albert Camus, Littérature et Politique*. Paris : Champion Classiques.
- Lévi-Valensi, J. 1991. *La Peste d'Albert Camus*. Paris : Gallimard.
- Maingeuneau, D. 1999. Ethos scénographie, incorporation. In : *Images de soi dans le discours*, R. Amosy, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, p.75-101.
- Maingeuneau, D. 2004. *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*, Paris : Armand Colin.
- Mino, H. 1999. Rieux comme narrateur/narrataire. In : *La Revue des Lettres Modernes*, R. Gay-Crossier, Paris- Caen, p. 63-81.
- Monfériet, J., Baudorre, P., Cocula, B. 2000. *Il y a 50 ans, La Peste de Camus, Cahiers de Malagar XIII*, Région Aquitaine, Centre François Mauriac.
- Plantin, Ch. 1996. *L'argumentation*. Paris : Editions du seuil, Mémo.
- Plantin, Ch. 2005. *L'argumentation*. Paris : PUF, QSJ.
- Plantin, Ch. 2016. *Dictionnaire de l'argumentation, Une introduction aux études d'argumentation*. Paris : ENS de Lyon Editions.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tytéca, L. 2000. *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles, (5e édition).
- Rabatel, A. 2004. *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck.
- Sarocchi, J. 2000. Paneloux, pour et contre, contre et pour. In : *Il y a 50 ans, La Peste de Camus, Cahiers de Malagar XIII*, Région Aquitaine, Centre François Mauriac, p. 97-121.
- Todd, O. 1996. *Albert Camus, Une vie*, Paris : Gallimard "Folio".
- Trabelsi, M. 2009. *Albert Camus, L'écriture des Limites et des Frontières*, Bordeaux : Sud Editions Presses Universitaires.
- Vignaux, G. 1981. « Enoncer et argumenter : opérations du discours, logiques du discours », *Argumentation et énonciation, Langue française* 50, Ali Bouacha A., Portine H. Éd., p.91-116.

Site consulté

La Peste d'Albert Camus. Gallimard. [http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Histoire-d-un-livre-La-Peste-d-Albert-Camus/\(sourcehistory\)/210195](http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Histoire-d-un-livre-La-Peste-d-Albert-Camus/(sourcehistory)/210195) [consulté le 14 avril 2019].

Notes

1. [http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Histoire-d-un-livre-La-Peste-d-Albert-Camus/\(sourcehistory\)/210195](http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Histoire-d-un-livre-La-Peste-d-Albert-Camus/(sourcehistory)/210195)

2. Pour des raisons de lisibilité/visibilité, on mettra en italique des mots/phrases, extraits de l'ouvrage, qui se réfèrent aux procédés narratifs, énonciatifs, rhétoriques et argumentatifs.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Regards orientalistes sur Constantinople : les marqueurs levantins

Philippe Barbé

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Pbarbe67@yahoo.com

Reçu le 08-05-2019 / Évalué le 10-07-2019 / Accepté le 17-09-2019

Résumé

Frontière entre l'Europe et l'Asie, Constantinople fut l'une des villes méditerranéennes les plus visitées par les écrivains-voyageurs du dix-neuvième siècle. L'objectif de cet essai est de montrer que la culture levantine, caractérisée par la multiplicité des costumes ainsi que le plurilinguisme, a permis à ces écrivains de se construire une image plurielle et parfois ambivalente de l'Orient.

Mots-clés : Orientalisme, Levant, Constantinople, littérature viatique, minorités religieuses, costumes

Konstantinopolis hakkında oryantalist görüşler: Levanten belirteçleri

Özet

Avrupa ve Asya arasında bir sınır olan Konstantinopolis (Istanbul), 19. yüzyılın gezgin yazarların en çok ziyaret ettiği Akdeniz şehirlerinden biriydi. Bu makalenin amacı, kostümlerin çokluğu ve çokdillilik ile nitelendirilen Levanten kültürünün, bu yazarların Doğu'nun çoğul ve bazen de kararsız bir imajını oluşturmalarına izin verdiğini göstermektir.

Anahtar Sözcükler : Oryantalizm, Levanten, Konstantinopolis (Istanbul), gezi yazısı, dini azınlıklar, kıyafetler

Orientalist views on Constantinople: the Levantine markers

Abstract

Border between Europe and Asia, Constantinople has been one the most visited Mediterranean cities by writers-travellers in the 19th century. The objective of this essay is to show that the Levantine culture, characterized both by its plurilinguism and the multiplicity of its costumes, allowed these writers to construct a plural and sometimes ambivalent image of the Orient.

Keywords: Orientalism, Levant, Constantinople, travelogue, religious minorities, costumes

Prolongeant le « Grand Tour » du Sud de la France et de l'Italie entrepris par une aristocratie désœuvrée dès la fin du dix-septième siècle, cette pulsion viatique s'est étendue tout au long du dix-neuvième siècle en direction du monde oriental et ottoman. Ce nouvel engouement de l'aristocratie mais aussi de la bourgeoisie naissante pour les voyages au long cours exprimait une volonté de partir à la rencontre de mondes radicalement différents. Le plus souvent désenchantés par le processus de modernisation et d'homogénéisation culturelle affligeant leurs sociétés européennes, ces nouveaux voyageurs partaient à la recherche d'une singularité ou encore, selon l'expression alors à la mode, d'une « couleur locale ». Cette quête du pittoresque - étymologiquement ce qui est suffisamment original pour justifier une peinture - poussa les écrivains-voyageurs à traquer une série d'images bigarrées pouvant charmer le regard de leurs lecteurs en quête d'un Orient féérique. Prenant place à bord du *Léonidas* en partance pour la capitale de l'Empire ottoman, Théophile Gautier comprend parfaitement que la légitimité de tout récit viatique sur l'Orient dépend de sa capacité à décrire le mystère d'un monde qui reste attrayant aux yeux des lecteurs en raison même de son étrangeté : « pour voyager dans un pays, il faut être étranger : la comparaison des différences produit les remarques » qui garantiront l'originalité littéraire du récit viatique (Gautier, 2008 : 26). Au crépuscule de sa vie, alors qu'il s'entretient avec son gendre Émile Bergerat, Gautier revient une dernière fois sur cette « inutilité de tailler sa plume » si l'écrivain ne peut qu'offrir à son lecteur ce qu'il connaît déjà. Gautier note en effet qu'il serait totalement inutile de noircir de longues pages pour « décrire la manière de mettre la cravate dans un pays où le monde la met comme toi » (Bergerat, 1879 : 128). Cela reviendrait à ennuyer et finalement perdre tout lecteur européen. Frontière entre l'Europe et l'Asie, Constantinople a tenu une place cardinale dans cette double quête de l'exotisme et de l'altérité qui nourrira toute la littérature viatique du dix-neuvième siècle. Que Constantinople fut une destination finale ou une étape obligée dans le cheminement vers la Terre sainte, c'est souvent en pénétrant dans cette ville qui fut la glorieuse Deuxième Rome que les écrivains-voyageurs ont découvert pour la première fois l'Orient mystérieux qui hantait leur imaginaire poétique. Une lecture approfondie de la littérature viatique du dix-neuvième siècle nous montre que, dès leur première rencontre avec cette mythique porte de l'Orient, les écrivains-voyageurs étaient tout particulièrement impressionnés, et parfois troublés, par l'ineffable beauté panoramique de ce grand port du Levant ainsi que par sa foisonnante diversité ethnique et confessionnelle qui contrastait radicalement avec l'homogénéité culturelle des grandes villes européennes.

Les marqueurs auditifs et visuels de l'exotisme oriental : le plurilinguisme et les costumes du Levant

C'est parfois dès leur périple en mer, c'est-à-dire bien avant qu'ils n'accostent dans la baie de Constantinople, que ces hommes de lettres ont ressenti la nature profondément cosmopolite du Levant en observant la foule bigarrée des passagers en route vers la capitale ottomane. Le plus souvent dotés d'une solide connaissance livresque et picturale puisée dans la vaste archive orientaliste, ces voyageurs-écrivains ont d'abord entretenu avec l'Orient *in situ* un rapport sensoriel d'ordre à la fois sonore et visuel. Cette importance accordée aux marqueurs visuels (les costumes) et auditifs (l'hétérogénéité des idiomes) propres à l'Orient levantin apparaît sous une forme embryonnaire dès 1811 avec la publication de *L'Itinéraire de Paris à Jérusalem*, ouvrage prototypique de François-René de Chateaubriand qui restera pendant un siècle l'ouvrage de référence pour tous les futurs récits viatiques en Orient. Ainsi, dès son entrée en Anatolie, Chateaubriand relève immédiatement dans le port de Smyrne la présence d'une « multitude de chapeaux » qui signale la nature cosmopolite de ce grand port levantin. Quelques pages plus loin, alors qu'il narre son arrivée à Constantinople et son débarquement dans le port de Galata, Chateaubriand reconnaît à nouveau la présence de cette mosaïque levantine prouvant ainsi au passage, même s'il ne l'admet pas explicitement, que la capitale de l'Empire ottoman est avant tout une cité multiculturelle où la communauté musulmane et les minorités judéo-chrétiennes semblent cohabiter dans une paix relative. Ainsi, il mentionne furtivement la présence d'une foule de porteurs, de marchands et de mariniers qui « annonçaient par la couleur diverse de leurs visages, par la différence de leurs langages, de leurs habits, de leurs robes, de leurs chapeaux, de leurs bonnets, de leurs turbans, qu'ils étaient venus de toutes les parties de l'Europe et de l'Asie habiter cette frontière de deux mondes » (Chateaubriand, 1969 : 941). Mais le grand poète de Saint-Malo ne donnera pas plus d'information sur cette mosaïque levantine. Estimant que cette « multitude de chapeaux » donne à Smyrne « l'aspect d'une ville maritime d'Italie », Chateaubriand préfère ne pas perdre son temps à décrire cette « espèce d'Oasis civilisée au milieu des déserts et de la barbarie » qui ressemble beaucoup trop à une « autre Paris » pour justifier une longue description (Chateaubriand, 1969 : 923) : « Je n'avais donc rien à voir à Smyrne » (*ibid.*). En raison de sa profonde islamophobie et de son mépris à l'encontre de l'Empire ottoman, Chateaubriand recourra à la même ellipse dans les quelques paragraphes décrivant son arrivée et son séjour forcé à Constantinople. S'il n'avait rien à dire sur Smyrne en raison de sa trop forte européenité, il s'interdira à nouveau toute description de fond du cosmopolitisme levantin de Constantinople en raison de sa trop grande barbarie orientale. Il se contentera de simplement dire

que, « capitale des peuples barbares », Constantinople et son grand palais impérial de Topkapı ne sont rien d'autre que le « capitole de la servitude » (Chateaubriand, 1969 : 940) où un sultan sanguinaire « conserve soigneusement les germes de la peste et les lois primitives de la tyrannie » (Chateaubriand, 1969 : 942).

Pour le plus grand bonheur des lecteurs désireux de mieux découvrir les mystères de la capitale ottomane, les autres illustres écrivains-voyageurs du dix-neuvième siècle comme Alphonse de Lamartine, Gérard de Nerval ou encore Gautier ont eu l'heureuse idée d'abondamment décrire l'extraordinaire diversité humaine de cette antique cité. Comme nous allons maintenant le voir, ces récits viatiques accordent une place centrale à la description du cosmopolitisme levantin qui régnait alors dans l'Empire ottoman et tout particulièrement dans ses grandes citées portuaires. Autre voyageur aristocratique ayant exclusivement fréquenté la cour du Sultan ainsi que les grandes ambassades européennes, Lamartine n'a pas entretenu de rapport direct avec la population locale durant son séjour à Constantinople. Contrairement aux écrivains-voyageurs plus bohémiens comme Gautier et surtout Nerval qui choisiront quelques années plus tard d'éviter les cérémonies officielles pour flâner librement au hasard des rues labyrinthiques de cette vaste métropole, Lamartine n'a eu que très rarement l'occasion de voir, même de loin, la population locale. Si, contrairement à Chateaubriand, Lamartine reste un voyageur profondément islamophile qui n'a jamais manqué une occasion de faire l'éloge de ses hôtes ottomans et tout particulièrement du Sultan, il a cependant le plus grand mal à décrire avec précision le spectacle levantin qui semble juste effleurer son regard. En l'absence d'une connaissance pratique des langues parlées ainsi qu'un probable manque d'intérêt à entrer directement en contact avec les nombreuses communautés ethno-religieuses constituant le Levant ottoman, Lamartine semble ainsi condamné à décrire superficiellement, c'est-à-dire à la surface des choses, ce qu'il voit et entend à défaut de véritablement pouvoir le comprendre. Ce n'est que lors de ses rares promenades le long du Bosphore ou dans les environs verdoyants de sa résidence de Buyukdéré que Lamartine a pu noter, à distance, la présence d'une population bigarrée caractéristique de l'Orient levantin. Lors d'une sortie dans la « charmante petite plaine ombragée d'arbres » des eaux douces d'Asie, Lamartine remarque par exemple « la variété des couleurs des vêtements » qui « enchantent l'œil » (Lamartine, 2011 : 723). Cet enchantement du regard prend tout son sens lorsque Lamartine signale qu'« il y a plein d'Arméniennes ou de femmes juives » dont « l'étrange variété des coiffures et des costumes » donne à ce tableau toute sa beauté pittoresque (ibid.).

Cette difficulté à entrer en relation puis à décrire une société qui, par-delà ses élites occidentalisées, demeure irréductiblement exotique a été parfaitement

comprise par Gautier dans sa lettre de Constantinople envoyée le 24 juin 1852 à son ami Louis de Cormenin. Le grand poète gascon explique alors qu'il lui est impossible d'analyser en profondeur une ville où il ne connaît personne et dont la langue et les pratiques culturelles lui demeurent totalement étrangères. Après avoir platement informé son correspondant que « la ville est superbe », Gautier précise que Constantinople est avant tout « une décoration à regarder » (Gautier, 1991 : 68) : « quant aux habitants, une fois qu'on a vu leur costume, c'est fini. Ils parlent des argots impénétrables. Il n'y a donc que des observations visuelles à faire » (Gautier, 1991 : 69). Loin de se limiter à sa correspondance privée, cette difficulté à dépasser le seul stade de la description, que l'on pourrait définir comme une probité descriptive par défaut, se retrouve tout au long du récit viatique publié par Gautier : dès son arrivée pour une courte escale dans le port de La Valette sur l'île de Malte, il ne cache pas l'enchantement procuré par ce premier contact avec l'Orient. Il est tout d'abord surpris par la foule chamarrée de marins polyglottes qui se précipitent pour offrir leurs services aux voyageurs et transforment au passage le pont du *Léonidas* en une étourdissante Tour de Babel :

Le pont se couvre en une minute d'une foule de canailles variées, piaillant, criant, hurlant, jargonnant toutes sortes de langues et de dialectes ; on se croirait à Babel le jour de la dispersion des travailleurs. Avant de savoir à quelle nation vous appartenez, ces drôles de polyglottes essayent sur vous l'anglais, l'italien, le français, le grec, le turc même, jusqu'à ce qu'ils aient rencontré un idiome dans lequel vous puissiez leur dire intelligemment : « Vous m'assommez ! Allez-vous-en à tous les diables ! » (Gautier, 2008 : 36).

Plus loin dans son récit, alors qu'il débarque à Constantinople, Gautier décrit à l'identique son entrée dans le port de Tophané : « comme à l'ordinaire, le pont du *Léonidas* fut couvert en un instant d'une foule polyglotte » (Gautier, 2008 : 102). Une nouvelle fois, Gautier se retrouve « assez embarrassé au milieu de ces charabias variés » (ibid.) : « c'est un ramage à n'y rien comprendre de turc, de grec, d'arménien, d'italien, de français et d'anglais » (ibid.). Une fois à quai, que ce soit à Smyrne ou à Constantinople, ce premier marqueur sonore est confirmé par une nouvelle impression d'ordre cette fois visuel. En contemplant l'étonnante variété des costumes nationaux, Gautier prend alors pleinement conscience qu'il se trouve bel et bien en Orient. Dès le franchissement de la porte Lascaris à La Valette (« Lascaris-gate... ce nom grec et ce mot anglais, soudés par un trait d'union, font bizarre »), Gautier est tout de suite frappé par la multitude des costumes harmonieusement colorés et par l'étourdissant « va et vient » d'une « foule bigarrée et cosmopolite ; des Tunisiens, des Arabes, des Grecs, des Turcs, des Smyrniotes, des Levantins de toutes les échelles dans leur costume national » (Gautier, 2008 : 41). Sa description la plus détaillée de l'arrivée dans le port de Constantinople est

un texte d'autant plus surprenant qu'il fut rédigé par Gautier six ans avant qu'il ne découvre pour la première fois Constantinople *in situ*. Dès 1846, Gautier avait en effet brillamment décrit ce « vrai bal travesti », cette « population fourmillante d'Arméniens, de Grecs, de Juifs, de Tartares, de Circassiens, de Turcs d'Europe et d'Asie, d'Albanais, d'Ioniens, de Persans et d'Arabes » ainsi que l'inquiétante « Babel d'idiomes » que tout voyageur allait découvrir « à peine débarqué à cette échelle de Top-Khané » (Gautier, 1880 : 222).

N'ayant que très rarement accès aux principaux lieux de la sphère privée que sont la maison ou, ultime fantasme, le harem, les écrivains-voyageurs vont puiser leur inspiration dans les scènes de rue qui s'offrent sans la moindre résistance à leur regard. Exhibant au quotidien le somptueux spectacle du cosmopolitisme levantin, ce grand théâtre à ciel ouvert de la rue est donc leur principal poste d'observation d'une cité qu'ils parcourent mais qui, malgré sa sourde rumeur polyglotte, demeure étrangement muette. C'est tout particulièrement lorsqu'ils contemplant les costumes aux formes et aux couleurs richement variées que les écrivains-voyageurs venant d'Europe parviennent à identifier l'origine tant ethnique que religieuse des passants qu'ils croisent sur leur chemin. Ainsi, Nerval remarque dès son arrivée à Constantinople que les femmes turques sont « plus sévèrement voilées dans Stamboul que dans Péra » et qu'il est possible de distinguer les Musulmanes des Arméniennes et des Grecques portant aussi le voile car ces dernières « enveloppent leurs traits d'une étoffe beaucoup plus légère » (Nerval, 1998 : 571). Lorsque les costumes ne permettent pas au regard européen de clairement identifier l'origine ethnique ou religieuse des habitants, l'écrivain-voyageur peut en dernier recours abaisser son regard sur la voirie et étudier leurs chaussures qui demeurent le marqueur identitaire le plus probant. Ainsi, dans sa quête permanente de couleur locale et de pittoresque, Gautier note au détour d'une phrase que les « bottes jaunes » sont souvent le seul signe permettant de distinguer les Turques des Arméniennes qui « imitent assez bien les allures [des femmes turques] pour tromper quelqu'un qui n'est pas du pays » (Gautier, 2008 : 237). Avec encore plus d'assurance, Edmondo de Amicis - qui a passé des heures à observer « toutes les chaussures de la terre » qui défilent devant ses yeux - parvient à dresser une typologie des populations de Constantinople en fonction de la couleur de leurs chaussures : « babouches jaunes de Turcs, rouges d'Arméniens, bleues de Grecs, noires d'Israélites » (Amicis, 2005 : 30).

Cette riche mosaïque ethnique, religieuse et linguistique est surtout décrite à des moments marquants de la vie publique comme, par exemple, les grandes fêtes religieuses ou encore les spectacles en plein air comme le très populaire théâtre de Karagheuz (le Polichinelle turc). Enfin, certains lieux de transit sont aussi

surreprésentés dans cette mise en scène littéraire du cosmopolitisme stambouliote : l'échelle de Tophané d'où arrivent et repartent les voyageurs, la Grande avenue de Péra (renommée depuis avenue Istiklal) et surtout le pont de Galata reliant les quartiers européens à la vieille Stamboul. Ainsi, après une visite décevante dans le Grand Bazar, à ses yeux contaminé par les plus horribles tissus aux couleurs criardes fabriqués dans les grandes usines textiles de l'Angleterre et du Nord de la France, Gautier retrouve le sourire lorsqu'il se rend à Tophané pour une soirée de Ramadan. Enchanté par ce « plus amusant carnaval qu'on puisse imaginer » en raison de sa « plus grande variété de costume », Gautier offre alors à ses lecteurs l'un de ses plus longs récits dont la probité descriptive a scellé sa célébrité littéraire (Gautier, 2008 : 122). Il décrit alors, pêle-mêle, « les Bulgares avec leur grossier sayon », « les Circassiens à la taille svelte et à la poitrine évasée », « les Géorgiens à la courte tunique serrée d'un cercle de métal », « les Arnauts [les Albanais] portant une veste brodée et sans manche », « les Juifs désignés par leur robe fendue », « les Grecs des îles avec leurs immenses Grègues », « les Persans au grand bonnet d'agneau d'Astracan », « les Syriens reconnaissables à leur mouchoir rayé d'or », « les Turcs de la réforme en redingote droite et en fez rouge » qui se différencient des « vieux Turcs au turban évasé » ainsi que « les femmes turques drapées du yachmack blanc » qui les distingue des « Arméniennes moins sévèrement voilées, vêtues de violet et chaussées de noir » (ibid.). Camarade de lycée de Gautier, Nerval a lui aussi succombé au charme cosmopolite de la grande cité ottomane. De passage dans « un village entièrement grec » [San Dimitri] lors de l'une de ses innombrables pérégrinations urbaines, le grand poète de la bohème finit par entrer avec son guide dans un casino, en fait un tripot, où les visiteurs s'adonnent aux jeux d'argent (Nerval, 1998 : 596). Alors qu'il traverse cette demeure, Nerval relève dans une troisième pièce qui attire son attention la présence de quatre femmes non musulmanes assises côte à côte sur un divan. Émerveillé par cet « échantillon parfait des quatre nations féminines qui composent la population byzantine » (Nerval, 1998 : 601), Nerval distingue d'abord, au milieu du divan, une Circassienne qu'il reconnaît à ses « grands yeux noirs » et à « son nez aquilin » ainsi qu'à son « costume, aussi brillant que gracieux » (Nerval, 1998 : 599). Juste à côté d'elle, est assise « une Arménienne, dont le costume, moins richement barbare, rappelait davantage les modes actuelles de Constantinople » (Nerval, 1998 : 600). Nerval reconnaît ensuite, placée à côté de l'Arménienne, une Juive couverte d'une « espèce de bonnet blanc » et habillée dans un « costume plus sévère » composé de « deux tuniques superposées, celle de dessus s'arrêtait à la hauteur du genou ; les couleurs en étaient plus amorties, et les broderies d'un éclat moins vif que celles portées par les autres femmes » (ibid.). Finalement la quatrième et dernière femme « assise à l'extrémité du divan, était une jeune Grecque blonde » portant

un *taktikos* (un bonnet traditionnel à pompon rouge et glands d'or qui avait en fait déjà disparu à l'époque où Nerval visita Constantinople) (Nerval, 1998 : 601). Si les grandes fêtes religieuses comme le Ramadan sont des moments privilégiés pour décrire les aspects les plus vibrants et colorés de la vie stambouliote, il est aussi possible de profiter au quotidien de ce superbe spectacle de rue en se rendant dans le principal lieu de transit qui relie la nouvelle ville européenne à l'ancien quartier historique des mosquées. C'est indiscutablement Amicis qui a donné la description la plus détaillée et inspirée de cette « mosaïque changeante de races et religions » ainsi que de la « fabuleuse confusion » régnant à tout moment de la journée sur ce pont flottant de Galata (Amicis, 2005 : 28). Amicis décrit alors avec précision « la Grecque avec sa calotte rouge », la Maltaise dans sa « faldetta noire » ainsi que la juive dans son ancien « costume de la Judée » ou encore « l'Arménienne de Trébizonde toute noire et voilée comme une apparition funèbre » (ibid.).

C'est une mosaïque changeante de races et de religions qui se compose et se décompose continuellement avec une rapidité que l'œil peut à peine suivre (ibid.).

La description de cette Babel levantine offerte par Amicis est très certainement celle qui résume le mieux ce mélange d'admiration et de répulsion. Si le panorama Constantinople représente indéniablement « le plus beau spectacle de la terre », l'écrivain italien perçoit néanmoins cette belle cité comme « une ville monstrueuse et éparpillée » qui s'apparente négativement à un « labyrinthe de fourmilières humaines » offrant un « mélange inouï de civilisation et de barbarie » (Amicis, 2005 : 22). Très rapidement, sa description initiale de Constantinople comme une « mosaïque changeante de races et de religions » accueillant une grande « variété des nationalités et des religions » perd de sa neutralité et laisse transparaître une vision beaucoup plus sombre du cosmopolitisme levantin (Amicis, 2005 : 30). La « foule confuse de Grecs, de Turcs et d'Arméniens » se transforme alors en une inquiétante « mascarade de peuples » qui « défile avec toutes ses misères, toutes ses folies » (Amicis, 2005 : 37) : « c'est un pèlerinage de peuples en décadence et de races avilies » (ibid.).

L'ambivalence du regard orientaliste sur le cosmopolitisme levantin : entre dénigrement et éloge

Si les principaux écrivains du dix-neuvième siècle ont accordé une place considérable à la mosaïque levantine dans leurs descriptions de Constantinople, leur sentiment à l'égard de ces minorités religieuses semble osciller en permanence entre l'attraction et la répulsion, entre l'éloge et le dénigrement. Certains auteurs,

comme Charles Bigot, voient en effet dans ce cosmopolitisme le signe incontestable d'une décadence tant physique que morale de l'Empire ottoman. Tout en reconnaissant la beauté du panorama de Constantinople qu'il assimile à « un décor de féerie d'une magnificence sans égale », Bigot ne peut s'empêcher de signaler que l'enchantement causé par l'insurpassable beauté panoramique est brutalement anéanti dès que l'on pénètre dans la ville et que l'on découvre la population qui y vit (Bigot, 1886 : 264). Au contact de cette mosaïque humaine, Bigot est finalement horrifié par la misère et la décadence d'une ville où « la malpropreté morale y surpasse encore peut-être la malpropreté physique » (ibid.). Médecin de formation et non écrivain professionnel, Camille Allard est lui aussi partagé entre l'éloge du panorama féérique de Constantinople et la critique condescendante de sa population. Catholique fervent et fier de la prétendue supériorité civilisationnelle de la France, « fille aînée de l'Eglise », il fait aussi un éloge appuyé de la beauté exotique de Constantinople tout en méprisant ouvertement sa « population si mêlée, si bariolées de l'Orient » (Allard, 1864 : 219). Alors qu'il se promène dans le Grand Bazar, Allard décrit avec férocité la foule des passants qui « s'accostent, se pressent et se poussent » autour de lui (ibid.). Après avoir noté « la face grave et stupide du Musulman », il s'en prend au Juif et à son « œil faux » (ibid.). Peu impressionné par « l'air dédaigneux et satisfait » de l'Anglais, il se montre cependant plus clément avec « le Grec à la moustache noire et au regard fier » (ibid.). Seul le Français, avec son « regard ferme et souriant », semble être finalement digne de respect (ibid.). Tout comme Bigot et Allard, Auguste de Forbin est profondément troublé par le contraste entre la beauté extérieure de Constantinople et sa décadence intérieure. Convaincu de la supériorité civilisationnelle de l'Occident sur tous les peuples de l'Orient, il décrit alors la mosaïque levantine en exprimant son indifférence à l'égard du Musulman, son admiration pour le Grec mais aussi sa condescendance hautaine pour le Juif et son mépris doublé de méfiance à l'encontre de l'Arménien :

J'ai vu dans cette ville singulière des palais d'une admirable élégance, des fontaines enchantées, des rues sales et étroites, des baraques hideuses et des arbres superbes. Partout le Turc me coudoyait, le Juif se prosternait devant moi, le Grec me souriait, l'Arménien voulait me tromper. Partout enfin on dansait et on mourrait autour de nous (Forbin, 1819 : 44).

Si, ces écrivains ont perçu le cosmopolitisme levantin comme le signe d'une décadence morale ou encore d'un avilissement civilisationnel de l'Orient, les plus grands écrivains orientalistes du dix-neuvième siècle, à l'exception notoire de Chateaubriand, ont vu au contraire dans cette forte présence levantine la preuve irréfutable d'une grande tolérance politique et religieuse de la part de l'Empire ottoman. Trois ans après son séjour à Constantinople, Gautier est revenu dans sa

préface de 1855 à *La Turquie pittoresque* de W. Duckett sur ce miracle levantin. Gardant un souvenir enchanté des Turcs « pleins de bonhomie et de simplicité » qu'il a croisés tout au long de son séjour à Constantinople (Gautier, 2013 : 89), il s'insurge contre les auteurs islamophobes qui ont colporté les histoires les plus faussement malveillantes sur le prétendu « fanatisme musulman » (Gautier, 2013 : 88). « Située providentiellement entre l'Europe et l'Asie », Constantinople serait au contraire, aux yeux de Gautier, la ville de la plus grande tolérance religieuse car « les Turcs, quoique se croyant en possession de la vraie foi, n'ont pas d'aversion pour les religions différentes de la leur » (Gautier, 2013 : 89). Alors qu'un Turc, habillé dans son sublime costume traditionnel « se promenant dans un faubourg de Paris » ne serait point « à l'abri des railleries grossières », Gautier estime qu'un Européen portant son costume national peut se promener en toute liberté dans les rues de Constantinople sans avoir à craindre la moindre insulte ou avanie (ibid.). Contrairement à Gautier qui refuse d'étaler son érudition et choisit de rester à la surface des choses, Lamartine va chercher à expliquer avec plus de profondeur historique cette grande tolérance ethno-religieuse qui caractériserait les Turcs depuis la naissance de l'Empire ottoman. Enfermé dans son cabinet de lecture dès son arrivée à Constantinople, le grand poète romantique se lance dans une longue méditation politique sur le passé mais aussi l'avenir (incertain) de ce grand Empire oriental. Alors qu'il relate dans les moindres détails la chute de Constantinople et la prise de la Basilique Sainte-Sophie le vingt-neuf mai 1453, Lamartine fait un vibrant éloge du conquérant ottoman qui eut la sagesse, une fois qu'il eut mis « pied à terre devant le portail de Sainte-Sophie », de ne « rien détruire » et de se contenter de transformer « l'église en mosquée » (Lamartine, 2011 : 698). Si le Sultan Mahomet II fut indiscutablement l'un des plus illustres conquérants de l'Histoire, il fut aussi un chef éclairé et respectueux des autres cultures et religions. Aux yeux de Lamartine, la présence des minorités chrétiennes qu'il découvre à Constantinople au dix-neuvième siècle est le témoignage de cette ancienne « tolérance religieuse des Turcs » qu'il décrira, à la fin de son récit sur Constantinople, comme un « peuple philosophe » (Lamartine, 2011 : 747). N'abusant point de sa victoire, comme l'aurait probablement fait un empereur croisé, le Sultan a ainsi eu la sagesse de laisser « aux Chrétiens leurs églises et la liberté de leur culte public » et de maintenir « le patriarche grec dans ses fonctions » (Lamartine, 2011: 698). Si Lamartine ne mentionne cette admirable tolérance religieuse des Turcs que dans un long excursus historique, Nerval va lui faire de cette bienveillance turque la trame narrative de son récit viatique dans la capitale ottomane. Comme l'ont remarqué Jean Guillaume et Claude Pichois, « cette tolérance est la note dominante de l'impression que Nerval retire de son séjour et qu'il veut communiquer à ses lecteurs » (Nerval, 1998 : 885). Dès l'introduction du premier chapitre consacré à Constantinople

(« Les Nuits du Ramazan »), Nerval note qu'il est difficile de définir cette « ville étrange » où s'entremêlent « splendeur et misères, larmes et joies » ainsi que « l'arbitraire plus qu'ailleurs, et aussi plus de liberté » (Nerval, 1998 : 566). Mais par-delà ces contradictions apparemment irréconciliables, Nerval ne cache point son admiration pour cette ville qui a permis à « quatre peuples différents » de vivre « ensemble sans trop se haïr » (ibid.). Alors que dans une grande métropole européenne comme Paris la moindre différence régionale est inmanquablement un prétexte justifiant la plus grande intolérance, les Turcs, les Arméniens, les Grecs et les Juifs parviennent, dans la capitale ottomane, à se supporter « beaucoup mieux les uns les autres que ne le font, chez nous, les gens de diverses provinces ou de divers partis » (ibid.). Dans l'épisode du casino de San Dimitri que nous avons déjà mentionné, Nerval voit aussi dans la présence hautement symbolique des quatre femmes de confessions différentes assises sur le même divan la preuve indiscutable d'un « mélange de civilisation et de traditions byzantines » rendu possible par « la tolérance des Turcs » dans ce « centre éclatant » d'un monde où l'Orient a appris à vivre harmonieusement avec l'Occident (Nerval, 1998 : 603). Enfin, dans l'avant dernier paragraphe concluant son récit viatique, Nerval résume son voyage en Orient en énumérant ce que chaque pays visité lui a apporté. C'est à Constantinople qu'il a retenu la leçon la plus importante de tout son périple en Orient et qu'il a « compris la grandeur de cette tolérance universelle qu'exercent aujourd'hui les Turcs » (Nerval, 1998 : 790).

Comme Lamartine, Nerval ou encore Gautier le redoutaient, les costumes traditionnels ont bel et bien disparu du paysage urbain de Constantinople au tournant du vingtième siècle. Mais tous ces auteurs ne pouvaient pas encore imaginer que, par-delà cette évolution des pratiques vestimentaires, un bouleversement civilisationnel beaucoup plus profond et brutal allait provoquer l'irréversible disparition de cette ancestrale culture levantine. Suite à la naissance de la République turque sur les cendres de l'Empire ottoman, le cosmopolitisme levantin qui avait singularisé Constantinople dès sa conquête ottomane en 1453 allait effectivement prendre fin. Les quelques statistiques qui sont aujourd'hui disponibles témoignent parfaitement de cette quasi-disparition dans la Turquie moderne des minorités ethniques et religieuses qui étaient l'âme de ce miracle levantin. Dans son essai *La population d'Istanbul depuis un siècle*, article publié en 1943 dans les *Annales Sociologiques*, le sociologue Maurice Halbwachs montre que, en 1848, 42% de la population d'Istanbul était encore non-musulmane. À la même date, les quartiers de Péra et Galata (le cœur de l'actuelle municipalité de Beyoğlu) étaient habités à hauteur de 62% par des minorités religieuses à l'exception de quelques enclaves traditionnellement musulmanes comme Kasimpasa. Si l'on se penche sur les statistiques propres

à la Turquie et non seulement à Constantinople-Istanbul, on prend encore plus conscience de cette inéluctable disparition de la culture levantine dans la nouvelle Turquie née en 1923. En 1914, il y avait environ 1,9 millions de sujets ottomans d'origine grecque vivant sur l'actuel territoire de la Turquie. Suite au processus d'échange de population entre la Grèce et Turquie qui fut institué par le traité de Lausanne, seulement 200 000 Grecs sont restés en Turquie juste après 1923. À la fin des années 1970, cette population était estimée à 15 000 Turcs d'origine grecque. En 2005-2006, ce nombre aurait chuté à hauteur de 2500 (selon l'Organisation Non Gouvernementale *Human Rights Watch*) ou 4000 personnes (selon les statistiques officielles fournies par le gouvernement turc). Si cette communauté grecque de Turquie est aujourd'hui en voie de disparition, la présence de la minorité arménienne orthodoxe se fait elle aussi de plus en plus rare. En 1914, cette population était estimée à un peu moins de deux millions de personnes. Suite aux massacres de 1915, seulement 200 000 Arméniens résidaient encore en Turquie. Aujourd'hui, en l'absence de statistiques fiables, la population arménienne de Turquie est estimée entre 40 000 et 70 000 personnes. Dans le cas de la minorité juive, le déclin est tout aussi réel même s'il est proportionnellement moins marqué que pour les minorités d'origine grecque ou arménienne. Entre 1914 et 2005, le nombre de Juifs vivant en Turquie serait passé de 128 000 à une fourchette estimée entre 20 000 et 27 000 personnes. En résumé, le pourcentage des populations non musulmanes serait passé entre 1914 et 2005 de 19% à 0,2% de la population totale de la Turquie. Loin de se limiter à la seule Turquie, cette disparition des minorités chrétiennes est une réalité dans tous les pays majoritairement musulmans du pourtour méditerranéen et du Moyen-Orient.

C'est paradoxalement au moment où les rives africaine et orientale semblent tourner le dos à ce modèle levantin et se replier derrière ces « identités meurtrières » dénoncées par Amin Maalouf que de nombreux intellectuels et artistes natifs de ces régions cherchent aujourd'hui à se réapproprier cet héritage levantin. Si l'imaginaire méditerranéen s'est initialement construit à l'ombre de l'orientalisme et à partir d'un regard (colonisateur) du Nord sur le Sud, ces auteurs estiment que la reconnaissance du cosmopolitisme levantin pourrait servir de modèle pour reconstruire une méditerranée plurielle, tolérante et ouverte sur ses différences. Suite aux échecs du nationalisme postcolonial et face à la montée des intolérances tant ethniques que religieuses, de nombreux penseurs et écrivains du monde méditerranéen perçoivent aujourd'hui l'imaginaire levantin comme un parfait antidote au choc des dogmatismes et à la guerre des civilisations qui menacent aujourd'hui la Méditerranée. À l'heure où les intégrismes de tout bord légitiment leur hostilité en prônant l'irréductibilité des différences culturelles, un retour à cet idéal levantin

pourrait nous permettre d'envisager un monde meilleur et apaisé. Il s'agit certes d'une utopie. Mais, comme le rappelait Gabriel Audisio à la veille du cataclysme de la deuxième guerre mondiale dans son éloge de la Méditerranée plurielle, l'utopie d'aujourd'hui peut aussi préfigurer des lendemains plus radieux : « utopie si l'on veut. Mais l'utopie du jour, c'est l'oxygène de l'avenir. Et je crois à l'avenir de la Méditerranée, parce que je crois à son génie qui est une valeur éternelle, éternellement créatrice » (Audisio, 1936 : 122). Près d'un siècle plus tard, alors que se profile un nouveau péril civilisationnel à l'horizon des trois rives de la Méditerranée, il n'est peut-être pas inutile de se remémorer les plus belles pages de cette histoire levantine.

Bibliographies

- Allard, C. 1864. *Souvenirs d'Orient : les échelles du Levant*. Paris : Adrien le Clere & Dillet.
- Amicis, E. 2005. *Constantinople*. Istanbul : Ünlem.
- Audisio, G. 1936. *Sel de la mer*. Paris : Gallimard.
- Bergerat, E. 1879. *Théophile Gautier : entretiens, souvenirs et correspondance*. Paris : Charpentier.
- Bigot, C. 1886. *Grèce - Turquie - le Danube*. Paris : Paul Ollendorff.
- Chateaubriand, F.-R. 1967. *Itinéraire de Paris à Jérusalem* dans *Œuvres Romanesque et voyages*, M. Regard éd. Paris : Gallimard, « Pléiade », t.2.
- Forbin, A. 1819. *Voyage dans le Levant en 1817 et 1818*. Paris : Delaunay.
- Gautier, T. 2014. *Constantinople*. Paris : Bartillat.
- Gautier, T. 1991. *Correspondance Générale - 1852-1853 - Tome V*. Genève : Droz.
- Gautier, T. 1880. *Fusains et eaux-fortes*. Paris : Charpentier.
- Gautier, T. 2013. *L'Orient*. Paris : Gallimard.
- Halbwachs, M. 1943. « La Population d'Istanbul depuis un siècle ». *Annales sociologiques* - volume 3-4, p.16-43.
- Lamartine, A. 2011. *Un voyage en Orient*. Paris : Gallimard.
- Maalouf, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Nerval, G. 1998. *Voyage en Orient*. Paris : Gallimard.

Synergies Turquie
n° 12 / 2019



*Printemps
numérique*





GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance : pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère

Guillaume Jeanmaire (premier auteur)

Université Korea, Corée du Sud

gjeanmaire@korea.ac.kr

Daeyoung Kim (auteur de correspondance)

Université Chungbuk, Corée du Sud

daeyoungkim@gmail.com

Reçu le 15-05-2019 / Évalué le 27-08-2019 / Accepté le 21-09-2019

Résumé

Confrontés à un public universitaire hétérogène et de niveaux disparates (A2 à B2), pour optimiser notre enseignement du FLE et mieux répondre aux besoins et attentes de chaque niveau (approche différenciée), nous avons adopté une pédagogie hybride associant l'enseignement présentiel et à distance en revisitant le modèle de la classe inversée de Bergmann et Sams. La disponibilité de l'enseignant pour chacun se trouve augmentée grâce à diverses ressources et outils de mutualisation. Les connaissances déclaratives apprises à domicile par les élèves sont mises en pratique à travers des tâches collaboratives en petits groupes dans le cadre d'un projet actionnel final (approche par projets) consistant à réaliser un court-métrage qui illustre le vécu des apprenants et à didactiser une courte capsule grammaticale. Nous analysons quelles sont les plus-values et limites de ces modalités pédagogiques tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Mots-clés : pédagogie hybride, présentiel et distanciel, pédagogie différenciée, autonomie

**Hibrit bir pedagojinin faziletleri, uzaktan ve fiziki eğitim:
Fransızca yabancı dil olarak öğretiminde « farklılaşmış » bir yaklaşım**

Özet

Sınıflarımızda heterojen ve farklı seviyelerde (A2-B2 arasında) olan üniversite öğrencileriyle karşılaştığımız için, Fransızca öğretimimizi optimize etme amaçlı ve öğrencilerin buldukları seviyelere, o seviyelerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hitap etme amaçlı (farklılaşmış yaklaşım), fiziki eğitimi ve uzaktan eğitimi harmanlayan hibrit bir pedagoji uyguladık. Bu hibrit pedagojiyi Bergmann ve Sams modeli olan « ters-düz sınıf »'tan esinlenerek düzenledik. Bazı ortak kullanım aletleri ve çevirim içi kaynaklar sayesinde öğretiminin herkese ayıracak daha çok boş vakti bulunur. Aksiyonel özelliklere sahip olan bir proje çerçevesinde gerçekleşen grup çalışmaları sayesinde (proje yaklaşımı), evde öğrenciler tarafından öğrenilmiş teorik bilgiler

sınıfta pratiğe dökülür. Bu proje ise öğrencilerin yaşadıkları olayları canlandıran bir kısa-film ile birlikte dil bilgisi kapsülüdür. Bu sayede, öğrencilerin açısından olduğu gibi öğretmenlerin açısından da bu çalışma koşullarının artılarını ve sınırlarını analiz ettik.

Anahtar Sözcükler: hibrit pedagoji, fiziki / uzaktan eğitim, farklılaşmış eğitim, kendi-kendine çalışma

**The benefits of blended pedagogy, articulating onsite and distance teaching:
a differentiated approach of teaching French as a foreign language**

Abstract

To optimize our teaching of French as a foreign language by satisfying the needs and expectations of each of the disparate levels (A2 to B2) with heterogeneous academic backgrounds confronted in our classes (differentiated approach), we adopted a blended pedagogy articulating classroom activities and distance learning by revisiting the flipped classroom model of Bergmann and Sams. Teachers are more available for everyone thanks to various online resources and collaborative tools. Declarative knowledge learned at home by students is put into practice through collaborative small-group tasks that form part of a final action project (project-based approach) consisting of making a short film that captures the experiences of learners and of producing a short grammatical tutorial. We analyzed the gains and limitations of these teaching methods from the perspective of both teachers and learners.

Keywords: blended pedagogy, onsite and distance learning, differentiated pedagogy, autonomy

Introduction

Confrontés depuis de longues années à un public universitaire hétérogène (étudiants sinophones et coréanophones) de niveaux disparates (A2 à B2), nous avons adopté depuis le deuxième semestre de l'année 2017 une pédagogie hybride (Soubrié, 2008 ; Staker et Horn, 2012 ; Nissen, 2012, 2019) articulant présentiel et distanciel afin de répondre aux attentes de tous nos apprenants, nonobstant leur niveau et leur L1. Nous montrerons que cette approche hybride présente des atouts majeurs par une pédagogie actionnelle basée sur des tâches (Rosen, 2009 ; Puren, 2011), qu'elle accroît notamment l'autonomie des apprenants (Albero, 2000 ; Soubrié, 2008 ; Nissen, 2012), qu'une pédagogie différenciée permet de mieux identifier les besoins, les difficultés et le niveau de chaque apprenant.

Pour optimiser l'enseignement/apprentissage à distance, spécifiquement en amont des cours, nous nous sommes inspirés de la pédagogie hybride dite

« inversée » (Gannod et al., 2008 ; Bergmann et Sams, 2012). Selon ce paradigme, l'enseignement traditionnel se voit inversé : les étudiants anticipent les contenus, assimilent les connaissances déclaratives au préalable des cours et à distance, en consultant des ressources et en effectuant des activités en ligne, puis une fois en classe les mettent en pratique ou en contexte, les approfondissent en présence de l'enseignant (Bergmann et Sams, 2012), à travers des tâches et projets réalisés en petits groupes (travail collectif et collaboratif), qui sollicitent les compétences des apprenants. Cette stratégie pédagogique n'est pas, selon Hamdan et al. (2013) ou Jarvis et al. (2013), adéquate pour tous les cours. Quatre conditions étant en effet requises (*environnement académique favorable, changement de culture pédagogique, enseignements directs, enseignants expérimentés*), nous allons montrer qu'elle se révèle néanmoins efficace dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Ces dernières années, les applications d'édition collaborative et de mutualisation (wikis, Teams, Google Doc, Padlet, Framapad) ont grandement facilité l'enseignement à distance et favorisé une pédagogie plus ciblée, permettant aux étudiants de compléter leurs apprentissages à distance en amont comme en aval des cours l'enseignement en présentiel.

Après avoir présenté les caractéristiques et les avantages de la pédagogie hybride dite « inversée », nous présenterons notre stratégie différenciée alliant présentiel et distanciel, pour une classe de FLE (niveaux A2 à B2, deux cours de 90 minutes par semaine, soit quarante-cinq heures par semestre) intitulé *Beginning French for Majors 2*, basée sur le système « WSQ » (*Watch, Summarize and Questions, Consulter, Acquérir, Interagir*, dorénavant CAI) de Bergmann et Sams (2012) dont l'objectif est de mettre en pratique les connaissances déclaratives (théoriques) en classe à travers des tâches. D'une part, ces activités visent à réaliser en petits groupes, ou îlots, un court-métrage convoquant le vécu des apprenants, et d'autre part une courte capsule vidéo sur un point grammatical de leur choix. En 2017 et 2018, à l'issue de trois semestres, les apprenants nous ont fait part de leur sentiment, et nous avons pu évaluer les vertus et les limites de l'expérience ainsi menée.

1. Pédagogie inversée

1.1. Pédagogie inversée en classe de langue

Certes, aujourd'hui, les cours de langue étrangère ne suivent généralement plus le schéma des cours classiques ou magistraux d'autrefois. Depuis l'approche communicative (années 2000), plus récemment la perspective actionnelle dont les TICE constituent un élément majeur et dont fait partie la pédagogie inversée, le

cours n'est plus centré sur l'enseignant qui seul détient les connaissances, mais se recentre progressivement sur l'élève (Cuq, Gruca, 2005 ; Charlier et al., 2006).

Si la pédagogie inversée est de plus en plus plébiscitée, le plus souvent en sciences exactes (mathématiques : Fulton, 2012, engineering : Gannod et al. 2008, Frydenberg, 2013), en statistiques ou en histoire, elle l'est beaucoup plus rarement dans le monde des lettres et sciences humaines ou dans l'enseignement d'une langue étrangère (LE)¹, moins encore en FLE, et peu nombreuses sont les études à ce sujet dans l'enseignement/apprentissage d'une LE (Hinkelman, Gruba 2012 ; Engin 2014 ; Basal, 2015 ; Mervat et Ali, 2016 ; Leis, 2016). Certains enseignants de FLE s'y sont néanmoins essayés à l'instar de Eid et Fadel (2015), de Liria qui y consacre plusieurs billets dans son blog *philliria.wordpress.com* ou de Languier² qui, comme la plupart, recourt à ses propres capsules vidéo. Cependant, la plupart des enseignants de LE qui l'ont adoptée soulignent l'inconvénient d'un travail de préparation très chronophage (Eid, Fadel, 2015 ; Leis, Cooke, Tohei, 2015). Ils doivent concevoir en amont des matériaux ou ressources pédagogiques, le plus souvent sous forme de capsules vidéo et/ou de fichiers Power Point pour en expliquer le contenu, concevoir des exercices (tâches pédagogiques préparatoires) en ligne, scénariser des activités d'apprentissage et téléverser leurs préparations sur une plateforme. De plus, ces capsules vidéo ou autres ressources peuvent susciter des réactions technophobes. Le temps à consacrer tant par l'apprenant que par l'enseignant fait donc défaut et en décourage plus d'un. Pour cette raison, nous proposons aux enseignants non pas de fabriquer leurs propres ressources déclaratives, mais d'utiliser celles déjà disponibles en ligne (cf. *infra*).

1.2. Vertus de la pédagogie inversée

Selon ce procédé, l'enseignant désigne en amont des cours les activités cognitives à effectuer en autonomie et privilégie en présentiel le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de niveau cognitif supérieur. Si l'on se réfère au processus cognitif de la taxinomie mis en évidence par Bloom et al. (1956) et revisitée par Eid et Fadel (2015), il est possible, comme ces dernières, de classer dans la préparation à domicile (en individuel ou en binôme) les trois premières habilités du processus d'apprentissage à la base du triangle, à savoir *reconnaître*, *comprendre* et *appliquer*. Ainsi, dans les activités en classe, les trois autres plus complexes mobilisent des compétences et savoir-faire de niveaux supérieurs : *créer*, *évaluer* et *analyser*. Cependant, pour notre part, nous considérons que l'habilité *appliquer* concerne les deux contextes, tant le travail en amont des cours (tâches préparatoires sous forme d'exercices, phase A (*Acquérir*), pour vérifier l'acquisition des connaissances déclaratives transmises lors de la phase C (*Consulter*) correspondant aux habilités *reconnaître* et *comprendre*) que les activités en classe (tâches actionnelles).

Pour de nombreux auteurs (Enfield, 2013 ; Engin, 2014 ; Basal, 2015 ; Eid, Fadel, 2015 ; Leis, 2016), les cours inversés rendent tout d'abord les apprenants plus interactifs entre eux (grâce à une approche socioconstructiviste, Albero, 2000 ; Soubrié, 2008 ; Basal, 2015), et ont un impact significatif sur leur motivation. Les apprenants viennent en classe pour pratiquer et/ou éclaircir et approfondir les connaissances apprises à la maison. Ils se présentent en effet au cours en connaissant à l'avance le thème et les contenus théoriques qui seront abordés. Par là même, les élèves acquièrent aussi une autonomie méthodologique quant à la manière d'assimiler des connaissances (Enfield, 2013 ; Leis et al., 2015) qu'ils peuvent même gérer eux-mêmes en prenant de l'avance sur le programme pour les plus motivés, à leur rythme (Basal, 2015 ; Mervat et Ali, 2016). Ils sont davantage engagés dans leur apprentissage (Soubrié, 2008 ; Mervat et Ali, 2016). Ils essaient d'atteindre eux-mêmes les objectifs fixés, développent leurs propres stratégies d'apprentissage (Dörnyei, Ryan, 2015 ; Leis et al., 2015) et s'avèrent ainsi concentrés, attentifs et dédiés à la tâche, tant à la maison qu'en cours. Subséquemment, ils gagnent progressivement en assurance (Mervat et Ali, 2016 ; Leis, 2016).

Les enseignants, qui conçoivent eux-mêmes leurs propres capsules vidéo ou documents type *Power Point*, « développe[nt] du matériel pédagogique [complété] par les TIC » (Eid, Fadel, 2015 : 149). Fabriquées ou non par l'enseignant, les ressources pédagogiques utilisent des supports, à jour, plus attractifs, stimulants (Mervat et Ali, 2016).

Les enseignants ont davantage un rôle de tuteur ou de metteur en scène (Bergmann, Sams, 2012 ; Enfield, 2013, Basal, 2015 ; Eid et Fadel, 2015). Les apprenants deviennent des acteurs ayant leurs pairs et leur enseignant pour protagonistes. Les enseignants sont ainsi plus disponibles aux côtés des apprenants (« guide on the side ») pour répondre à leurs questions, les guider dans la pratique et approfondir leurs connaissances. Les cours inversés permettent aux enseignants de cibler leur enseignement en fonction des besoins, des difficultés et du niveau des apprenants d'un plus grand nombre (Enfield, 2013 ; Basal, 2015 ; Dörnyei, Ryan, 2015 ; Mervat et Ali, 2016). La consultation et la consolidation des contenus en amont facilitent les interactions applicatives en classe. L'enseignant passe du *face-à-face* (pédagogie frontale) au *côte-à-côte* (pédagogie participative), permettant ainsi la mise en place d'une coconstruction des savoirs et de passer de l'enseignement à l'apprentissage (Albero, 2000 ; Soubrié, 2008 ; Henri, 2010).

Ainsi placé au centre du processus d'enseignement l'apprenant cherche sa propre voie intellectuelle et fait preuve d'initiative. Il peut ainsi poser des questions librement lorsqu'il a besoin d'un éclaircissement et n'hésite pas à échanger avec l'enseignant, à exprimer ses désaccords, voire à le contredire (Soubrié, 2008).

Les enseignants peuvent personnaliser leur enseignement (Enfield, 2013 ; Basal, 2015 ; Mervat et Ali, 2016) ou l'adapter à de petits groupes de niveaux différents, pour aider les élèves ayant des difficultés à assimiler le contenu et la méthode d'enseignement. Les groupes facilitent le partage des connaissances par ceux qui les maîtrisent (Gannod et al., 2008 ; Frydenberg, 2013). Grâce à la pédagogie différenciée, les apprenants et les enseignants peuvent optimiser l'espace et le temps de la classe (Bergmann, Sams, 2013 ; Eid, Fadel, 2015).

Les apprenants ont la possibilité de réviser les cours préalables mis en ligne et de s'approprier le matériel informatif en temps et en lieu voulus (Bergmann, Sams, 2012 ; Enfield, 2013). Ils peuvent aussi mettre une capsule vidéo en pause et visionner un passage à nouveau, loin du modèle de pédagogie classique. Ils peuvent également adresser en ligne des questions à l'enseignant.

En présentiel, les activités (tâches) collaboratives (en petits groupes) de la pédagogie inversée renforcent la cohésion de la classe, créent des liens différents de ceux de l'enseignement traditionnel, favorisent un climat de coopération et non de rivalité, d'émulation et non de compétition. Enfin, la relation entre l'enseignant et les apprenants évolue elle aussi (Basal, 2015), car l'enseignant a plus de temps pour s'intéresser aux difficultés, aux lacunes et aux besoins individuels qu'il aura identifiés chez chacun d'eux. Les élèves sont évalués par rapport à leur niveau initial et non par rapport à celui de leurs pairs (Bergmann, Sams, 2013). Nous pensons aussi que les étudiants se sentent davantage pris en considération, car nous leur faisons confiance pour leurs travaux préparatoires.

Outre les quatre compétences de base de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde (en compréhension comme en production écrite et orale), l'interaction langagière, qui constitue en quelque sorte une synthèse des compétences orales, est également mobilisée, non seulement entre les apprenants, mais aussi avec l'enseignant. La séance en classe, plus interactive, libérée de l'exhaustivité, permet dès lors un approfondissement plus poussé de la matière. Soubrié (2008) reconnaît en effet l'intérêt particulier de tels échanges au sein de groupes. L'étudiant n'est pas isolé, il apprend à communiquer et à réfléchir par le biais du partage et de la confrontation d'idées avec les autres participants. Il apprend des autres et apporte ses propres acquis à la collectivité.

Dans le prolongement de cette stratégie pédagogique en amont des cours, nous avons établi notre dispositif d'hybridation en revisitant le modèle CAI susmentionné, en épargnant à l'enseignant une préparation chronophage de ressources didactisées pour plus de disponibilité avec chacun(e). Il définit des tâches et des objectifs précis vers la réalisation d'un court-métrage qui met en scène le vécu des

apprenants, puis une autre courte vidéo sur un point grammatical de leur choix. En 2018, la thématique portait sur les péripéties d'un(e) étudiant(e) étranger(ère) dans sa famille d'accueil en France.

2. Notre méthode

2.1. En amont des cours : notre modèle CAI

Afin d'alléger la préparation en amont du cours et de remplacer les capsules vidéo très chronophages à concevoir, nous avons téléversé dans notre espace en ligne ressources et activités. Certes, l'enseignant peut aussi se fabriquer une banque d'activités qu'il mettra en ligne, mais il peut aussi valoriser le matériel pédagogique de ses collègues (d'où l'importance des échanges et de la collaboration) ou des ressources disponibles sur la Toile. Nous avons choisi de mutualiser nos liens et nos préparations respectives. Dans cette perspective, nous avons recouru au principe CAI (cf. supra) et avons choisi des ressources pédagogiques visant des objectifs précis pour chaque leçon ou unité. Pour la première étape du travail chez soi, C (*Consulter*), nous avons agrégé³ sur une page *OneNote*⁴ deux courtes capsules vidéo grammaticales⁵ parmi celles de *French Tastic* 1⁶, de *Oh là là I speak French*⁷, *français avec Pierre*⁸ et de *Home Language*⁹, ainsi que les liens du lexique bilingue anglais-français et des explications grammaticales en anglais du thème de la leçon tirés du site *laits.utexas.edu/fi/hom* ou ceux des sites *francais-facile.com* ou *bonjourdefrance.com*. Par exemple, pour une leçon sur la nourriture et l'expression de la quantité, nous postons le lexique bilingue anglais-français relatif à la nourriture et aux repas et les explications grammaticales en anglais de l'université du Texas¹⁰. Grâce à un outil comme Teams, nous avons permis l'édition collective des documents (écriture collaborative en présentiel) et les échanges en sous-groupes.

Pour la deuxième phase, A (*Acquérir*), afin que les apprenants puissent s'autoévaluer et vérifier qu'ils ont bien acquis les connaissances déclaratives transmises lors de la première phase C, nous avons posté des tâches préparatoires (sur une page de *OneNote* à côté des capsules vidéo de la phase C), dont un exercice de grammaire composé de dix questions¹¹ créées à l'aide de l'outil *Forms* de *OneNote*. Les élèves ont répondu directement à ce questionnaire dans la page *OneNote* (sans la quitter) à côté des capsules vidéo correspondantes. Afin d'alléger la charge des enseignants pour la conception du questionnaire de la phase A, nous avons profité de la possibilité de pouvoir mutualiser nos questionnaires avec d'autres enseignants. Le score n'importait pas tant que les erreurs et le temps mis pour y répondre. Pour chaque réponse, nous avons, si nécessaire, apporté des retours personnalisés en

commentant notamment les mauvaises réponses. Nous avons paramétré l'exercice de sorte que l'apprenant dispose de plusieurs tentatives possibles pour parvenir au maximum de bonnes réponses (Duval 2014). Nous nous sommes ainsi servis du questionnaire pour une évaluation formative, pour entraîner nos cohortes. L'outil *Forms* a donc permis aux élèves de s'évaluer et aux enseignants de savoir non seulement si les apprenants avaient compris les capsules de la phase C, mais aussi de connaître avec précision le temps passé par chacun pour y répondre, et ce pour chaque tentative. Nous avons alors su si l'apprenant avait visionné ou non les ressources de la phase C dans leur intégralité.

Nous avons également proposé à titre facultatif, dans le cadre d'un « capstone project » qui s'adressait aux élèves les plus motivés ou à ceux désireux de combler leurs lacunes, des suppléments grammaticaux, phonétiques ou lexicaux de la leçon (appariement de synonymes, de définitions, exercices de compréhension, orale et écrite, exercices à trous, répétition de phrases à l'oral) sur le site <www.furago.education>¹² où ils sont classés par thèmes et par niveaux (initiation, A1.1, A1.2., A2 et B1). Ce site permet de manière ludique aux apprenants de vérifier ce qu'ils ont assimilé du contenu du cours. Pour tous les exercices, les tentatives étaient illimitées. De plus, tous ces exercices étant autocorrigés, une telle démarche ne nécessitait aucune charge supplémentaire de travail pour l'enseignant, libre de donner la quantité d'exercices et d'en choisir le contenu. Les activités proposées par le site *furago* s'apparentent à des jeux (compétition, acquisition de points, principe de *gamification*, Kapp 2012). Elles sont calibrées et adaptables à tous les manuels et l'enseignant peut les reconfigurer pour son manuel ou pour un autre matériau pédagogique utilisé en classe en donnant à ses apprenants des tags numérotés auxquels ils se réfèrent pour trouver la bonne page. Des configurations existent déjà pour quelques manuels courants (ex. *Amical*, *Interactions*, *Escapades*, etc., www.furago.education/tags/).

Ex. *Taxi 1*, leçon 1 #50 (grammaire) pronoms personnels *il* et *elle* ; #53 (grammaire) nationalités ; #231 (Prononciation) distinction des phonèmes [j] et [ʒ] ; #312 (compréhension orale) épeler.

Les enseignants reçoivent chaque semaine par e-mail les détails d'activités de leurs apprenants (niveau atteint, activités récentes, temps de connexion, points cumulés). Ces rapports ont amélioré le suivi pédagogique. Nous avons pu aisément nous assurer que l'objectif était atteint. Par ailleurs, les élèves étaient motivés par l'aspect ludique de la progression par récompenses, analogue à celui des jeux vidéo et celui des tests de passages de niveaux (initiation, A1.1, A1.2, A2, B1) ; l'enseignant a accès uniquement au niveau atteint. Ils ont ainsi pu se former et s'évaluer. En outre, les étudiants disposaient d'exercices complémentaires à notre parcours

et selon les thèmes étudiés en classe. Cette souplesse du dispositif leur faisait retravailler les points faibles selon un espacement temporel planifié (similaire à celui du « Projet Voltaire »¹³).

La troisième phase I (*Interagir*), enfin, consistait à poser à l'enseignant des questions en ligne dans la page OneNote des phases C et I auxquelles nous avons répondu dans un premier temps à distance avant le cours, puis en présentiel en classe, afin de clarifier les points restés obscurs. En effet, le forum et le chat de notre espace en ligne permettent aux « étudiants de s'exprimer, de faire part de leurs réflexions et des difficultés qu'ils rencontrent parfois dans la compréhension de certaines notions, ce qui est difficilement envisageable en présentiel » ; elle offre « un espace de réflexion, pour permettre l'élaboration collective de savoirs, pour amener les étudiants à se décentrer, à prendre en compte d'autres points de vue que le leur » (Soubrié, 2008 : 119). Henri (2010) souligne aussi le rôle psychoaffectif de l'enseignant par la motivation à distance dans les forums.

2.2. En classe : action, interaction, réflexion à travers des tâches et un projet actionnel final

Grâce au travail en amont, d'acquisition autonome des connaissances déclaratives, nous étions plus disponibles pour interagir avec les étudiants, évaluer la mise en application des savoirs assimilés, puis pour travailler avec eux sur notre projet final. Dans cette optique, nous avons formé des groupes de quatre à six étudiants selon l'effectif de nos classes (25 étudiants) en fonction de leurs niveaux (îlots d'élèves de niveau B2 et îlots d'élèves de niveau A2-B1 afin d'aider les élèves les plus faibles à surmonter leurs difficultés et les plus forts à approfondir leurs connaissances (apprentissage différencié). Notre espace en ligne collaboratif a permis de guider les apprenants, de leur fournir des retours personnalisés, d'observer la construction d'un savoir, de suivre les interactions entre les élèves d'un même groupe, leur progression, et de mieux appréhender leurs difficultés et leurs besoins, et observer l'implication de chacun(e) dans la réalisation d'un projet d'écriture commun. Plus généralement, l'évaluation des élèves dépendait de leur implication à l'écrit comme à l'oral au sein de la classe (questions posées en amont des cours à l'écrit lors de la phase I et en début du cours à l'oral en présentiel) comme dans son îlot (écriture collaborative en classe), sans oublier leur implication personnelle en ligne.

À l'instar de Eid et Fadel (2015) selon la méthode du cours inversé, nous avons vérifié en classe la compréhension des connaissances déclaratives. Pour ce faire, nous avons commencé par répondre aux questions de la phase I, et cela nous a permis

d'approfondir le contenu. La première étape constituait donc une occasion pour les apprenants de poser des questions sur les points grammaticaux restés obscurs (ex. *Pourquoi on ne peut pas dire « il n'aime pas de café » ?*), et pour nous de vérifier les acquis et au besoin de guider à distance les élèves. Puis, comme deuxième étape, nous avons proposé aux étudiants ayant obtenu un score satisfaisant au questionnaire de la phase A de faire individuellement des exercices supplémentaires, sur le même point grammatical, parmi ceux proposés en ligne sur des sites comme www.laits.utexas.edu/tex/gr/, www.francaisfacile.com ou francaisavec pierre.com/category/grammaire (vingt minutes pour les deux premières étapes). Tous ces exercices étant autocorrectifs, ces élèves pouvaient travailler en autonomie, ce qui nous a permis de reprendre certains points avec ceux ayant obtenu un score faible (et donc ayant besoin d'être aidés plus spécifiquement) et de leur redonner confiance en leurs capacités.

Le reste du cours était consacré à la mise en pratique et en contexte, au réinvestissement des connaissances déclaratives à travers des tâches visant des objectifs précis dans le cadre du projet final que nous avons évoqué plus haut : réaliser en petits groupes, à l'aide d'un smartphone, un court-métrage mettant en scène les péripéties d'un(e) étudiant(e) étranger(ère) hébergé(e) en France.

En 2018, nous avons choisi cette thématique, car non seulement les étudiants seront, pour beaucoup, confrontés un jour à de telles situations, mais aussi pour les sensibiliser davantage aux dimensions interculturelles (différences culturelles entre la France et leur pays d'origine) et socioculturelles. Les tâches à exécuter en petits groupes consistaient à rédiger les dialogues pour une vidéo qu'ils devaient réaliser en fonction des objectifs (lexicaux et grammaticaux) de chaque leçon. Par exemple, pour une leçon sur la nourriture et l'expression de la quantité, les élèves ont composé un dialogue mettant en avant les différences culturelles entre leur pays et la France (heure tardive du dîner en France, durée du repas)¹⁴. Ils ont ainsi également été conduits à interagir avec l'enseignant qui, de groupe en groupe, apportait des retours plus personnalisés. Nous avons aussi signalé à l'écrit les maladroites rencontrées, et, si nécessaire, y avons adjoint des commentaires pour les préciser, afin que les élèves essaient d'abord de les corriger par eux-mêmes. Au sein de chaque îlot se poursuivaient l'interaction et la discussion entre l'enseignant et les élèves à l'issue des cours. D'un cours à l'autre, nous avons ainsi fourni des remarques complémentaires à chaque îlot en ajoutant dans leurs wikis respectifs des correctifs ciblés écrits ou oraux (enregistrements sonores). Pendant les dernières minutes du cours, un ou deux groupe(s) par séance ont même pu jouer devant leurs camarades leur dialogue.

En plus du court-métrage, chaque îlot devait réaliser et didactiser une courte capsule vidéo sur un point grammatical de son choix dans laquelle il illustrait de manière ludique la règle par quelques exemples en contexte. Nos étudiants ont par exemple retenu les verbes pronominaux¹⁵, les pronoms relatifs¹⁶ ou la distinction entre l'imparfait et le passé composé¹⁷. Pour ce faire, les apprenants ont eu recours à l'outil *Adobe Spark Video* et ont consulté des modèles de capsules préexistantes (voir notes 6 à 9) sur le thème choisi, ainsi que les explications en anglais du site <www.laits.utexas.edu/tex/gr/>. Selon le public visé, la capsule a été réalisée en anglais (pour un public débutant) et/ou en français (à partir des niveaux intermédiaires). Ainsi, ils se sont approprié d'autant mieux ces points grammaticaux. Ce sont également pour nous et nos collègues des ressources que nous pourrions reprendre, améliorer et réutiliser pour les semestres suivants.

3. Compte rendu de cette expérience

3.1. Point de vue des apprenants

À chaque fin de session, à l'aide de la fonction *Forms*, nous avons interrogé les apprenants quant à l'intérêt de cette approche hybride différenciée. La plupart ont anonymement répondu avoir visionné régulièrement les vidéos et autres liens chez eux, au lieu et à l'heure qui leur convenaient, et se sentir plus impliqués et autonomes. Même les plus faibles disaient se sentir plus confiants et oser prendre la parole en dépit de leurs hésitations. Ils avaient le sentiment d'avoir fait des progrès, ce qui pour l'enseignant est gratifiant. Ils ont apprécié aussi le fait de connaître le contenu et les objectifs du cours avant de venir en classe grâce à l'approche inversée, même si certains points restaient obscurs. Ils ont également mis en avant la possibilité de poser mutuellement des questions au début du cours pour remédier à ces difficultés, questions qu'ils n'auraient pas osé poser dans le cadre d'un cours traditionnel, par timidité ou par crainte de paraître ignorants en public. Ils ont aussi noté un changement vers des relations plus détendues avec l'enseignant. Ce dernier est devenu un facilitateur (un « coach ») auquel ils pouvaient s'adresser plus aisément, même en dehors du cours, une oreille plus attentive. Enfin, ils ont reconnu les bienfaits du travail collaboratif, des interactions qu'ils ont eues tant au sein de leur îlot qu'avec l'enseignant, du climat de confiance, de coopération, d'émulation, d'échanges, de mutualisation, de respect mutuel et de convivialité (Henri, 2010) qu'instaurait notre approche hybride et ciblée. Nous leur avons aussi demandé dans ce questionnaire de formuler des retours critiques sur le cours dont nous avons tenu compte pour le semestre suivant. Certains se sont notamment plaints du temps de préparation des cours trop long ou encore du fait d'avoir à effectuer des tâches en groupe (en particulier en cas d'absence ou de retard de

leurs pairs), de l'anxiété due à l'évaluation en ligne, et enfin de difficultés à s'organiser ou à se motiver pour travailler en autonomie.

3.2. Point de vue des enseignants

N'ayant expérimenté cette pédagogie que depuis deux semestres, il est certes un peu tôt pour porter des jugements définitifs. Mais ma collègue et moi avons découvert de nouvelles attributions, grâce à ce dispositif hybride, notre nouveau rôle de chef d'orchestre, plus intéressant, créatif, exigeant et professionnellement gratifiant. Nous avons tous les deux noté que cette approche pédagogique en présentiel et distanciel nous a permis de mieux connaître personnellement nos apprenants, d'appréhender en début de session leurs points forts et leurs difficultés. L'apprentissage était efficace et plus intense. Travaillant pour partie à distance, le rôle du professeur semble évoluer dans des contextes différents, qui l'encouragent à une réflexion méthodologique de ses pratiques.

Conclusion

De cette étude, il ressort que les activités en présence et à distance associent complémentarité et continuité. La pédagogie hybride différenciée facilitée par les outils collaboratifs récents permet aux apprenants d'acquérir de l'autonomie dans leur apprentissage, de le réguler, de s'autoévaluer, de se sentir davantage impliqués, engagés. Les dialogues sur les différences culturelles le montrent (voir en note 14). Plus ludique, ils adoptent ainsi une attitude confiante et constructive face à leurs lacunes, leurs capacités, leur rôle et leurs responsabilités dans le processus d'apprentissage (anticipation/planification, gestion, régulation, évaluations personnelles de leurs processus cognitifs, ce que Flavel fut le premier à nommer la « métacognition »). La réalisation de capsules grammaticales permet surtout d'inverser le paradigme : l'étudiant devient tuteur (capsules réalisées par nos étudiants en notes 15, 16 et 17).

Wenden (1995) et Soubrié (2008) soulignent l'importance des stratégies métacognitives lors de l'apprentissage d'une langue seconde, lesquelles sont favorisées par les méthodologies dites « inversées » (Dörnyei et Ryan, 2015). Un objectif stratégique pour cette modalité d'enseignement hybride est de former les étudiants à leur « métier » d'apprenant, de les aider à développer des stratégies (socioaffectives, relationnelles) qui leur permettent de mieux gérer leurs émotions et l'anxiété que peut générer le travail en autonomie et à distance. Par ailleurs, ce format hybride articulant présentiel et distanciel favorise l'entraide, la collaboration prenant le

pas sur la compétition, les apprenants s'encouragent, leurs résultats et leur niveau s'en trouvent ainsi améliorés et ils arrivent à une meilleure estime d'eux-mêmes.

Ce type d'enseignement a aussi le mérite de placer l'enseignant « modèle » devant des défis¹⁸, qui le remettent sans cesse en question. En somme, cette stratégie pédagogique se révèle active et gagnante tant pour les apprenants que les enseignants, dès que ces derniers comprennent l'importance de la coopération. Cette mise en commun pourra même s'étendre à d'autres départements, car la méthode que nous proposons ici pourrait s'appliquer à l'enseignement/apprentissage de toute langue.

Bibliographie

- Albero, B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Basal, A. 2015. "The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), p. 28-37.
- Bergmann, J., Sams, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., Sams, A. 2013. "Flip your students' learning". *Educational leadership*, 70(6), p. 16-20.
- Bloom, B. et al. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Hand book I: Cognitive domain*. Newyork: Longmans, Green.
- Charlier, D, Deschryver, N, Peray, D. 2006. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. In : *Distances et savoirs*, 4.4, p. 469-496.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. Newyork: Routledge.
- Duval, A. 2014. *Dispositifs et enseignement du FLE en Corée du Sud : les contraintes d'une mutation*. Thèse de doctorat. Université du Mans.
- Eid, C., Fadel F. 2015. Classe inversée ou paradigme traditionnel inversé : est-ce une initiative pionnière en pédagogie active ou un phénomène de mode ? In : *Vingt ans de FLES, Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde entre 1995 et 2015*. Éd. J.-M. Defays et D. Meunier. Liège : PU de Liège, p. 144-62.
- Enfield, J. 2013. "Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN" *Techtrends*, 57(6), p. 14-27.
- Engin, M. 2014. "Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), p. 12-26.
- Flavell, J. 1976. "Metacognitive aspects of problem-solving". In: *The Nature of Intelligence*. Éd. L. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235.
- Fox, A. 2013. "From MOOCs to SPOCs". *Communications of the ACM*, 56(12), p. 48-50.
- Frydenberg, M.E. 2013 "Flipping Excel". *Information Systems Education Journal*, 11(1), p. 63-73.
- Fulton, K. 2012. "Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning". *Learning & Leading with Technology*, 39(8), p. 12-17.

- Gannod, G.C., Janet E. B., and Helmick M.T. 2008. "Using the inverted classroom to teach software engineering". *Proceedings of the 30th international conference on Software engineering*, p. 777-86.
- Goodwin, B., Kirsten M. 2013. "Evidence on flipped classrooms is still coming in". *Educational leadership*, 70(6), p. 78-80.
- Hamdan N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K.M. 2013. *The flipped learning model: a white paper based on the literature review titled a review of flipped learning* [En ligne]: http://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf [consulté le 24 février 2019].
- Henri, F. 2010. « La formation à distance : enseigner et apprendre autrement ». In : *Apprendre avec les technologies*. Éd. B. Charlier et F. Henri. Paris: PUF, 157-168.
- Hinkelman, D., Gruba, P. (2012). "Power within blended language learning programs in Japan". *Language Learning & Technology*, 16 (2), p. 46-64.
- Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., Johnston, S. 2013. "A Large Class Engagement (LCE) model based on Service-Dominant Logic (SDL) and flipped classrooms". *Education Research and Perspectives*, 41, p. 1-24.
- Kapp, K. 2012. *The gamification of learning and instruction*. CA: Pfeiffer.
- Leis, A. 2016. "Flipped Learning and EFL Proficiency: An Empirical Study". *TELES Journal*, 36, p. 77-90.
- Leis, A., Cooke, S., Tohei, A. 2015. "The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment". *International Journal of Computer Assisted Language. Learning and Teaching*, 5(4), 37-51.
- Mervat, A. E., Ali S.A. 2016. "The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude Towards Flipping". *US-China Foreign Language*, 14(2), p. 98-114.
- Nissen, E. 2012. « Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ». *Les langues modernes*, 3, p. 18-27.
- Nissen, E. 2019. *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- Puren, C. 2011. Approche actionnelle et autonomie : nouveaux enjeux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. In : *journée pédagogique CDL & EPFL Approche actionnelle et autonomie*, Lausanne.
- Rosen, É. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde*, 45, p. 6-14.
- Soubrié, T. 2008. « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master ». *Alsic*, 11(2), 105-127 [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/385> [consulté le 24 avril 2019].
- Staker, H., Horn, M.B. 2012. *Classifying K-12 blended learning* [en ligne] : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> [consulté le 24 février 2019].
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Newyork: Prentice-Hall.
- Wilson, S.G. 2013. "The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course". *Teaching of Psychology*, 40, p. 193-99.

Notes

1. Quelques enseignants d'anglais LE y recourent (Engin 2014 ; Basal 2015 ; Mervat et Ali 2016 ; Leis 2016 ; <http://youtube.com/watch?v=3L1tiR8BfYU>, http://ac-grenoble.fr/disciplines/interlangues/file/LV_Numerique/TraAm/2015-2016/TraAM_2016_rafikaSelmi_misslittlesunshine_4eme.pdf).
2. <http://geraldinelarguier.com/category/enseigner-avec-la-classe-inversee/page/2/>
3. Voir illustration <https://drive.google.com/file/d/1pl5P6HKBUzSmsFks4MNvVT70YPilRJda/view?usp=sharing>

4. À l'aide des outils Teams et OneNote d'*Office 365 for Education*, l'enseignant peut inviter ses élèves ou d'autres enseignants, et créer des sous-groupes de travail. Nous partageons avec nos collègues nos ressources et nos expériences dans l'espace de Teams réservé aux enseignants.
5. Cinq à dix minutes chacune, une en anglais destinée aux niveaux A2, B1 et l'autre en français destinée à ceux du niveau B2 (lecture directe dans OneNote).
6. <http://youtube.com/user/FrenchTastic1>.
7. <http://ohlalaispeakfrench.com>. Vidéos en anglais au niveau débutant ou en français au niveau intermédiaire.
8. <http://francaisavec pierre.com/blog>. Vidéos en français sur des points de grammaire : <http://francaisavec pierre.com/category/grammaire>, de prononciation, de vocabulaire, de culture, etc., toutes fournies avec la transcription intégrale et des exercices d'application. Il existe également une version anglaise : French avec nous http://youtube.com/channel/UChPoUn7vjq9J3Y_TNkrtaZA.
9. http://youtube.com/channel/UCFu6uJDqU_6vClyN9KpMPLg.
10. <http://laits.utexas.edu/fi/html/voc/05.html#036>, <http://laits.utexas.edu/tex/gr/det5.html>, <http://laits.utexas.edu/tex/gr/det8.html>, et la capsule vidéo en anglais de *French Tastic 1* <http://youtube.com/user/FrenchTastic1/search?query=partitif> pour les îlots d'élèves de niveau A2, B1 et celle de *Home Language* pour les îlots de niveau B2 (<http://youtube.com/watch?v=9x1S6vweltl>).
11. Exemple d'exercice pour la phase A (nourriture et expression de la quantité) :
Je ne mets pas _____ sucre dans mon café.
Je bois quatre tasses _____ café par jour.
Je voudrais acheter _____ bœuf.
Je vais prendre un kilo _____ bœuf.
Je ne bois pas assez _____ eau.
Je prends _____ fruits le matin.
Je mets _____ confiture sur mon pain.
J'aime beaucoup _____ café.
Je bois _____ eau à table.
Solutions : de / d' / de l' / de la / du.
12. Ce site, conçu initialement pour des apprenants japonais, accessible sur smartphones et tablettes, dispose d'une interface en anglais.
13. <https://www.projet-voltaire.fr/>.
14. Exemple de dialogue :
https://drive.google.com/file/d/1ksT9AHN1pVltxVcLEl7YUuwnhx_hhCia/view?usp=sharing
15. Exemple de capsule sur les verbes pronominaux : https://drive.google.com/file/d/1gOrzfFcYFiucS84-5wz3AwVd0k7u_lO9/view
16. Exemple de capsule sur les pronoms relatifs : <https://drive.google.com/file/d/101dFwn23zzfxZGJso1SUBTssaJ9pgP0z/view>
17. Exemple du texte d'une capsule sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait :
1) L'imparfait : on l'emploie : a) pour une description (temps, paysage, personne) dans le passé. (Ex. : « Il faisait beau hier », « Elle était si belle ! »), b) pour parler d'une habitude passée. (ex. « Je buvais mon café chaque matin »), c) pour décrire des faits dans le passé. (ex. « La prof donnait les consignes et on devait les appliquer »). 2) Le passé composé : on l'emploie : a) pour parler d'une action précise qui est déjà terminée (ex. : « J'ai fini mes devoirs » « J'ai mangé mon sandwich »), b) pour indiquer un changement par rapport à une situation donnée. (ex. « Je jouais au ballon quand un chat est passé », « Je regardais mon téléphone quand soudain la prof m'a interrogé »).
18. Exemple de question pertinente pour lequel la réponse a nécessité une réflexion et une réponse étayée : « Pourquoi peut-on dire « beaucoup de gens », mais pas « de nombreux gens » ? ».



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les MOOC dans le cadre de la formation continue des professeurs de français en Albanie

Elona Toro

Université de Tirana, Albanie

elonatoro@yahoo.com

ORCID ID 0000-0002-1437-5802

Reçu le 16-05-2019 / Évalué le 11-07-2019 / Accepté le 10-09-2019

Résumé

Cet article sera consacré aux MOOC (Massive Online Open Courses), un nouveau moyen d'apprentissage/d'enseignement qui est en train de changer les formes traditionnelles de formation initiale et continue. Grâce à la révolution numérique, les MOOC comme outils d'enseignement à distance nous obligent à repenser nos façons d'enseigner et d'apprendre. Nous allons définir, en premier lieu, le MOOC en tant que forme d'enseignement/apprentissage, en mettant l'accent sur ses formes de réalisations et sur les caractéristiques du public suivant ce type de formation. En deuxième lieu, nous allons essayer d'apporter des informations pratiques concernant les différentes plateformes proposant des MOOC (environ 2 500 MOOC francophones disponibles). En dernier lieu, nous allons essayer de réfléchir sur l'utilisation des MOOC pour améliorer les pratiques d'enseignement de la langue et/ou de la formation continue des enseignants en Albanie.

Mots-clés : CLOM, MOOC, formation continue, numérique, FLE

Arnavutluk'taki Fransızca öğretmenlerinin sürekli eğitiminin bir parçası olarak MOOC'lar

Özet

Bu makale, geleneksel ilk ve sürekli eğitim biçimlerini değiştiren yeni bir öğrenme / öğretme ortamı olan Kitleli Açık Çevrimiçi Dersleri Massive Online Open Course'lar (KAÇD) ile ilgili olacaktır. Dijital devrimin sayesinde, uzaktan eğitim aracı olarak MOOC'lar bizi öğretme ve öğrenme yöntemlerimizi yeniden düşünmeye zorlamaktadır. Öncelikle, bu eğitimi alan bireylerin özelliklerine ve eğitimin gerçekleşme biçimlerine vurgu yaparak bir öğretme/öğrenme biçimi olan MOOC'un tanımını yapacağız. İkinci olarak, MOOC'u öneren (yaklaşık 2.500 MOOC mevcuttur) farklı platformlarla ilgili pratik bilgiler vermeye çalışacağız. Son olarak da, bu atölye çalışmalarına katılanlar ile öğretmenlerin sürekli eğitimi ve /veya dil öğretimi uygulamalarını iyileştirmek için MOOC'ların kullanımlarının nasıl olması gerektiği konusu üzerinde duracağız.

Anahtar Sözcükler: KAÇD, MOOC, sürekli eğitim, dijital, Yabancı Dil Olarak Fransızca

MOOCs as part of the continuing education of French teachers in Albania

Abstract

This article will be dedicated to Massive Online Open Courses (MOOCs), a new learning / teaching medium that is changing traditional forms of initial and continuing education. Thanks to the digital revolution, MOOCs as distance learning tools, force us to rethink our ways of teaching and learning. We will first define the MOOC as a form of teaching / learning, focusing on its forms of achievement and the characteristics of the public following this type of training. Secondly, we will try to provide practical information on the different platforms offering MOOC (around 2,500 French speaking MOOC available). Finally, we will try to reflect on how to consider the use of MOOCs to improve language teaching practices and / or in-service teacher training.

Keywords: MOOC, continuing education, digital, French as a Foreign Language

Introduction : contexte et problématique

La formation tout au long de la vie est une nécessité pour l'adulte qui n'est pas considéré comme un être professionnellement achevé. Il doit acquérir et modifier ses compétences en essayant de s'adapter aux changements de son environnement professionnel. Notre société, en constat développement, nécessite la mise en place de formations de plus en plus sophistiquées, fondées d'une part sur la recherche scientifique et d'autre part sur la recherche de terrain menées dans le monde professionnel.

La formation continue de l'enseignant peut porter sur différents aspects, sur le contenu et la méthode, sur la formation personnelle et professionnelle pour la création de son profil. Cette formation est souvent très différente d'un pays à l'autre pour différentes raisons, par exemple, la culture éducative, le système éducatif du pays et les différents modèles d'apprentissage de la langue. De grandes différences dans la formation des enseignants de langue peuvent être constatées aussi au sein d'un même pays (Cuq, 2003).

Le cadre juridique et les orientations du Ministère de l'Education, des Sports et de la Jeunesse (MARS) en Albanie prévoient la création des conditions appropriées pour que les enseignants puissent développer leurs compétences professionnelles. Selon la loi, la formation continue est une nécessité et un besoin pour les enseignants, les gestionnaires et les autres membres du personnel éducatif. Son objectif est de mettre à jour les connaissances et de développer les compétences professionnelles pour fournir aux employés une éducation de qualité. Le processus est réalisé en utilisant les périodes de l'année qui ne sont pas enseignées (Ministria e Arsimit, 2016).

L'institution de l'éducation pré-universitaire, où les enseignants exercent leur profession, doivent planifier ses activités en fonction de leurs besoins en matière de développement professionnel. Des politiques éducatives appropriées doivent également être envisagées pour faciliter ce processus. Pour cette raison, l'Institut pour le Développement de l'Education (IZHA) crée tous les deux ans un questionnaire visant à mettre en évidence les besoins des enseignants en formation professionnelle.

Les enseignants doivent suivre au moins trois jours de formation par an, soit environ 18 heures de formation, organisées sur la base des demandes des établissements d'enseignement et des offres d'organismes de formation publics ou privés, soumis à un concours pour accréditer leurs programmes ou modules de formation.

Le développement professionnel des enseignants peut avoir différentes formes : formation de courte ou de longue durée, activités de démultiplications des formations par les équipes pédagogiques. Les formations peuvent être suivies soit en présentiel, soit à distance, sous la forme de formations hybrides (Ministria e Arsimit, 2012).

Afin de déterminer l'état actuel de la situation concernant l'organisation de la formation continue des enseignants en Albanie, nous nous sommes basés sur l'étude du cadre juridique et des rapports rédigés par les institutions en charge de l'organisation des formations et des qualifications ainsi que d'une enquête effectuée auprès de 50 enseignants de la langue française dans le système pré-universitaire albanais.

Les différents rapports que nous avons analysés notent que :

- les jeunes enseignants récemment diplômés présentent des lacunes majeures en raison des grandes différences dans les curricula et les programmes proposés par les universités en charge de la formation initiale des enseignants (Ministria e Arsimit, 2016) ;
- un grand nombre d'enseignants ne peuvent pas bénéficier de formation continue (manque de temps, manque de moyens, problèmes d'absentéisme sur le lieu de travail, formation surtout organisée dans la capitale, habitation dans des zones lointaines, mauvaise répartition dans le choix des enseignants participant aux formations etc.) (Ministria e Arsimit, 2014) ;
- la littérature et les sources d'informations sur les divers sujets nécessaires à la formation continue des enseignants manquent ;
- la création d'un cadre commun de compétences pour les enseignants présente également des lacunes (Ministria e Arsimit, 2014) ;

- les résultats des enseignants dans les tests effectués pour évaluer le développement professionnel des enseignants ne sont pas satisfaisants et une amélioration de leur niveau est nécessaire (IZHA, 2014) ;
- les thématiques de formation présentés dans la liste des besoins sont très générales, les formations ne sont pas spécifiques selon les domaines ;
- la formation continue obligatoire est trop courte et insuffisante, les enseignants sont dans l'obligation de suivre seulement trois jours de formation par an ;
- les formations doivent être suivies en absence de cours, ce qui rend difficile leur suivi, car les périodes d'absence de cours sont généralement des périodes pendant lesquelles les enseignants sont en congés ;
- le coût élevé de la formation privée est un autre élément qui réduit le nombre d'enseignants participant à ces formations ;
- il n'existe pas de pratiques d'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage ;
- les universités, en tant que centres agréés pour la mise en place de formation continue pour les enseignants, ne sont pas assez impliquées dans ce système (IZHA, 2016).

Les MOOC : un moyen pour se former en ligne

L'année 2012 a été définie par le journal américain New York Times comme l'année des MOOC (Massive, Open, Online Courses), en français ces formations portent le nom de CLOM, (Cours en Ligne Ouverts et Massifs). C'est un phénomène apparu en 2011 et lancé comme concept par les deux professeurs canadiens George Siemens et Stephen Downes de l'Université de Manitoba au Canada. Ils sont aussi les premiers scientifiques à avoir parlé de la théorie du connectivisme, une nouvelle théorie d'apprentissage intégrant les technologies de l'information et de la communication.

Le connectivisme propose de revoir la question de l'apprentissage à l'ère numérique, c'est-à-dire dans un monde en réseaux. Les auteurs notent cinq principes de base du connectivisme. L'apprentissage est considéré comme le processus de connexions au sens large, englobant les connexions neuronales, les connexions entre les hommes, les ordinateurs, mais aussi l'interconnexion entre les différents champs de savoirs (Siemens, 2004). La présence à travers la création et le maintien des réseaux d'apprenants qui apprennent les uns des autres est cruciale dans ce processus. Les activités des apprenants se reflètent dans leurs contributions sur les outils du web 2.0. La présence sociale est conservée et encouragée par les commentaires, les contributions et les idées des apprenants qui ont déjà participé dans le réseau et l'ont enrichi par leurs interactions (Anderson, Dron, 2011). L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité des opinions.

Les logiciels permettent à l'utilisateur d'avoir un contrôle beaucoup plus élevé sur son contenu et la manière de l'appréhender. L'apprentissage peut aussi résider dans des systèmes non humains : le savoir peut se trouver dans plusieurs modèles, par exemple sous forme de base de données. La prise de décision ainsi que l'obtention des connaissances précises et mises à jour sont ce vers quoi tendent toutes les activités d'apprentissage connectivistes (Duplaa, Talaat, 2011).

Dans son article « Connectivism : a learning theory for the digital age », G. Siemens propose l'utilisation de plusieurs outils et moyen technologiques pour développer l'apprentissage connectiviste. L'enseignant est incité à créer des blogs et des agrégateurs de devoir¹ pour mettre en commun le travail des apprenants. Le travail collaboratif est à privilégier à travers l'utilisation de logiciels de collaboration en libre accès (vidéos, podcasts, jeux etc). Le contenu à enseigner est transmis sous forme de vidéos, conférences en ligne ou podcasts élaborés si possible par les professionnels du sujet. L'enseignant met aussi à disposition de l'apprenant dans le blog de la classe d'autres sources d'informations qui donneraient à l'apprenant la possibilité de continuer l'apprentissage à l'extérieur de la classe. C'est en se basant sur ce modèle d'apprentissage que George Siemens et Stephen Downes commencent à parler des MOOC (Siemens, 2008).

L'acronyme MOOC pourrait se définir comme massives parce que dans ce type de cours peuvent s'inscrire toutes les personnes intéressées par le sujet traité, sans aucune différence d'âge, de niveau d'études, de pays. « Ouvert » parce que l'accès est gratuit et ouvert à tous ce qui ont envie de suivre la formation en question. « En ligne » parce que le cours peut être suivi entièrement à distance, avec des activités et des cours qui peuvent s'effectuer sur Internet avec une simple connexion et un ordinateur, une tablette ou même un simple téléphone intelligent. « Cours » parce qu'il s'agit d'un cours avec un sujet précis, un objectif d'apprentissage et un déroulé chronologique.

Les chercheurs et créateurs de MOOC distinguent deux types de formations, le cMOOC et les xMOOC. Le premier type de MOOC, lancé par les professeurs George Siemens et Stephen Downes, était le cMOOC, dans leur cours historique CCK08 dit cours connectiviste. Les étudiants y participant devaient créer leur propre environnement de travail, en choisissant leurs propres outils ou logiciels (blogs, réseaux sociaux, plateformes de formation à distance etc.) pour suivre le cours et effectuer les tâches en utilisant des outils ou sites qui permettaient d'agréer les contenus.

Les professeurs lançaient chaque semaine une proposition de thème avec des lectures d'amorçage et des pistes de réflexion et les apprenants devaient réfléchir et travailler sur le sujet. À la fin de la semaine, les professeurs leur proposaient une

visioconférence avec un expert du sujet traité et ils envoyaient un bulletin d'information hebdomadaire. La tâche à effectuer était sous la formation d'une *information gap*² et elles devaient être effectuées par le biais d'un travail collaboratif à distance. Mangenot le définit comme un cours horizontal en comparaison avec les xMOOC, des cours beaucoup plus traditionnels de type transmissif (Mangenot, 2017).

Udacity et Coursera sont les deux premières plateformes qui proposent des xMOOC, créés comme des start up en 2012 par les professeurs Sebastian Thrun de l'Université de Stanford et ses collègues Daphne Coller et Andrew Ng. Les cours proposés par ces plateformes, aujourd'hui aussi par d'autres plateformes dans d'autres pays, rappelons ici la plateforme FUN MOOC qui propose des xMOOC en langue française, sont donc des cours plus traditionnels qui « selon Mangenot » ont plusieurs caractéristiques en commun.

En premier lieu, ces cours ont comme objectif d'approfondir un sujet précis, ils suivent un rythme hebdomadaire imposé (de 3 à 12 semaines), proposent de brèves capsules vidéo (de 10 à 15 minutes) expliquant le contenu, suivies de documents téléchargeables et de quiz composés de questions à choix multiples, avec vérification automatique des réponses par la machine.

En deuxième lieu, ces cours sont toujours accompagnés par des bulletins d'information en y expliquant le déroulement et les activités à effectuer, en utilisant des marques socio-affectives. Ils proposent des forums de discussions qui demandent aux apprenants de répondre à des questions de réflexion technique et méthodologiques sur la discipline, mais aussi de discuter sur une tâche donnée, à partir d'une consigne précise, afin de mutualiser leurs expériences.

En dernier lieu, certaines de ces formations proposent à la fin de la semaine une séance de visioconférence diffusée en temps réel, mais aussi sauvegardée pour une diffusion asynchrone. Ces séances ont comme objectif de répondre à des questions éventuelles par les apprenants, de leur proposer une séance de synthèse des activités de la semaine et d'assurer une présence socio-affective aux apprenants (Mangenot, 2017).

Concernant l'organisation de l'évaluation, les xMOOC proposent plusieurs modalités. Les réponses autocorrectives des quiz ont une valeur d'évaluation tout d'abord formative mais aussi sommative à la fin de la semaine. Les apprenants sont amenés à remettre un ou plusieurs travaux lors de la formation et un travail final qui est d'habitude évalué par des pairs. Dans d'autres cas, un dossier final remis par les apprenants est évalué par un professeur. Les xMOOC délivrent une attestation de réussite aux apprenants ayant atteint la note qui valide le suivi du cours. Ces attestations sont dans la majorité des cas gratuites.

Les xMOOC sont suivis par un très grand nombre de participants mais ils connaissent un très fort taux d'abandon, environ 90% des personnes inscrites ne finissent pas le cours. L'encadrement des enseignants est minimal et le suivi de la formation demande une bonne capacité d'autonomie et de travail collaboratif. Cependant ces formations mettent l'accent sur l'évaluation par les pairs et apportent sans doute une très bonne expérience formative (Mangenot, 2017).

La plateforme FUN-MOOC et les formations pour les enseignants de français

En France, la volonté gouvernementale de développer les cours en ligne dès 2012 a conduit à la mise en place du projet France université numérique afin de développer une offre de contenu aussi bien pour la formation initiale que continue. Cette plateforme est destinée à rendre accessible sur Internet des cours donnés par des enseignants des universités et écoles françaises, en langue française.

Aujourd'hui, l'équipe FUN entretient des relations étroites avec 290 référents et correspondants dans près de 200 établissements, auxquels s'ajoute un réseau grandissant de plus de 1000 concepteurs de MOOC. En septembre 2014, la plateforme référençait trente-six cours, en français ou en anglais, proposés par seize établissements. En novembre de la même année, la plateforme revendiquait 400 000 inscrits et proposait cinquante-trois cours en ligne.

Le profil des inscrits indique que 57 % sont des hommes, 61 % des inscrits ont entre 25 et 50 ans, 63 % sont en activité, les autres étant retraités (13 %), chômeurs (11 %) ou étudiants (9 %). En février 2017, c'est 959 235 personnes qui se sont inscrites sur FUN-MOOC pour un total de 2 784 148 inscriptions aux cours. En 2016, la deuxième nationalité présente sur FUN-MOOC est le Brésil et en 2017, le Maroc. En avril 2018, la plateforme FUN-MOOC comptait 1 379 777 inscrits pour 4 497 534 inscriptions aux cours (Wikipedia, 2019).

Nous avons fait une recherche sur les plateformes FUN-MOOC et MOOC Francophone et nous avons relevé dans le tableau ci-dessous des formations qui pourraient intéresser les professeurs de français. Ces formations peuvent être utilisées pour des buts différents. Elles peuvent être un outil intéressant de formation pour les apprenants en langue, par exemple les élèves ou les étudiants soucieux d'améliorer leur niveau de français. Ces formations peuvent aussi servir comme des formations continues qui visent à développer les compétences personnelles et professionnelles des enseignants de langue et qui permettraient une mise à jour de leur connaissances et capacités sur les approches méthodologiques de l'enseignement ainsi que leurs compétences numériques.

MOOC pour former/se former à l'apprentissage du FLE	
Nom du MOOC	Etablissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Préparer et Réussir le DELF B2 et le DALF C1 - Paroles de FLE - Français Langue Etrangère - Français Langue Etrangère Afpa - Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui - Grammaire élémentaire de la langue française - Paroles de FLE, niveau B2 - Vivre en France-A1, A2, B1 - Renforcer ses compétences orthographiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Université de Jendouba, Tunisie 2018 - Université de Nantes, France, 2017 - Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes, France 2017 - Centre de langue de Vichy, 2017 - Lycée Montesquieu, France 2018 - Paroles de FLE, niveau B2 - Direction régionale des étrangères en - France, 2018 - Université de Caen, France, 2019

Tableau 1

MOOC pour former/se former à l'intégration du numérique en classe	
Nom du MOOC	Etablissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Se former pour enseigner dans le supérieur. - Enseigner et former avec le numérique en langues - Enrichir Mutuellement sa Pratique - Pédagogique Avec le Numérique (EMPAN) - La classe inversée à l'ère du numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - Le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'Innovation, France 2018 - Communauté Université Grenoble Alpes, France 2018 - GIP-FTLV-IP Orléans-Tours, France 2019 - Réseau CANOPE, France 2017

Tableau 2

MOOC pour former/se former au développement des compétences numériques	
Nom du MOOC	Établissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Se former pour l'ICN informatique et la création numérique ; - Enseigner avec les Serious Games : - Innovation pédagogique dont vous êtes le héros... ; - Introduction aux technologies des médias interactifs numériques ; - Fabriquer l'innovation ; - De la créativité à l'innovation ; - Innovation et société ; - Participation citoyenne : méthodes et civil tech ; 	<ul style="list-style-type: none"> - INRIA, France, 2017 - Université de Montpellier, France 2017 - Université de Mons, France, 2017 - CNAM, France 2016 - CNAM, France 2019 - Université de Bordeaux, France 2018 - Communauté Université Grenoble Alpes, France 2016 - INRIA, France 2018 - Université Paris Seine, France 2019 - Wikimedia, France 2018

Tableau 3

MOOC pour former/se former au développement des compétences numériques	
Nom du MOOC	Établissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Documents dans le Cloud ; - WikiMOOC : apprenez à contribuer sur Wikipédia ; - Tourner et monter un reportage avec son smartphone ; - Usages du WEB ; - Gérer les documents numériques ; maîtriser les risques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gobelins, l'École de l'Image, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, France 2019 - Université Paris Seine, France 2019 - CNAM, France 2016 - INTD-CNAM, France 2015

Tableau 3 (suite)

Formation continue des enseignants de français en Albanie : analyse et résultats d'une enquête

Ce questionnaire visait à relever la perception des enseignants de français sur la formation continue, en essayant de recueillir des informations sur le type de formations suivies, la raison de leur choix, les organismes publics et privés organisant des sessions de formation continue, la durée et le lieu ainsi que l'opinion des enseignants envers la mise en place et le fonctionnement de ces formations.

Le questionnaire était composé de 24 questions (17 questions ouvertes et 7 questions fermées) envoyé en version numérique à 100 professeurs de français dans plusieurs villes en Albanie (Berat, Durrës, Elbasan, Gjirokastër, Korça, Librazhd, Saranda, Shkodra et Tirana). La plupart des enseignants ayant répondu à ce questionnaire proviennent des écoles de 9 ans³ (collèges) et de quelques lycées publics et ils ont une expérience professionnelle de 5 à 15 ans.

D'après les réponses, nous constatons que la plupart des formations continues où les professeurs ont participé depuis l'année 2010, étaient organisées surtout par le Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale (CREFECO) et l'Association des Professeurs de Français d'Albanie (APFA) en collaboration avec l'Ambassade de France en Albanie.

Les enseignants ont eu la possibilité de suivre une ou deux formations chaque année en Albanie, mais aussi dans d'autres pays. Ils suivent les formations du CREFECO, organisées à Sofia, en Bulgarie, des formations organisées par l'Institut Français de Skopje en République de la Macédoine du Nord comme par exemple l'Ecole d'été de Struga. Les enseignants suivent aussi des stages de formation en France, soutenues par l'Ambassade de France en Albanie. Les deux centres privés locaux de formation continue mentionnés par les enseignants sont ISSETI et IRISOFT. Il est aussi important de mettre en évidence que 5 personnes sur 50, soit 10% des professeurs, n'ont eu la possibilité de suivre aucune formation continue antérieure au moment de l'enquête.

Les thématiques des formations organisées portaient surtout sur les modalités de l'évaluation et de l'auto-évaluation en classe de FLE, le développement des compétences d'expression écrite et orale, la gestion de classe, le travail avec des documents authentiques et l'utilisation des TIC dans l'enseignement. Les organisations ou instituts étrangers, mentionnés ci-dessus, organisent les formations en langue française, portant surtout sur l'enseignement spécifique de cette langue. Les enseignants mentionnent aussi la participation à d'autres formations, portant sur des thématiques communes à tous les enseignants quelle que soit leur discipline. Nous pouvons mentionner ici des formations sur le cahier de cours numérique, la discipline positive, etc., organisées par l'Institut pour le Développement de l'Education (IZHA), une structure du Ministère de l'Education, des Sports et de la Jeunesse en Albanie (MARS). Les thématiques de formation sont choisies à partir d'une liste proposée par l'APFA, le CREFECO ou les centres de formation privés. Bien que, selon les rapports de l'IZHA et du MARS, mentionnant que les enseignants font partie d'un questionnaire complet visant à mettre en évidence leurs besoins en matière de qualifications, aucun des professeurs de français questionnés ne mentionne le fait que les thématiques des formations sont le résultat d'une enquête ayant comme objectif de relever les besoins des enseignants ou de l'institution où ils exercent leur activité. D'après les enseignants le CREFECO et l'APFA restent les seuls organisateurs de formations continues pour les professeurs de français.

La plupart des enseignants choisissent de se former, car ces qualifications sont d'abord nécessaires pour enrichir leur dossier personnel, ce qui les conduit à la qualification de cinq ans⁴. La plupart d'entre eux mentionnent également le fait qu'ils ont besoin de formations contenant un certain nombre de crédits, ce nombre étant requis pendant la qualification. Certains d'entre eux considèrent la participation à des formations continues comme une obligation légale imposée par MARS en Albanie. Une autre raison qui pousse les professeurs de français à suivre les formations continues est certainement leur perfectionnement professionnel et le développement des connaissances pour améliorer leurs pratiques professionnelles. Ces formations leur permettent de mettre à jour leurs connaissances concernant les méthodologies et les pratiques pédagogiques actuelles. Les formations sont également considérées comme un lieu où les enseignants ont l'occasion de partager leurs réflexions avec d'autres collègues.

Selon l'instruction et la loi sur l'enseignement pré-universitaire, le MARS, l'IZHA, les Directions de l'Enseignement (DAR) ou les institutions d'éducation pré-universitaires ont l'obligation d'organiser des formations professionnelles et des stages pour leurs enseignants. Pour cette raison, il était intéressant de proposer dans cette enquête des questions qui avaient comme objectif de collecter des données

sur l'organisation des formations par les différentes structures gouvernementales et publiques réglementant le processus de qualification des enseignants. Il est à noter que les réponses à ces questions sont contradictoires. Par exemple, d'une part les enquêtés ont affirmé que les institutions où ils enseignent organisent des formations pour le personnel, d'autre part ils ne donnent aucune réponse quand nous demandons des exemples de formation, très souvent la question est laissée sans réponse (plus de la moitié des personnes enquêtées). Donc, à partir de ces réponses peu cohérentes, nous pouvons déduire que l'organisation de formations par le MARS, les écoles et institutions d'enseignement pré-universitaire n'est pas une pratique courante. Les réponses concernant l'organisation de formations par les DAR ou l'IZHA sont plus cohérentes. Ces institutions, en particulier l'IZHA, organisent régulièrement des formations pour les enseignants (au moins une fois par an).

La liste des formations des structures gouvernementales propose des thématiques types, cependant les autres organismes de formation proposent un choix d'habitude effectué en ligne, une telle pratique est suivie souvent par le CREFECO, l'Ambassade France en Albanie, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'APFA, qui lancent des appels à participation à des formations en ligne. Les enseignants intéressés peuvent s'inscrire en ligne et leur candidature est ensuite analysée par les structures concernées selon les critères de sélection prédéfinis. Les formations sont toujours suivies en présentiel, ils n'ont jamais participé à une formation à distance ou en ligne. La majorité des formations durent généralement 5 jours, avec une durée de 7 heures par jours.

Les centres privés de formation continue mentionnés dans les réponses sont ISSETI, IRISOFT et SIDIGROUP. 10 % des enquêtés ne citent aucun centre privé de formation. Comme le montrent les réponses des enseignants interrogés, l'organisation des formations par ces structures pose de nombreux problèmes.

Les enseignants pensent que leur organisation devrait être basée sur les spécifications de la matière. Ils veulent avoir une formation plus spécifique sur le cours de français. Les formations devraient être plus concrètes et apporter des compétences plus pratiques que théoriques, afin de pouvoir les réutiliser immédiatement sur le terrain.

Les enseignants sont également de l'avis qu'il devrait y avoir une plus grande implication des enseignants dans la formation, c'est toujours le même groupe d'enseignants qui en bénéficie. Un autre problème soulevé est celui du coût de la formation. Les formations proposées par les centres privés sont très coûteuses, difficiles à aborder par les enseignants. Selon eux, les formations organisées par

l'APFA, la Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana ou le CREFECO sont considérées comme réussies et bien organisées.

Concernant l'organisation des formations dans des centres privés agréés, les enseignants pensent qu'elles ne sont pas très fiables : la qualité est souvent médiocre, les coûts sont très élevés et la formation est fictive, elle n'est pas réalisée en réalité. Le seul aspect positif de ces centres de formation reste la qualité de l'équipement en outils didactiques et technologiques (ordinateurs connectés à Internet, TBI, etc.).

Conclusion

En tenant compte d'une part de la problématique relevée par les rapports analysés et l'enquête des enseignants de français et d'autre part de l'offre de formation proposée par les différentes plateformes des MOOC, le suivi de ce type de formation présenterait une série d'avantages dans le contexte albanais.

Les enseignants auraient la possibilité de suivre plus de formations en français, sur des thématiques plus spécifiques concernant l'enseignement/apprentissage du FLE. Ces formations qui peuvent être suivies à distance, à leur rythme, apporteraient ainsi une solution aux problèmes des déplacements des enseignants, aux absences en cours, aux choix déséquilibrés des professeurs suivant des formations en présentiel, aux coûts de l'organisation des formations ou aux coûts des formations proposées par les centres privés de formation continue. Les certificats et attestations délivrés par les plateformes de MOOC devraient être reconnus par les structures en charge de l'évaluation du processus de qualification des enseignants.

Ces formations peuvent aussi être intégrées en formation initiale, comme formations supplémentaires apportant aux étudiants une expérience de formation à distance, en augmentant ainsi leur niveau d'autonomie, leurs stratégies d'apprentissage et leurs compétences de travail collaboratif. Les universités en tant que centres agréés de formation continue pour les enseignants en Albanie, pourraient mettre en place des MOOC qui prennent en considération les besoins des enseignants, en proposant ainsi des formations continues adaptées au contexte local.

Bibliographie

Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.

Duplâa, E., Talaat, N. 2011. « Connectivisme et formation en ligne. Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario ». *Distances et savoirs*, n° 9, p. 541-564.

IZHA. 2014. *Për zhvillimin profesional të punonjësve arsimorë*. Tirana : IZHA

IZHA. 2016. *Raporti kombëtar për identifikimin e nevojave për trajnim të drejtuesve dhe mësuesve të shkollave nëarsimin parauniversitar*. Tirana : IZHA.

IZHA. 2016. *Raporti mbi formimin fillestar të mësuesve në Institucionet e Arsimit të lartë Shqiptar*. Tirana : IZHA.

Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.

Ministria e Arsimit. 2014. *Reforma e sistemit arsimor parauniversitar, raporti paraparak*. Tirana : Ministria e Arsimit.

Ministria e Arsimit. 2016. *Ligji numër 10171, Për profesionet e rregulluara në R.Sh., i ndryshuar, datë 22.10.2009* Tirana: Ministria e Arsimit.

Siemens, G. 2004. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [consulté le 03 avril 2017].

Notes

1. Un outil informatique qui permet à un utilisateur d'Internet d'être prévenu des mises à jour d'un site web qu'il a enregistré au préalable.
2. Une activité d'apprentissage qui consiste à faire trouver aux apprenants une partie de l'information manquante.
3. L'équivalent du niveau collègue dans le système éducatif albanais.
4. C'est un examen de qualification professionnelle, organisé par le MARS, concernant tous les enseignants du système pré-universitaire albanais, ayant une expérience professionnelle minimale de 5 ans. La réussite à cet examen apporte une augmentation des revenus à l'enseignant.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Textes numériques en classe de français langue étrangère

Valbona Gashi-Berisha

Université Hasan Prishtina de Prishtina, Kosovo

Valbonagashi@uni-pr.edu

ORCID ID0000-0003-2795-4915

Lendita Gjikko

Université Hasan Prishtina de Prishtina, Kosovo

Lendita.gjikko@uni-pr.edu

ORCID ID0000-0002-4043-9048

Reçu le 11-04-2019 / Évalué le 22-07-2019 / Accepté le 10-09-2019

Je me sers d'animaux pour instruire les hommes.
La Fontaine, dédicace « À Monseigneur le Dauphin »,
Les Fables de Jean de La Fontaine, vol.1., 1755.

Résumé

L'expérience du lecteur change durant l'histoire et s'adapte en fonction de l'évolution du livre imprimé au livre numérique grâce à la technologie et aux éditions numériques. Cette nouvelle forme de lecture avec le numérique devient tout simplement un jeu. Les outils technologiques sont conçus avant tout pour accéder à des bases de données, bibliothèques numériques et notamment le Web. Des plateformes accessibles de la bibliothèque numérique, comme Gallica de la BnF, offrent des ressources pédagogiques en ligne et sont gratuitement téléchargeables. Gallica s'organise autour du livre et de l'écrivain et offre au lecteur une approche ludique et scientifique. Le format du livre numérique de Gallica est présenté sous forme de EPUB qui s'adapte aux supports de lecture : tablettes, téléphones, liseuses, ordinateurs, par opposition au format fixe comme le PDF. La Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE) a sélectionné 150 EPUB de Gallica à destination de l'enseignement et de l'apprentissage sur le portail Éduthèque. Dans cet article, nous verrons comment les dispositifs techniques des éditions numériques simplifient le processus de lecture grâce aux textes et aux documents sonores et visuels, l'impact du numérique dans l'enseignement/apprentissage et l'utilisation des plateformes numériques.

Mots-clés : numérique, enseignement/apprentissage, texte, lecture

Fransızca'yı yabancı dil olarak veren derslerde dijital ortamda yer alan metinler

La Fontaine
«İnsanları eğitmek için hayvanları kullanıyorum».
«Sayın Kralım, XIV. Louis'ye» ithaf
1668, *Fabllar*

Özet

Okurun deneyimi değişiyor ve bu deneyim, dijital yayınlar ve teknoloji sayesinde, baskılı kitaplardan dijital kitapların gelişimine göre de adapte oluyor. Dijital araçlarla yapılan bu yeni okuma biçimi, basit bir oyun haline geldi. Artık teknolojik araçlar, veri tabanlarına, dijital kütüphanelere ve özellikle Web sayfalarına ulaşmak için tasarlanıyor. BnF'nin Gallica platformu gibi, dijital kütüphaneye ulaşım sağlayan platformlar, ücretsiz olarak indirilebilir çevrim içi pedagojik kaynaklar vermektedir. Kitaplara ve yazarlara yer veren Gallica, okuyuculara eğlenceli ve bilimsel bir yaklaşım sunuyor. Gallica'nın dijital kitap formatı, PDF gibi sabit formatın aksine tablet, telefon, e-kitap okuyucusu, bilgisayar gibi araçlara uyarlatabilen EPUB formatında sunulmuştur. Eğitim için Dijital Yönetim (DNE, Direction du numérique pour l'éducation), *Éduthèque*'in Internet portalında eğitim ve öğretim için Gallica'dan 150 EPUB seçti. Bu makalede, sesli - görsel metinler ve belgeler sayesinde, dijital yayınların teknik araçlarının okuma sürecini nasıl kolaylaştırdığını, eğitim-öğretimde dijitalin etkisini ve dijital platformların kullanımını göreceğiz.

Anahtar Sözcükler: dijital, eğitim/öğretim, metin, okuma

Digital texts in class of French as a foreign language

“I use animals to instruct men.”
La Fontaine, dedication “To Monseigneur the Dauphin”,
In *The Fables of Jean de La Fontaine*, vol.1, 1755.

Abstract

The reader's experience changes throughout history and adapts to the evolution of the printed book to the digital book through technology and digital editions. This new form of reading with digital becomes simply a game. The technological tools are designed primarily to access databases, digital libraries and especially the Web. Accessible platforms from the digital library, such as Gallica of the BnF, offer educational resources online and are free downloadable. Gallica is organized around the book and the writer and offers the reader an entertaining and scientific approach. The format of Gallica's digital book is presented in the form of EPUB which adapts to reading materials: tablets, cell phones, bookmark and computers, as opposed to the fixed format such as PDF. The Directorate of Digital for Education (DNE) has selected 150 EPUB Gallica for teaching and learning on the portal *Éduthèque*. In this article, we will see how the technical devices of digital editions simplify the reading process through texts, audio and visual documents, the impact of digital in teaching / learning and the use of digital platforms.

Keywords: digital, teaching / learning, text, reading

Introduction

Le système éducatif du 21^e siècle change grâce à l'espace virtuel mis à disposition de l'enseignement/apprentissage. Les nouvelles méthodes permettent de réinventer une nouvelle pédagogie à l'aide des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE).

L'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage apporte des avantages contribuant à la motivation des apprenants et des facilités dans la réalisation des tâches. Le processus de l'enseignement et de l'apprentissage devient plus efficace et plus autonome pour l'apprenant du français langue étrangère en attribuant à l'enseignant plutôt un rôle d'accompagnateur. Les outils numériques permettent davantage l'intégration de l'approche actionnelle en orientant l'apprenant vers une autonomie de l'apprentissage. On peut dire également que les enseignants « profitent et effectuent l'accompagnement pédagogique en montrant le meilleur usage éducatif » (Kozarenko, 2018 :16) des outils numériques. Les outils, tels que le tableau blanc interactif (TBI), l'ordinateur, le projecteur, la tablette, le smartphone, les logiciels comme Word ou Power Point, et également les différentes plateformes, sont de nos jours utiles et nécessaires dans le développement de l'enseignement en général.

Robert Bibeau, pionnier de la technologie dans le milieu de l'enseignement au Québec, propose, en 2015 une définition des ressources numériques pour l'éducation :

Les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et aux œuvres numérisées (documents de références générales, œuvres littéraires, artistiques ou éducatives, etc.) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique (Bibeau, 2015).

Pourquoi utiliser le numérique ?

Du point de vue pédagogique, la présence et l'utilisation des ordinateurs, des tablettes et des Smartphones facilitent le travail de l'enseignant et la tâche de l'apprenant en permettant de :

- identifier des ressources multimédias ;
- créer des cours pédagogiques ;
- créer un (des) groupe(s) de communication en ligne ;
- élaborer les activités et les tâches.

Le modèle SAMR

L'impact du numérique dans l'enseignement a révolutionné tout le système éducatif. *Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition), élaboré par Ruben R. Puentedura, est devenu une référence parmi les modèles théoriques disponibles pour décrire l'impact du numérique éducatif aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage.*

Il propose 4 étapes progressives ou niveaux d'intégration des outils numériques :

- 1. La substitution :** *il n'y a pas de changement fonctionnel dans l'enseignement ou l'apprentissage. La technologie est utilisée pour effectuer la même tâche qu'avant. Exemple : l'apprenant utilise un logiciel de traitement de texte à la place d'un crayon pour écrire un texte.*
- 2. L'augmentation :** *le numérique apporte plus d'efficacité et de confort pour effectuer des tâches courantes, comme proposer à l'apprenant des corrections instantanées et favoriser la rétroaction sur des tâches. Exemple : filmer un jeu de rôles puis ensuite visionner l'enregistrement en classe, ce qui servira à proposer des améliorations langagières ou stratégiques.*
- 3. La modification :** *cette étape mène progressivement à une transformation de la salle de classe. Nous sommes dans une pédagogie active où les activités et les tâches sont réalisées à l'aide d'outils numériques. Exemple : demander à l'apprenant d'enrichir sa production écrite par un audio afin de publier son écrit et de le partager avec d'autres. L'apprentissage de la langue cible est intégré au projet global visé (dans cet exemple, la création d'un support multimédia).*
- 4. La redéfinition :** *le numérique permet de mettre en œuvre de nouvelles tâches qui étaient impossibles auparavant. Exemple : l'enseignant demande aux apprenants de créer une courte vidéo mettant en scène une thématique du cours. Les apprenants travaillent en équipes et collaborent pour réaliser le projet final. Ils interagissent avec des sources externes pour collecter des*

informations. Les différentes tâches permettent d'acquérir des compétences à la fois langagières, mais aussi techniques par l'action. Il s'agit de savoir-faire qui peuvent être valorisés en dehors du contexte du cours de langue. Les questions et les discussions sont de plus en plus partagées par les apprenants (Wart, 2013).

L'impact des nouvelles technologies dans l'espace éducatif est un investissement pour une meilleure réussite scolaire/académique. Pour cela, il faut assurer des méthodes pédagogiques adaptées à l'enseignement du français langue étrangère. Cette approche à des fins d'apprentissage et de développement représente une intégration des nouvelles technologies dans le système éducatif. De ce point de vue, la maîtrise des outils numériques est très importante pour le développement du processus de l'apprentissage et l'avenir de l'éducation en général (Gashi-Berisha, Kamberi, 2019 : 158).

L'objectif principal de construire la compétence d'interprétation de texte est la lecture d'un texte (imprimé ou numérique) par le biais d'hyperliens. Après la lecture, l'apprenant cherche et exploite les fonctions du traitement de texte en utilisant la fonction du commentaire pour expliquer ses repérages et ses liens. Ensuite, il peut enrichir et modifier ses recherches sur sa démarche d'analyse littéraire et présenter son travail devant les autres apprenants. Cette démarche interprétative montre bien que l'apprenant a acquis des compétences et peut facilement échanger avec les autres. Parmi les stratégies pédagogiques, nous pouvons citer : l'exploitation des fonctions d'un traitement de texte, l'utilisation d'un « hyperlier », le fichier source à d'autres fichiers pour élaborer une interprétation.

1. Enseigner/apprendre les fables avec le numérique

1.1 Définition de la fable

Selon la définition donnée par Wikipédia, *une fable est un court récit en vers ou en prose qui vise à donner de façon plaisante une leçon de vie. Elle se caractérise souvent par un récit fictif de composition naïve et allégorique mettant en scène des animaux qui parlent, des êtres humains ou d'autres entités à l'aspect animal mais personnifiés. Une morale est exprimée à la fin ou au début de la fable. Celle-ci est parfois implicite, le lecteur devant la dégager lui-même.*

Le mot fable vient du latin fabula (« propos, parole »), qui désigne le fait de parler en inventant. La fable prend naissance dans la Grèce antique avec Ésope (VI^e siècle av. J.-C.). Horace (I^{er} siècle av. J.-C.) et Phèdre (I^{er} siècle apr. J.-C.) suivront ses traces en France. Le plus grand fabuliste de tous les temps, Jean de

La Fontaine (1621-1695), publie son premier recueil de fables en 1668 (livres I à VI). Il obtient un grand succès et publiera deux autres recueils en 1678 et 1694, d'un total de 243 fables. Les Fables de La Fontaine sont destinées à dispenser un enseignement.

*Je chante les héros dont Esope est le père,
Troupe de qui l'histoire, encore que mensongère,
Contient des vérités qui servent de leçons.
Tout parle en mon ouvrage, et même les poissons :
Ce qu'ils disent s'adresse à tous tant que nous sommes.
Je me sers d'animaux pour instruire les hommes.* (Fumaroli, 1997 : 838)

L'inspiration de la fable : « Les Grenouilles qui demandent un roi », fable 4 du livre III.

Pour écrire « Les Grenouilles qui demandent un roi » (III, 4), La Fontaine s'est inspiré d'abord d'Esope, puis de Phèdre. Selon Marc Fumaroli, La Fontaine a été également inspiré par un texte de la Bible (Premier Livre de Samuel, 8, 1-19) qui parle de l'histoire du peuple d'Israël. Samuel, devenu vieux, fut approché par les sages d'Israël afin qu'il leur donne un roi « Eh bien ! Établis-nous un roi pour qu'il nous juge, comme toutes les nations » (verset 5), puis, au verset 6 « Donne-nous un roi pour qu'il nous juge. » (École biblique de Jérusalem, 1999 : 353).

2. Les fables en numérique

2.1. Sur Gallica

Parmi les sites, la Bibliothèque nationale de France BNF à travers Gallica, en ligne depuis 1997, propose des dossiers pédagogiques autour d'une œuvre ou d'un auteur, un ensemble de textes et de documents de référence issus des collections de la Bibliothèque. Gallica est l'une des plus importantes bibliothèques numériques accessibles gratuitement sur internet. Elle offre l'accès à tous types de documents : imprimés (livres, presse et revues) en mode image et en mode texte, manuscrits, documents sonores, documents iconographiques, cartes et plans. Aujourd'hui Gallica compte 4 988 777 documents en ligne (BNF, Gallica, en ligne).

Le site pédagogique de la Bibliothèque nationale de France met en ligne des ressources à travers le portail « classes » disponible en ligne. Ce site offre la possibilité de conduire des recherches dans toutes les ressources et dans toutes les images : *l'offre pédagogique en ligne représente plus de 85 000 pages de dossiers, 65 000 images commentées, des albums iconographiques thématiques, des documents à explorer de manière interactive, des documents audiovisuels, des*

pistes pédagogiques, des ateliers et des jeux, des chronologies, des bibliographies, des fiches pédagogiques téléchargeables, des recherches guidées dans Gallica¹, etc.

Les Fables publiées par Jean de La Fontaine entre 1668 et 1694 sont consultables dans de nombreuses éditions illustrées par Gustave Doré, J.J. Granville, Boutet de Montvel, Benjamin Rabier, des artistes japonais, et aussi par l'imagerie d'Epinal. Gallica offre 45 330 documents consultables en ligne dont la plupart sont téléchargeables au format EPUB.

Les Essentiels de la littérature de Gallica ont consacré un dossier à l'œuvre de Jean de La Fontaine. Ce dossier présente trois volets :

- DÉCOUVRIR : l'auteur en image.
- EXPLORER : l'histoire de la France sous le règne de Louis XIV
- APPROFONDIR : à propos de l'auteur, Fouquet, son brillant protecteur, Amour à Versailles, La volupté d'être distrait, La Fontaine « Ancien » ou « Moderne » ? Les Contes, un art galant, Bibliographie, Chronologie.

La plateforme *les Essentiels de Gallica* nous offre une grande diversité de documents sur l'auteur et ses œuvres nous permettant de regrouper et d'enrichir le corpus à étudier.

2.2. Le blog de Gallica

En l'honneur des 350 années de publication du premier recueil des Fables de La Fontaine, Gallica a dédié l'année passée (2018) une série sur son blog. On y trouve tout type de documents : livres (41 098), presse et revues (4 107), images (137), enregistrements sonores (75), manuscrits (25), partitions (24), vidéos (2). Si on prend l'exemple de ces deux vidéos, nous voyons que :

1. *La première vidéo se réfère à des textes de La Fontaine qui peint les portraits humains. L'émission montre que La Fontaine a voulu amuser en instruisant et qu'il existe différents moyens d'animer les fables, de les rendre vivantes ou gaies : mime, marionnettes ou autres ombres chinoises, autant de procédés qui, en faisant s'appesantir sur le sens de tel mot ou de tel vers, rendent plus perceptibles les intentions ironiques et les situations cocasses* (Source gallica.bnf.fr / Réseau Canopé, VNUM-9928).
2. La deuxième vidéo met en scène treize élèves, en studio, qui travaillent l'exercice de récitation de la fable de La Fontaine «Le Lion et le rat»(Source : gallica.bnf.fr / Réseau Canopé, VNUM-9929).

Cette série comprend :

1. **L'édition originale** des Fables, numérisée par la société des amis de Jean de La Fontaine présidée par Patrick Dandrey
2. **Les fables à l'école**, genre très ancien de l'apologue qui remplit une double visée didactique et esthétique.
3. **Les Fables de Jean de La Fontaine sur le petit écran**. Les Fables de la Fontaine ont été apprises par cœur de génération en génération. Elles furent aussi l'objet de plusieurs vidéos de la télévision scolaire maintenant numérisées par Réseau Canopé, bibliothèque partenaire de Gallica. L'objectif des émissions de la série «Initiation aux œuvres» était double : «Faire comprendre le principe de l'allégorie ou de l'apologue en montrant comment la fable, véritable transposition du réel, représente en fait l'illustration d'une série de constatations comme le résumé d'une expérience» et «inciter les élèves à tenter eux-mêmes ce genre d'exercice sous forme de textes libres, par exemple, ou même d'improvisation orale...»
4. **Les sources orientales de La Fontaine**, A partir du septième livre de ses Fables, La Fontaine trouve son inspiration dans Kalîla wa Dimna, un recueil de fables animalières né en Inde et traduit en arabe au VIII^e siècle. Les fables les plus connues des sources orientales sont : « La Tortue et les deux canards », La Laitière et le pot au lait », « Les Poissons et le cormoran » « Le Chat et le rat », « La Souris métamorphosée en fille » ...
5. **Les sources antiques des fables de La Fontaine**. Dans cette partie, nous trouvons des données dont les sources sont diverses : Esope et Phèdre ont fourni les sujets de la plupart des Fables de la Fontaine. C'est donc dans la culture antique gréco-latine que La Fontaine a puisé son inspiration, faisant de la fable un genre littéraire avec un succès considérable dans l'enseignement.

L'écoute d'extraits sonores est une activité à développer dans l'apprentissage du français en même temps que la lecture numérique de la fable. Cette activité permet à l'apprenant d'exercer la prononciation correcte pendant l'écoute et la visualisation du texte.

Dans la fable *Les grenouilles qui demandent un roi*², La Fontaine met en scène des grenouilles qui ne sont pas satisfaites de leur régime politique. Les grenouilles (le peuple) se lassent et s'ennuient de la démocratie et réclament à Jupiter un roi. Jupiter, le monarque des monarques, le Dieu exauce ce vœu et donne aux grenouilles un monarque sans énergie ni autorité (soliveau). Mécontentes, les grenouilles demandent à nouveau à Jupiter un roi qui se remue. Jupiter, cette

fois-ci, leur envoie une grue qui les dévore. D'ailleurs, les termes employés par La Fontaine se rapportent à des humains et relèvent de la personnification : « clameur » (vers 3), « peuple » (vers 25), « désir » (vers 30), « loi » (vers 31) et « gouvernement » (vers 33).

Les personnages, les grenouilles, Jupiter, la grue et le soliveau, vivent dans le même espace « marécage » vers 11 et évoluent dans le temps (« bientôt » vers 24 : « de longtemps » vers 12 ; « premièrement » vers 32). Les grenouilles sont décrites par des réactions de peur et de fuite (vers 7 => vers 13). La fuite est montrée par la diversité des lieux (vers 9-10-11). Elles sont curieuses et leur comportement passe de l'individuel au collectif (« elle, une autre, une autre » vers 19-20- une fourmilière, troupe).

On proposera aux apprenants de compléter le tableau suivant et d'introduire les vers qui correspondent à la situation initiale, à l'élément perturbateur, aux péripéties, au dénouement et à la leçon donnée par la morale de la fable.

Situation initiale	v. 1-2	les grenouilles rejettent le <i>régime démocratique</i> et s'en plaignent à Jupin
Élément perturbateur	v. 3-5	intervention de Jupin (=Jupiter) suite à une plainte. Il décide de soumettre les grenouilles au <i>régime monarchique</i> et fait tomber un roi du ciel.
Péripéties	v. 5-25	les grenouilles <i>effrayées se cachent</i> , puis elles <i>s'approchent</i> du soliveau jusqu'à lui sauter sur l'épaule
Dénouement	v. 26-35	Jupin remplace le soliveau à une <i>grue qui dévore</i> les grenouilles
Moralité	v.36-37	De celui-ci contentez-vous, De peur d'en rencontrer un pire

Les grenouilles se plaignent quand la situation est stable (v.1 et 2), quand leur roi est débonnaire (v. 25), et quand il les terrorise (v.27 et 28). Les grenouilles sont présentées comme insatisfaites, peureuses, irréfléchies, capricieuses. La Fontaine prend la défense du roi pour critiquer les protestations du peuple. Cette fable est un appui au pouvoir de Louis XIV. Les grenouilles (le peuple) ne savent se contenter de ce qu'elles ont mais elles réclament un changement qui va empirer leur situation. Le champ lexical de la politique renvoie à la société humaine : état démocratique (v.2), pouvoir monarchique (v. 4), roi (v.5), loi (v. 31), gouvernement (v. 33).

L'enseignement du récit est donné au discours direct par la bouche de Jupin : il faut se contenter de ce que l'on a choisi sous peine de se retrouver dans une situation plus difficile. À travers cette fable, La Fontaine nous mène vers une réflexion ambiguë sur la situation de la plupart des pouvoirs politiques de nos jours,

sur les problèmes politiques et économiques en Europe et surtout sur la crise que traverse chaque pays.

3. Méthode de la recherche

Les avantages des technologies numériques dans le système éducatif sont des facteurs qui nous ont incités à faire cette recherche pour mieux comprendre les enjeux des textes numériques dans l'enseignement du FLE. Pour cet article, nous avons effectué une recherche auprès des étudiants de deuxième année du département de français de l'Université de Prishtina. L'objectif est d'analyser la situation sur l'utilisation des outils numériques par les étudiants, ce qui nous permettra de nous adapter à leur mode d'apprentissage.

En outre, nous nous sommes basés sur le modèle SAMR et l'impact du texte numérique dans le cadre de nos cours sur les fables de La Fontaine. La première étape de la substitution a été facilement effectuée. Nous avons remplacé les outils classiques (livres, cahiers, crayons ...) par des outils numériques (tablettes, ordinateurs, smartphones...) et avons effectué la même tâche : lire Les Fables et choisir une fable pour l'analyse. Le choix s'est porté sur : Les Grenouilles qui demandent un roi.

La deuxième étape n'a pas demandé beaucoup plus d'effort que la première. Nous avons demandé aux étudiants de lire les fables en ligne, ce qui a rendu le travail plus facile, et d'effectuer des activités d'expression orale : lecture à haute voix. Cette phase permet aux étudiants de choisir le texte au format numérique (ebook) et d'enrichir la lecture d'annotations, de commentaires et d'analyses.

La majorité des étudiants utilise des applications numériques et les consultent avant de commencer la lecture. Ils choisissent le texte audio pour écouter la prononciation correcte et lire en même temps le texte imprimé. En effet, les fables mises en ligne sont facilement consultables et en accès libre.

Pour mieux comprendre l'utilisation numérique, une enquête a été menée en 2017/18 auprès de 55 étudiants du département de langue et de littérature française à l'Université de Prishtina. (Gashi-Berisha, Kamberi, 2019 : 157). La question suivante portait sur l'utilisation et l'exploitation des textes numériques et la lecture sur des formats électroniques. Les étudiants qui ont participé à cette enquête, principalement des étudiants de 1^{ère} année, sont assidus aux cours et très motivés par l'utilisation des TIC. L'âge des étudiants qui ont répondu à l'enquête est entre 18 et 20 ans (63%), entre 21 et 25 ans (31%) et seulement 6% entre 26 et 30 ans.

3.1 L'objectif de la recherche

Le but de cette recherche est de voir les compétences des étudiants à l'utilisation des ressources numériques pour un meilleur encadrement pédagogique. Il est nécessaire de savoir la place qu'occupe aujourd'hui le numérique dans les pratiques de la lecture. Selon cette enquête, les étudiants du département sont bien intégrés à la transformation de la maîtrise de la lecture numérique. Ils sont plus intéressés par la lecture du livre numérique, soit 63%, et un nombre moins important d'étudiants, soit 37%, qui continuent à lire des livres imprimés.

L'accès à l'information facile encourage plus en plus l'étudiant à lire et à faire des recherches sur internet. Il trouve que la lecture numérique est plus facile et plus attractive que la lecture classique avec des livres imprimés. Il faut noter que parmi les étudiants sondés, un petit nombre, soit 15 % des étudiants, suivent déjà des cours de littérature et de cinématographie et sont très intéressés par l'interactivité et l'usage des applications.

Les cours de littérature française du XVII^e siècle au département de français sont prévus au troisième semestre. Étant donné qu'il y a très peu de cours consacrés aux fables, (5h au total), les étudiants continuent les recherches regroupant des supports audio, vidéos, des présentations de fables en ligne et autres documents didactiques. Ces nouveaux dispositifs permettent à chaque étudiant de participer à la recherche, à la lecture, à l'écriture des fables et au débat. En outre, l'étudiant peut s'exercer en enregistrant sa voix.

Il est très important de privilégier une approche multimodale des textes pour favoriser la compréhension et permettre aux étudiants de participer à des tâches utilisant différents supports numériques. Pour écrire une fable, l'enseignant doit d'abord élaborer une méthodologie et demander aux étudiants de faire une analyse du titre, mettre en évidence le titre et l'histoire, personnifier les animaux, changer les qualités ou les défauts des personnages, changer le cadre...

3.2 Parcours pédagogique

- Connaître l'auteur et son époque
- Lire l'extrait : Les Grenouilles qui demandent un roi
- Chercher d'autres documents numériques (texte, image, son...) par le biais d'hyperliens
- Exploiter les fonctions des fables
- Elaborer une interprétation des fables

- Faire une analyse littéraire
- Faire des simulations à partir de vidéos choisies
- Écrire un extrait ou une fable

3.3 Activités linguistiques et littéraires

- Découvrir la vie de l'auteur et le classicisme littéraire
- Comprendre le régime politique de l'époque
- Analyser le style des fables de La Fontaine
- Exprimer le sens de la morale
- Analyser le lexique de la fable
- Analyser les expressions des fables
- Analyser la versification des fables
- Mener une réflexion sur les rapports entre gouvernants et gouvernés

Les compétences requises sont : produire - communiquer - partager des informations et élaborer une interprétation des fables.

Conclusion

Nous voyons tous les jours que l'éducation est un processus de transformation et qu'elle doit être prête pour la nouvelle technologie. L'enjeu est d'envisager une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE à travers des textes littéraires. L'accès aux informations nécessaires enrichit et assure un changement éducatif de qualité. Les ressources numériques facilitent et développent de nouvelles gammes de l'enseignement pour acquérir des compétences adaptées à ce monde connecté. Grâce aux outils numériques, les apprenants peuvent apprendre davantage en moins de temps et les enseignants peuvent regrouper un grand nombre de documents et constituer plus facilement des dossiers sur lesquels travailler en classe et aussi faire passer le « test en ligne » (Kalugina, 2018). « L'effet principal des technologies, dans le tandem enseignement-apprentissage, se manifeste donc dans des environnements pédagogiques nouveaux, plus proches de la manière dont l'individu apprend » (Marcel Lebrun, 362) : la technologie permet d'apprendre avec les autres, d'« inter apprendre » et donc de multiplier les approches : individuelle, mutualiste ou collaborative.

Les documents mis en ligne sur de différents sites permettent une lecture multimodale qui fait évoluer la méthodologie de l'enseignement. De ce fait, les nombreuses références iconographiques et audiovisuelles changent nos habitudes d'enseignement/apprentissage en nous guidant vers une approche différente de

celle liée aux textes imprimés. Cependant, le fait de savoir utiliser la technologie est insuffisant et nécessite que l'enseignement/apprentissage se développe face à ce nouveau changement éducatif. À ce propos, selon Thomas L. Russel (363) : « ce n'est pas la technologie elle-même, mais l'application de la technologie, qui a le potentiel d'affecter l'apprentissage ».

Enseigner Les Fables de La Fontaine reste toujours un moment de plaisir et de divertissement répondant ainsi aux deux fonctions classiques de la littérature : « plaire » et « instruire ». Or, un enseignement/apprentissage qui se fait avec une vision claire et positive garde toujours un certain équilibre de divertissement et d'enseignement. C'est ce que La Fontaine nous a transmis à travers ses fables : une leçon de vie.

Bibliographie

Bibeau, R. 2015. « *Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration* ». [En ligne] : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm> [consulté le 10 février 2019].

Darmon, J.Ch. 2003. *Philosophies de la Fable*. Paris : PUF, « Écriture ».

École biblique de Jérusalem. 1999, *extrait*, édition Desclée de Brouwer, p. 353.

Fumaroli, M. 1997. *Le poète et le roi. Jean de La Fontaine en son siècle*. Paris : de Fallois.

Gashi-Berisha, V., Kamberi, N. 2019. « La méthodologie de l'enseignement de la littérature avec le numérique ». *XLinguae*, Volume 12 Issue 1XL, Janvier, p. 157-158.

Guinat, M. 1886. « *La Morale des fables de La Fontaine et le temps présent : souvenirs, impressions et réflexions d'un vieux fonctionnaire* ». Paris : A. Lemerre, VII-479 p. Poste d'accès aux ressources électroniques - <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205482h/f8.image> [consulté le 02 février 2019]

Kalugina, O., Tarasevich, N. 2018. « Smart technology integration into EFL teaching at the non-linguistic higher school ». *XLinguae*, Issue 1XL, p. 8-18.

Kozarenko, O. 2018. « Digital in FFL (French as a foreign language) class: how to make our learners think? », in *XLinguae*, Volume 11 Issue 1XL, p.230-251.

Wart, S. 2013. *Le modèle SAMR : une référence pour l'intégration réellement pédagogique des TIC en classe*, <https://ecolebranchee.com/le-modele-samr-une-reference-pour-lintegration-reellement-pedagogique-des-tic-en-classe/> [consulté le 8 janvier 2019].

Documents audiovisuels

Fumaroli, M. 1995. *La Fontaine et les langages mystérieux* [Enregistrement sonore] : conférence du 8 novembre 1995. Reproduction numérisée. Paris : Bibliothèque nationale de France, 1999. 1 disque compact enregistrable (1 h 01 min 42 s). (Autour de l'exposition Jean de La Fontaine) (Conférences de la Bibliothèque nationale de France) Salle P (type de place vidéo/son) - [SDCR- 559].

Serres, M. 1995. *Quelques fables...* [Enregistrement sonore] : conférence du 6 décembre 1995. Reproduction numérisée. Paris : Bibliothèque nationale de France, 1999. 2 disques compacts enregistrables (57 min 46 s, 24 min 20 s). (Autour de l'exposition Jean de La Fontaine) (Conférences de la Bibliothèque nationale de France) Salle B (ou C, D, G, J) -Poste audiovisuel - [SDCH- 510] Salle P (type de place vidéo/son) - [SDCR- 561].

Ressources en ligne

Bassetti, J-M. *A la découverte de Jean de La Fontaine* : textes numérisés de ses œuvres, avec des informations biographiques, le contexte intellectuel et le point de vue d'autres écrivains. <http://www.lafontaine.net> [consulté le 20 septembre 2018].

Fables choisies / mises en vers par Monsieur de La Fontaine. Ed. rev., corr. & augm. la Haye: chez H. van Bulderen, 1688. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57600b> [consulté le 19 mars 2019].

Fables choisies, mises en vers. La Haye : chez Adrian Vlac, 1653. p. 68-73, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57581w/f1> [consulté le 7 mars 2019].

Organisation Internationale de la Francophonie. 2018. *La langue française dans le monde*. Synthèse. [En ligne] : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

Notes

1. Source <https://www.edutheque.fr/utiliser/arts-et-lettres/partenaire/bnf.html>

2. Accès au texte de la Fable: http://classes.bnf.fr/essentiels/grand/ess_439.htm

Accès audio :

http://www.litteratureaudio.net/mp3/Jean_de_La_Fontaine_-_Les_Grenouilles_qui_demandent_un_Roi.mp3

Lue par René Depasse - source : *litteratureaudio.com* [consultés le 7 mars 2019].

Synergies Turquie
n° 12 / 2019



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Füsun Saraç est diplômée de l'Université d'Istanbul, Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991. Auteure d'un mémoire de Master en linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est actuellement maîtresse de conférences et chef du département de didactique du FLE à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle a publié des articles sur l'enseignement des langues, spécialement sur le français comme langue étrangère. Elle a également travaillé dans divers projets européens pour l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel. Elle est rédactrice en chef adjointe de la revue *Synergies Turquie* depuis 2014 et, à partir de 2019, rédactrice en chef de la Revue *Synergies Turquie*.

• Auteurs des articles •

Tahar Hamadache est doctorant en didactique des langues à l'Université Abderrahmane Mira de Bejaia et membre du laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues en Milieu Multilingue (LAILEMM). Son travail de thèse, qui s'inscrit dans un cadre sociodidactique, porte sur l'enseignement/apprentissage du conte écrit et/ou traduit en français, en tant que genre de discours littéraire et s'élargit à la didactique de l'interculturel, de l'oral et de l'oralité. Il a déjà écrit ou coécrit cinq articles sur ces problématiques.

M'hand Ammouden est maîtresse de conférences (HDR) en didactique du français à l'université de Bejaia. Il est également membre du laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues en Milieu Multilingue (LAILEMM). Ses travaux de recherche, qui s'inscrivent dans le champ de la sociodidactique, portent notamment sur les genres de discours et sur l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs et universitaires algériens. Il est l'auteur ou co-auteur d'une trentaine d'articles scientifiques sur ces sujets.

Licencié de la Faculté des Langues, d'Histoire, de Géographie de l'Université d'Ankara en 1965, **Ekrem Aksoy** a été nommé la même année assistant à la Faculté des Sciences Sociales et Administratives de l'Université Hacettepe. Boursier du gouvernement français à Strasbourg pendant l'année académique 1968-1969, docteur ès lettres en 1971, maître de

conférences en 1981 et professeur titulaire en 1989, il a dirigé, à l'Université Hacettepe, de 1997 à 2006, la section française du département de traduction et d'interprétation, et, de 2000 à 2005, le département de langue et littérature françaises. Il a été président, de 2002 à 2004, du comité de gestion de l'Association Culturelle Turquie-France et, de 1998 à 2000, de l'Association des Professeurs de Français / Ankara. Membres de la commission d'examen de langue étrangère (français) de l'OSYM (Centre de sélection et placement des étudiants) en 1986-1987 et 1992-1993, du Haut Conseil Consultatif pour les Droits de l'Homme auprès du Premier Ministre (1994-1995), du comité de gestion du Centre de Recherches et d'Application de la Philosophie et des Droits de l'homme de l'Université Hacettepe (1997-2007) et auteur de plus d'une soixantaine d'articles en français ou en turc publiés en Turquie ou à l'étranger, Ekrem Aksoy a été promu officier de la Légion d'Honneur dans l'ordre des palmes académiques en 2005.

Ayşe Eziler Kıran est entrée en 1968 au département de langue et de littérature françaises à l'Université Hacettepe. Elle a fait en 1977 sa thèse de doctorat de troisième cycle sur « L'Actualité artistique et littéraire dans la Correspondance de Marcel Proust » à l'Université de Poitiers. Elle a fini en 1984 une thèse sous la direction d'A.-J. Greimas et de J.-C. Coquet intitulée « L'Analyse du croire et du savoir dans *Le Grand Meaulnes* d'Alain-Fournier ». Elle est diplômée de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales à Paris en 1984. Elle a obtenu en 1987 le grade de Professeur des Universités.

Bülent Çağlakınar, docteur ès Lettres Modernes, est chercheur chargé de recherches à l'Université d'Istanbul en Turquie depuis 2011. Il a préparé un mémoire de maîtrise intitulé « Analyse du discours narratif dans *Rue des Boutiques obscures* de Patrick Modiano » en 2014 et a soutenu une thèse de doctorat intitulée « Les éléments de la fiction dans le roman moderne : J. Echenoz, E. Carrère, D. Foenninos » en 2018 à l'Université d'Istanbul. Il a suivi également ses recherches doctorales à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III en 2015 grâce au soutien financier du Gouvernement français et de la Fondation éducative turque. Ses recherches portent sur le roman français contemporain, les méthodes de critique littéraire, la narratologie classique et postclassique, l'intertextualité et les théories de fiction. Dans le cadre d'une recherche postdoctorale financée par le TUBITAK, il mène actuellement ses travaux sur le roman français moderne dans le Centre d'études et de recherches interdisciplinaires de l'UFR Lettres, Arts, Cinéma (CERILAC) à l'Université Paris Diderot – Paris VII.

Nurten Sarıca est professeur en linguistique à l'Université Pamukkale. Elle a fait ses études d'abord à l'Université Atatürk dans le département de la langue et littérature françaises puis ses études de master et de doctorat à l'Université de La Sorbonne Nouvelle - Paris III. Elle est spécialisée dans l'acquisition du langage chez l'enfant et l'intonation du turc. Parallèlement à cette spécialisation, son activité de recherche s'est déployée dans les domaines de l'enseignement du FLE, l'analyse du discours, l'analyse des textes littéraires et la traduction.

Ece Korkut travaille à l'Université Hacettepe (Ankara-Turquie), dans le département de didactique du Français langue étrangère. Ses travaux concernent notamment les sciences du langage, l'analyse du discours et l'enseignement du FLE. Elle est l'auteure du livre intitulé *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)* (2004, 2018 Ankara : Pegem Akademi) et co-auteure du livre intitulé *Pour comprendre et analyser les textes et les discours* (2009, L'Harmattan) ainsi que du livre intitulé *Le lexique du français* (2011, 2018 Ankara : Seçkin).

Fadi Khodr est titulaire d'un doctorat en langue et littérature françaises de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (ED 120). Sa thèse proposait une approche archéocritique du texte poétique contemporain. Il a participé à plusieurs colloques internationaux, et a publié dix articles de recherche, portant aussi bien sur la poésie que sur le roman, dans des ouvrages collectifs et des revues littéraires. Par ailleurs, depuis 2012, il est professeur de FLE/FOS au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec. Il a également participé au développement pédagogique à la direction générale des Politiques et programmes de francisation du Ministère (2017) et a été chargé d'un projet d'élaboration de deux ensembles didactiques de français professionnel (2018).

Mohammed Matarneh est un professeur assistant au sein du département de Français langue étrangère à la Faculté des langues de l'université de Jordanie/Aqaba. Il a fait ses études de master (2008) et de doctorat (2012) à l'université Toulouse-Jean Jaurès. Ses recherches doctorales menées au sein du département de Lettres Modernes portent sur la littérature française du XIX^e siècle. Ses domaines de recherche sont la littérature française et comparée, la didactique du français langue étrangère et la traduction. Il est actuellement chef de département de français à la Faculté des langues de l'Université de Jordanie/Aqaba. Il a travaillé comme interprète au service d'Aformac Midi-Pyrénées (2006-2013).

Seldağ Bankır Mesçiöğlü est née le 31 décembre 1984 en Allemagne. Elle a fait ses études supérieures à l'Université d'Istanbul où elle a obtenu sa licence (2008) et sa maîtrise (2010) en Langue et Littérature Françaises. Elle a effectué ses études doctorales dans le cadre d'une convention de cotutelle entre l'université de Limoges et l'Université d'Istanbul. En 2017 elle a obtenu son doctorat en sciences du langage et en langue et littérature françaises. Depuis 2012, elle est chargée de cours dans le département de langue et littérature françaises de l'université d'Istanbul. Ses domaines de recherche portent sur la littérature française moderne et contemporaine, la théorie littéraire, la sémiotique et la phénoménologie.

Nedret Öztokat Kılıçeri est sémioticienne. Elle est professeure de littérature à l'université d'Istanbul dans le département de philologie française. Membre du Bureau de la Fédération Romane de Sémiotique, elle s'intéresse également aux discours sociaux et politiques et enseigne la sémiotique de la ville en master de sociologie.

Duygu Öztin Passerat est diplômée, en 1987, du département de langue et de littérature française de la faculté des Lettres de l'Université Hacettepe à Ankara. La même année, elle

poursuit ses études de Master II dans le même département. En 1990, elle commence à travailler comme assistante de recherche au département de la didactique du français à l'Université Dokuz Eylül où elle prépare une thèse de doctorat intitulée « Une étude sémiolinguistique du langage scénaristique et cinématographique à partir de Hiroshima mon amour de Marguerite Duras ». Actuellement professeure des universités et directrice du département de la didactique du Français à l'université Dokuz Eylül, elle donne des conférences et publie à l'étranger (France, Maroc, Hongrie, Canada,) de même qu'en Turquie. Ses recherches actuelles portent sur l'analyse du discours, notamment l'argumentation dans le discours médiatique, politique, littéraire et l'argumentation en didactique du français.

Titulaire d'un doctorat en sociologie (Paris 10 – Nanterre) et d'un doctorat en littérature (Northwestern University), **Philippe Barbé** enseigne le français et la littérature francophone à l'Université de Marmara dans le département de didactique du FLE. Ses recherches actuelles portent sur l'orientalisme au 19^e siècle ainsi que sur les imaginaires postcoloniaux du désert et de la mer dans la littérature maghrébine d'expression française.

Guillaume Jeanmaire, docteur en sciences du langage, a une triple formation en coréen, japonais et sciences du langage. Il est professeur à l'université Korea à Séoul depuis 2000 où il enseigne la langue française et la traduction littéraire et audiovisuelle. Ses recherches portent sur la philologie des langues romanes, la linguistique appliquée, la didactique du FLE et les problèmes ou difficultés de traduction du coréen, du japonais ou du chinois vers le français ou l'anglais, alliant traductologie et linguistique.

Daeyoung Kim, docteur en traductologie à ESIT (École Supérieure d'Interprètes et Traducteurs), est professeure à l'Université nationale de Chungbuk à Cheongju depuis 2018 où elle enseigne la langue française et la traduction. Ses recherches portent sur l'enseignement de la traduction universitaire, la didactique du FLE et les problèmes ou difficultés de traduction du français vers le coréen.

Elona Toro, enseignante-chercheuse en TICE au département de français de l'université de Tirana, a fini ses études de traduction et d'interprétation au sein de cette université en 2005. Ensuite elle a suivi un Master 1 en sciences humaines et sociales, mention langue, diffusion de la langue française à l'Université de Rouen et un Master II en didactique des langues et des cultures à l'Université de la Sorbonne, Paris III. Elle vient de finir son doctorat portant sur l'intégration des TIC dans la formation continue des professeurs de langue au département de français de l'Université de Tirana. Elona Toro est aussi la responsable du Campus Numérique Francophone de Tirana de l'Agence Universitaire de la Francophonie et vice-présidente de l'Association des Professeurs de Français d'Albanie. Ses axes de recherche : didactique du FLE, TICE, FOS.

Valbona Gashi-Berisha est professeure associée chargée de cours de littérature française et comparée. Elle assure également des cours de FLE au département de français de la

Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina. Responsable du Département de la langue et littérature française à l'université de philologie de Prishtina. Membre du Conseil de l'enseignement et des sciences de la Faculté de Philologie à Prishtina, Membre du Conseil des doctorants de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina depuis 2012, présidente de la conférence internationale francophone depuis 2014, actuellement représentante de l'Agence Universitaire de Francophonie de l'Université de Prishtina et coordinatrice du Centre Universitaire Francophone (CUF) à Prishtina. Ses recherches portent sur la littérature et la didactique françaises, dans le cadre du FLE. Auteur de plusieurs articles scientifiques parus en albanais et en français (*Seminari Nderkombëtar për Gjuhën dhe Letërsinë Shqipe, Filologji*) dans la région ainsi que dans *Cahiers d'histoire culturelle, Voyage de mots de la France au Kosovo* nr 28.

Lendita Gjiko est docteur en didactique : chargée des cours de méthodologie et didactique françaises. Elle assure également des cours de FLE aux autres Départements de la Faculté de Philologie de l'université de Prishtina. Secrétaire du Département de la langue et littérature française à l'université de Philologie de Prishtina. Membre de l'Institut Alb – Shkenca, Science ANAS – « Studia humanitatis », Journal /scientifique. Membre d'association de professeur francophone APFK au Kosovo. Ses recherches spécifiquement portent sur la didactique française, dans le cadre du FLE. Auteur de plusieurs articles scientifiques parus en albanais, en français et anglais (*Seminari Ndërkombëtar për Gjuhën dhe Letërsinë Shqipe, Filologji*), dans la région, Colloque international, d'enseignement et de recherche à Tirana, en Roumanie European academic research, ainsi que dans *Cahiers d'histoire culturelle, Voyage de mots de la France au Kosovo*, nr 28.

• **Traducteur** •

Yves Bertrand a vécu de longues années en Turquie, à Ankara où il a exercé pendant une certaine période la fonction de Directeur de l'Institut français. Il a enseigné également la langue française au sein de cet institut. Yves Bertrand a passé une partie de sa vie en Azerbaïdjan où il a poursuivi sa carrière académique. Il a effectué également des traductions du turc vers le français. Sa mort précoce l'a empêché de continuer ses travaux dans ce domaine.

Projet pour le n° 13, Année 2020



Multimodalité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Coordonné par Füsün SARAÇ (Université de Marmara, Istanbul, Turquie)

S'adressant prioritairement, selon la politique éditoriale de *Synergies Turquie*, revue du GERFLINT, aux chercheurs francophones de Turquie, ce numéro 13 de l'année 2020 se centre sur un thème particulièrement vaste, porteur et inscrit dans la modernité : **la multimodalité dans l'enseignement / apprentissage du français**. Toute étude et recherche portant sur l'exploration et le développement de cette thématique pourront être soumis à la Rédaction.

Ce projet est également ouvert aux études et recherches francophones actuellement menées en Turquie qui ne se situent pas dans la multimodalité mais dans d'autres domaines appartenant à la couverture thématique de la revue *Synergies Turquie: Ensemble des Sciences Humaines et Sociales, Culture et communication internationales, Sciences du langage, Littératures francophones, Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures, Éthique et théorie de la complexité*.

Il en est de même pour les comptes rendus de lecture (ouvrages, thèses, numéros de revue) présentant un intérêt manifeste pour la communauté scientifique francophone en sciences humaines et sociales.

Un appel à contributions a été lancé en février 2020.

La date limite de remise des articles complets est le **15 mai 2020**.

Contact : synergies.turquie@gmail.com

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.turquie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Turquie, n° 12 / 2019

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupein (France)

Synergies Turquie, n° 12 / 2019

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer à Istanbul en décembre 2019 sous les presses de

ANKA Matbaacılık Limited Şirketi / 2. Matbaacılar Sit. F Blok ZF 9-10 Topkapı/Istanbul
Tél: (0212) 565 90 33- 480 05 71 - Télécopie: 0212 565 90 34 - e-mail: ankamatbaa.com.tr

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce douzième numéro, riche de 16 articles de grande qualité, regroupe principalement des travaux littéraires de chercheurs et universitaires qui ont une grande admiration pour le français en tant que langue d'enseignement. Cette édition, comme les précédentes, a également le plaisir d'offrir une rubrique consacrée aux résultats de travaux initialement présentés lors de la cinquième rencontre du « Printemps numérique » organisée par le lycée bilingue Saint Benoît d'Istanbul, avec le soutien du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Turquie.